



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΠΨ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης: Ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας»**

-

Βαρδαξής Νικόλαος

A.M: 216006

Επιβλέπων Καθηγητής: Πασιάς Γεώργιος

ΑΘΗΝΑ 2020



© ΕΚΠΑ 2019

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του φοιτητή Βαρδαξή Νικολάου, καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΔΕ, καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο ΔΗΛΩΝ

ΒΑΡΔΑΞΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

A.M. 216006



Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και με απόλυτη ειλικρίνεια τους διδάσκοντες καθηγητές μου στο ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στην Εκπαίδευση» για την ευκαιρία που μου έδωσαν να διευρύνω τις γνώσεις μου σε πεδία όπως είναι η πολιτική και η διοίκηση της εκπαίδευσης. Υπηρετώ την εκπαίδευση έχοντας την ειδικότητα του Ηλεκτρολόγου και Ηλεκτρονικού Μηχανικού και η φοίτηση στο συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ήταν για μένα μια πρόκληση και πορεία σε «άγνωστα νερά».

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη σύζυγο μου για την παρότρυνση της στην επιλογή του ΠΜΣ καθώς και για την υπομονή και υποστήριξη της σε κάθε μου βήμα.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο της με ιδιαίτερη προσοχή, όπως και αυτούς που βοήθησαν την ηλεκτρονική προώθηση του.

Ήταν καθοριστική, επίσης, η βοήθεια των συμφοιτητών μου Γιαννάκου Βασίλη και Μυλωνά Μαρίας στην αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών αλλά και στη συγγραφή της εργασίας και για το λόγο αυτό τους ευχαριστώ θερμά.

Τέλος ένα μεγάλο και ειλικρινές ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Πασιά, για την συνεχή υποστήριξη του, την διαθεσιμότητα του, την άμεση ανταπόκριση του σε απορίες μου καθώς και για την πολύτιμη καθοδήγηση του.



Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
Εισαγωγή	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	13
1.1 Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης (L.O)	13
1.2 Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης	17
1.2.1 Χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης	18
1.2.2 Ο ρόλος της ηγεσίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη Ε.Κ.Μ.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	22
2.1 Η ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	22
2.1.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Ηγεσίας	22
2.1.2 Στυλ Ηγεσίας.....	24
2.2. Διοίκηση της Εκπαίδευσης.....	29
2.2.1.Η έννοια και οι λειτουργίες της Διοίκησης	29
2.2.2. Διοίκηση στην Εκπαίδευση	32
2.3. Ηγεσία και Διοίκηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα	34
2.3.1. Σύγκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης.....	34
2.3.2 Μοντέλα σχολικής Ηγεσίας στην Ελλάδα	35
2.3.3 Ο ρόλος και το καθήκοντολόγιο του Διευθυντή στην Ελληνική Πραγματικότητα	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ.....	40
3.1. Σχολική κουλτούρα.....	40
3.1.1 Έννοια σχολικής κουλτούρας	40
3.1.2 Μορφές σχολικής κουλτούρας	41
3.1.3 Η σχολική κουλτούρα στο Ελληνικό Σχολείο	46
3.2. Ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη στη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	50
4.1 Επισκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας	50
4.2 Επισκόπηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	57
5.1 Αναγνώριση ερευνητικού προβλήματος	57
5.2 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα / υποθέσεις	58
5.2.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	58



5.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	59
5.3 Μεθοδολογικό Πλαίσιο (πληθυσμός, δείγμα, μέθοδος δειγματοληψίας, αξιοπιστία/εγκυρότητα κ.λπ)	59
5.3.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση	59
5.3.2 Ερευνητική διαδικασία - Δειγματοληψία	60
5.4 Ερευνητικό εργαλείο	62
5.4.1 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου	62
5.4.2 Δομή του ερωτηματολογίου	63
5.4.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	68
6.1 Η ταυτότητα του δείγματος	69
6.1.1 Φύλο	69
6.1.2 Ηλικία	70
6.1.3 Επίπεδο σπουδών – Πρόσθετη επιμόρφωση /Σεμινάρια	71
6.1.4 Διδακτική υπηρεσία	76
6.2 Έλεγχος αξιοπιστίας.....	78
6.3 Περιγραφικό Μέρος.....	79
6.3.1 Συνεργατική κουλτούρα	79
6.3.2 Ηγεσία και Συνεργατική κουλτούρα.....	88
6.4 Επαγωγικό Μέρος	93
6.4.1 Με βάση το φύλο	93
6.4.2 Με βάση την ηλικία.....	95
6.4.3 Με βάση τις σπουδές.....	96
6.4.4 Με βάση την επιμόρφωση	97
6.4.5 Με βάση τα έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας	97
6.4.5 Με βάση τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	104
7.1 Εισαγωγή	104
7.2 Η ταυτότητα του δείγματος	104
7.3 - 1ο ερευνητικό ερώτημα.....	106
7.4. - 2ο ερευνητικό ερώτημα.....	108
7.5. - 3ο ερευνητικό ερώτημα:.....	109
7.6 Προτάσεις.....	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112



**«Διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης: Ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας»**

Νικόλαος Βαρδαξής

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντα	Όνοματεπώνυμο Μέλους 1	Όνοματεπώνυμο Μέλους 2
Γεώργιος Πασιάς Καθηγητής ΕΚΠΑ	Γεώργιος Παπακωνσταντίνου Καθηγητής ΕΚΠΑ	Δημήτριος Φωτεινός Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών παγκοσμίως είναι ένα «δυναμικό» σύστημα ακολουθώντας τις αλλαγές και τις επιρροές του κοινωνικού συγκείμενου. Τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα υποχωρούν αφήνοντας τη θέση τους σε αντίστοιχα με μεγαλύτερο επίπεδο «αυτονομίας». Στην εξέλιξη αυτή των εκπαιδευτικών συστημάτων κυρίαρχο ρόλο έχει η κουλτούρα που δημιουργείται και αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα η οποία έχει πλέον συνεργατικό χαρακτήρα. Στην καλλιέργεια της κουλτούρας αυτής καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η διεύθυνση του σχολείου. Οι διευθυντές μετασχηματίζονται σε ηγέτες, παροτρύνοντας τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή τους στις αποφάσεις του σχολείου και μοιράζοντας μαζί τους την ηγεσία.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που κατά καιρούς γίνονται προσπάθειες, δεν ακολουθεί με τον ίδιο ρυθμό τις εξελίξεις εμφανίζοντας ακόμα έντονα τον γραφειοκρατικό/συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. Ο διευθυντής δεν έχει τις ελευθερίες που απαιτούνται για την αλλαγή αυτή και το κυριότερο δεν έχει καλλιεργήσει και τις απαιτούμενες δεξιότητες. Η κουλτούρα που κυρίως επικρατεί στις σχολικές μονάδες έχει κυρίως χαρακτηριστικά απομόνωσης και λιγότερο συνεργασίας.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία αποτυπώνεται η υφιστάμενη κουλτούρα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και τα χαρακτηριστικά/δεξιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Επίσης διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας και το ρόλο της ηγεσίας στην καλλιέργεια της στα σχολεία.

Τα αποτελέσματα δείχνουν χαμηλή βαθμό ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας καθώς και έλλειψη χαρακτηριστικών ηγεσίας στους διευθυντές. Τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας αναγνωρίζονται όπως επίσης ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας στην επικράτηση της.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, ηγέτης, συνεργατική κουλτούρα, επαγγελματική κοινότητα μάθησης, σχολική μονάδα.



**“Conformation Collaborative Culture in Secondary Schools: The Defining Role
of Leadership”**

Nikolaos Vardaxis

Georgios Pasias	Georgios Papakonstantinou	Dimitrios Foteinos
Professor NKUA	Professor NKUA	Assistant Professor NKUA



Abstract

The education system of countries worldwide is a "dynamic" system following changes and influences of the social context. Traditional education systems are shrinking, leaving their place in a correspondingly higher level of "autonomy". A key role in this evolution of educational systems is the culture created and developed in the school unit which is now collaborative. School management plays a key role in fostering this culture. Principals are transformed into leaders, encouraging teachers to participate in school decisions and sharing leadership with them. The Greek education system, despite efforts at times, does not keep pace with developments, while still displaying its bureaucratic / centralized character. The manager does not have the freedoms required for this change and, most importantly, has not cultivated the skills required. The culture that is predominantly found in school units is mainly characterized by isolation and less cooperation. This research paper reflects on the existing culture of secondary education in Greece as well as the characteristics / skills of school principals. It also explores teachers' perceptions of the benefits of collaborative culture and the role of leadership in collaboration.

The results show a low degree of development of collaborative culture as well as a lack of leadership traits in managers. The benefits of collaborative culture are recognized as well as the key role of leadership in its dominance.

Keywords: principal, leader, collaborative culture, professional learning community, school unit.



Εισαγωγή

Στην εικόνα ενός εξαιρετικά αβέβαιου και διαρκώς μεταβαλλόμενου μέλλοντος τα σχολεία καλούνται να προσαρμοστούν και να εξοπλίσουν τους μαθητές με όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτό. Είναι αναγκαία η μεταβολή στις πρακτικές και την παιδαγωγική προσέγγιση ώστε να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του 21^{ου} αιώνα. (ΟΟΣΑ,2016:2) Η μεταβολή αυτή εμπεριέχεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο μετατροπής των κλασικών σε σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Η μετάβαση αυτή είναι μια εσωτερική διαδικασία που απαιτεί ριζικές δομικές και λειτουργικές αλλαγές σε βασικούς άξονες.

Η αλλαγή στην επικρατούσα σχολική κουλτούρα αποτελεί ένα πολύ βασικό άξονα για τη μετάβαση αυτή. Είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια σχολική κουλτούρα που ενσωματώνει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρινή ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων. Αναπτύσσεται ένα μοντέλο μάθησης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού (ΟΟΣΑ, 2016: 3). Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την κουλτούρα της ομαδικής εργασίας, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους, νιώθοντας άνετα να ανταλλάσουν απόψεις, εμπειρίες και πρακτικές με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αποκτούν μεγαλύτερη δύναμη όταν λειτουργούν σαν σύνολο. Η βελτίωση του συστήματος μπορεί να επιτευχθεί αλλάζοντας τον τρόπο που τα μέλη του συνδέονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται. (Harris & Jones, 2010:140)

Στη μετάβαση αυτή η ηγεσία έχει κυρίαρχο ρόλο. Οι διευθυντές των σχολείων «προετοιμάζονται» για την αναγκαία αυτή αλλαγή αποκτώντας δεξιότητες που δεν ήταν απαραίτητες έως τώρα. Το κοινό όραμα που θα αναπτυχθεί στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας καθιστά όλα τα μέλη συνυπεύθυνα για την πραγματοποίηση των στόχων. Η αναπτυσσόμενη κουλτούρα ηγεσίας θα κατανεμηθεί και στα υπόλοιπα στελέχη βοηθώντας στην ανάπτυξη της ηγεσίας σε περισσότερα από ένα πρόσωπα. Αφού αναπτύξουν την κουλτούρα της ηγεσίας, φροντίζουν για την κατανομή της σε στελέχη του οργανισμού, βοηθώντας στην ανάπτυξη και άλλων ηγετών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν διαρκώς και προκειμένου να επιτευχθούν ουσιαστικές βελτιώσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι σημαντικό να έχουν διευθυντές σχολείων οι οποίοι όχι μόνο θα ακολουθήσουν τις εντολές αλλά θα



αναλάβουν πρωτοβουλίες, θα κάνουν αλλαγές, θα εμπνεύσουν και θα γίνουν αληθινοί ηγέτες. (Brinia , 2016:531).

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση που έχει η μορφή της ηγεσίας και το στυλ διοίκησης της σχολικής μονάδας με τη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Ειδικότερα η έρευνα έχει τους εξής επιμέρους στόχους:

1. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό και τις μορφές της συνεργατικής κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί στη σχολική τους μονάδα.

2. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας.

3. Να διερευνηθεί, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας.

Η διερεύνηση αρχικά βασίζεται στην επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται σε εμπειρικές έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο της ηγεσίας στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο..

Η ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό μέρος και το εμπειρικό και συνολικά από επτά (7) κεφάλαια.

Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία (3) κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στον Οργανισμό και Κοινότητα μάθησης αποσαφηνίζοντας έννοιες όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και ο οργανισμός μάθησης. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην Ηγεσία και Διοίκηση με έμφαση την παρουσία των εννοιών αυτών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στη συνεργατική σχολική κουλτούρα και στο ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Το ερευνητικό μέρος ενσωματώνει τα υπόλοιπα τρία (3) κεφάλαια. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, το έκτο αφορά στην παρουσίαση και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και το έβδομο κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας καθώς και στη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες. Μετά την κύρια δομή της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.



ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα σύγχρονα «καθεστώτα αλήθειας» όπως η «κοινωνία της γνώσης» παράγουν σύγχρονο εκπαιδευτικό «λόγο» που περιλαμβάνει την έννοια του σχολείου ως «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης».

Η έννοια είναι σύνθετη και εμπεριέχει δύο υπό έννοιες τον «Οργανισμό που Μαθαίνει» και τις «Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης».

1.1 Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης (L.O)

Ο «οργανισμός που μαθαίνει» αναπτύχθηκε σαν ιδέα αρχικά με σαφείς επιρροές από τα πεδία της οικονομίας και του επιχειρησιακού management. Ο Πασιάς (2012) προσδιορίζει τον «οργανισμό που μαθαίνει» εντός πλαισίου που διαμορφώνουν δύο σύγχρονα «καθεστώτα αλήθειας»: η «κοινωνία της γνώσης» και ο «γνωστικός καπιταλισμός».

Προσεγγίζοντας το σχολείο ως «οργανισμό μάθησης» αναδεικνύεται η έντονη δυναμικότητά του. Ως δυναμικό σύστημα είναι αυτοοργανωτικό και αυτοπαραγωγικό.

Η μετάβαση του κλασσικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι μια εσωτερική διαδικασία που απαιτεί ριζικές δομικές και λειτουργικές αλλαγές (Coppieters, 2005:234).

Συνεπώς η μετάβαση του σχολείου σε «οργανισμό μάθησης» ισοδυναμεί με μια διαδικασία που ισοδυναμεί με οργανωσιακό στόχο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας λαμβάνοντας υπόψη τις επιρροές και τις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι ριζικές αλλαγές σε βασικούς άξονες της λειτουργίας του σχολείου που συνδέονται με την μετάβαση αυτή.



Κοινό όραμα – Κοινοί Στόχοι

Η ανάπτυξη ενός κοινού στόχου είναι μια από τις σημαντικότερες αλλαγές. Το κοινό όραμα αφορά το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέρος του είναι όλοι οι μαθητές, οι γονείς αλλά και οι εξωτερικούς φορείς και επικεντρώνεται στην απόκτηση μεγάλου φάσματος γνώσεων και δεξιοτήτων (ΟΟΣΑ, 2016: 2). Δεν υπάρχουν διακρίσεις και κατά συνέπεια κανένας μαθητής δεν είναι «εκτός» από τον κοινό στόχο, ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών. Σημαντικό ρόλο πρέπει να έχει η προσβασιμότητα του κοινού στόχου, η οποία εισάγει έμμεσα και την ενεργό συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων. Δεν είναι μόνο η υλοποίηση του στόχου που αφορά όλα τα μέλη του οργανισμού αλλά και η διαμόρφωση του. Η στοχοθεσία προσδιορίζεται ως μια διαδικασία στρατηγικής σημασίας για το σχολικό οργανισμό με απαραίτητη την ύπαρξη της περιοδικής αναθεώρησης των στόχων και των προτεραιοτήτων.

Συνεργατική Κουλτούρα

Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που ενσωματώνει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρινή ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων είναι επίσης απαραίτητο βήμα για τη μετάβαση από το κλασικό σχολείο σε οργανισμό μάθησης. Αναπτύσσεται ένα μοντέλο μάθησης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού (ΟΟΣΑ, 2016: 3). Η Δημακοπούλου (2015) αναφέρει ως βασικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σχολείου ως «Οργανισμός Μάθησης» την ανάπτυξη ενός πλαισίου αρχών όπως η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα, η ισοτιμία, και η αλληλεγγύη. Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την κουλτούρα της ομαδικής εργασίας, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους, νιώθοντας άνετα να ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και πρακτικές με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Τα σχολεία, ως Οργανισμοί μάθησης, απαιτούν δομές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των κοινοτήτων μάθησης και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανταλλαγή απόψεων, στην καλοπροαίρετη κριτική, στη βελτίωση μέσα από την υιοθέτηση των καλών πρακτικών του άλλου (Mulford, 2014: 441).



Επαγγελματική Ανάπτυξη

Πρωτεύοντα ρόλο στη μετατροπή ενός σχολείου σε Ο.Μ έχει η δημιουργία και η ουσιαστική υποστήριξη ευκαιριών μάθησης για όλο το προσωπικό. Η σχολική κουλτούρα προάγει και υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση και καταλήγει στην αυτοβελτίωση (ΟΟΣΑ, 2016: 3). Από την πλευρά των σχολείων, η συνεχής επαγγελματική μάθηση προϋποθέτει την εξασφάλιση των αντίστοιχων πόρων (Mulford, 2014: 441). Οι πόροι για την υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αφορούν στη διαθεσιμότητα μιας επαγγελματικής βιβλιοθήκης ή στη διαθεσιμότητα ειδικής αίθουσας ηλεκτρονικών υπολογιστών (Corpieters, 2005:234).

Έρευνα και Καινοτομία

Επίσης σημαντική είναι η καλλιέργεια μιας διαφορετικής κουλτούρας που σχετίζεται με την ανάγκη για έρευνα και καινοτομία. Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν με σκοπό να καινοτομήσουν. Παράλληλα έχουν το ανοιχτό μυαλό να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα των ερευνών, να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και να διαφοροποιήσουν τις πρακτικές τους. Ο ρόλος του σχολείου σε αυτό το πλαίσιο παραμένει υποστηρικτικός ως προς το προσωπικό του, όταν αυτό αναλαμβάνει πρωτοβουλία για καινοτομία και αναγνωρίζει τους κινδύνους (ΟΟΣΑ 2016: 5). Η καινοτομία συνδυάζεται με την ανάληψη ρίσκου και πρωτοβουλιών. Ο υποστηρικτικός ρόλος του σχολείου αφορά στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την απόκτηση, από τη μεριά των εκπαιδευτικών, μεγαλύτερου βαθμού ελευθερίας στη διδασκαλία τους. Το αποτέλεσμα είναι το σύστημα να αποκτά έντονο το χαρακτηριστικό της ανοιχτότητας στην αλλαγή (Mulford, 2014: 441).

Ανοιχτότητα

Στα πλαίσια της ανοιχτότητάς του, ως οργανισμός, καθώς και της καλλιέργειας της συνεργατικής κουλτούρας, το σχολείο αναπροσδιορίζει το ρόλο και τη θέση του, ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, με το οποίο οφείλει να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται. Η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και τις συνεχείς αλλαγές που το χαρακτηρίζουν απαιτεί από το σχολείο την ανάπτυξη γρήγορων



αντανακλαστικών. Ως ανοιχτό σύστημα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία: α) σχολείου και γονέων / κηδεμόνων β) σχολείου με τοπική αυτοδιοίκηση γ) σχολείων μεταξύ τους, σε επίπεδο εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών (ΟΟΣΑ 2016: 5).

Αυτοαξιολόγηση

Ενσωμάτωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και εκμάθησης. Το σχολείο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες με την ανάπτυξη συστημάτων και δομών, ώστε το προσωπικό να έχει εύκολη και άμεση πρόσβαση σε πηγές ερευνητικών στοιχείων, από τις οποίες θα εξάγει και θα αξιοποιήσει τις καλές ή όχι πρακτικές. Αναπτύσσονται δομές για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσεων με σκοπό την αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την αυτοβελτίωση. Η ανατροφοδότηση και αυτοβελτίωση αφορούν τα άτομα (εκπαιδευτικοί, διευθυντές και λοιπό προσωπικό) αλλά και το σύνολο (σχολείο σε συλλογικό επίπεδο). Με την εφαρμογή των πολιτικών της αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης το κάθε σχολείο αποτιμά τη θέση του, εντοπίζει και αναγνωρίζει τις αδυναμίες του, θέτει νέους στόχους και βελτιώνεται (ΟΟΣΑ 2016: 7). Η εφαρμογή τέτοιων πολιτικών αναδεικνύει τη σημαντικότητα της παρακολούθησης και μέτρησης των επιδόσεων των σχολείων, ώστε να προσδιορίζονται και να αναθεωρούνται οι στόχοι. Ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» εφαρμόζει τακτική και κριτική παρακολούθηση του περιβάλλοντος, αξιολογεί τις πρακτικές των μελών του στα πλαίσια της επίτευξης των στόχων και ελέγχει συνεχώς τη συνάφεια των στόχων, ώστε να τους αναθεωρήσει, όποτε κριθεί απαραίτητο. (Mulford, 2014:442).

Ηγεσία

Τέλος πρωτεύοντα ρόλο στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει έχει η ανάπτυξη και η εφαρμογή της ηγεσίας στη μάθηση. Η ηγεσία στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο. Η μετάβαση από το κλασικό σχολείο στον Οργανισμό Μάθησης αποτελεί παράλληλα τη μετάβαση από την κλασική διοίκηση/διαχείριση στην ηγεσία.

Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη διευθυντών που συγκεντρώνουν νέα χαρακτηριστικά, ικανά να υποστηρίξουν τη μετάβαση αυτή. Αρχικά οι ίδιοι οφείλουν



να είναι ενεργοί και δημιουργικοί παράγοντες αλλαγής, ώστε να εξασφαλίσουν τους πόρους και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος που βασίζεται στην συνεχή μάθηση και καινοτομία. Αφού αναπτύξουν την κουλτούρα της ηγεσίας, φροντίζουν για την κατανομή της σε στελέχη του οργανισμού, βοηθώντας στην ανάπτυξη και άλλων ηγετών. Αναπτύσσουν επίσης τις δομές για τη διευκόλυνση του επαγγελματικού διαλόγου και της συνεργασίας. Τέλος, εξασφαλίζουν μια σχολική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών.

Επιχειρώντας μια μακροσκοπική προσέγγιση στις αλλαγές που οδηγούν ένα σχολείο στο να αποκτήσει χαρακτηριστικά Οργανισμού μάθησης, καταλήγουμε σε τέσσερις βασικές έννοιες/διαστάσεις της μετάβασης αυτής: *Κουλτούρα, Ηγεσία, Αυτοαξιολόγηση, Σχολική δομή*. Στη συνέχεια μια αλληλουχία των εννοιών αυτών οδηγεί στη μετάβαση: Η αλλαγή στην κουλτούρα θα επιφέρει την καλλιέργεια ενός κοινού στόχου όλων των παραγόντων (άτομα, ομάδες, τμήματα) του συστήματος. Επίσης θα σημάνει και την εμφάνιση της «ηγεσίας για τη μάθηση» που κατά ένα μεγάλο βαθμό στηρίζει και στηρίζεται από την «αυτοαξιολόγηση» και αποσκοπεί στην αυτοβελτίωση. Οι πόροι για την συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών θα εξασφαλιστούν από «δομικές» αλλαγές του σχολείου. Και το σχολείο μέσα από μια διαδικασία «αυτοοργάνωσης» θα μετατραπεί σε Οργανισμό Μάθησης.

1.2 Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Η Επαγγελματική κοινότητα μάθησης και ο Οργανισμός Μάθησης δεν είναι έννοιες ταυτόσημες αλλά συμπληρωματικά η μία με την άλλη συνθέτουν την έννοια της σχολικής μονάδας ως Ο.Κ.Μ.. Η Ε.Κ.Μ ως έννοια επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στον τρόπο που δρουν στα πλαίσια του σχολείου και όχι στη δομή ή τη λειτουργία του σχολείου, ως οργανισμός. Ωστόσο σε ένα σχολείο, όταν αυτό συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να χαρακτηρίζεται ως οργανισμός μάθησης, δημιουργούνται οι συνθήκες, ώστε να αναπτυχθεί κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών και να καλλιεργηθεί η κουλτούρα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της συνεργατικότητας.

Για την καλύτερη κατανόηση τη έννοιας της Ε.Κ.Μ είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τον κάθε όρο ξεχωριστά. Ως «Κοινότητα» έχει τη δομή της ομάδας με



κοινή αποστολή και στόχους. Ως «Επαγγελματική» κοινότητα έχει μέλη που αποδεδειγμένα θεωρούνται «επαγγελματίες». Κατέχουν, δηλαδή, αποδεδειγμένη και αναγνωρισμένη γνώση. Η κοινή αποστολή των μελών της Επαγγελματικής Κοινότητας ισοδυναμεί με την επίτευξη ενός πρωτεύοντα στόχου που είναι η «μάθηση» η τρίτη διάσταση της έννοιας της Ε.Κ.Μ.

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην αρχή ότι «η δύναμη του συνόλου ξεπερνά την ατομική των μελών που το αποτελούν» καθώς και στην ευρεία κατανομή της ηγεσίας. Η βελτίωση του συστήματος μπορεί να επιτευχθεί αλλάζοντας τον τρόπο που τα μέλη του συνδέονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται. (Harris & Jones, 2010:140)

1.2.1 Χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης

Οι Harris και Jones (2010) τονίζουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Αναφέρουν λοιπόν τα εξής:

- σεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων, σε επίπεδο σχολείου και δικτύου
- κατάλληλο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπει την αποτελεσματική παιδαγωγική και οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση.
- υποστηρικτική ηγεσία από εκείνους που έχουν βασικούς ρόλους και κοινές ηγετικές πρακτικές
- κανόνες συνεχούς κριτικής διερεύνησης και συνεχούς βελτίωσης.
- ένα ευρύ κοινό όραμα ή αίσθηση του σκοπού.
- έναν κανόνα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.
- συλλογικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.
- εστίαση στις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους.

(Harris & Jones, 2010: 179)

Αρχικά απαιτούνται ριζικές δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολείου ως οργανισμός. Οι δομές ενός κλασσικού σχολείου μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό εμπόδιο στη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης. Και αυτό γιατί γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τον πολύ μικρό βαθμό ελευθερίας ως προς την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος καθώς και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου εμποδίζουν την «συνεργατικότητα» στη μάθηση.



Μεγάλη πρόκληση αποτελεί η αλλαγή της κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία. Κάθε σχολείο έχει διαμορφωμένη συγκεκριμένη κουλτούρα η οποία εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους διδάσκοντες και το διευθυντή. Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης θα έχει επιτυχημένη δράση σε ένα σχολείο με κουλτούρα φιλική στη συνεργασία, την αλλαγή και την καινοτομία. Αντίθετα ισχυρά εμπόδια θα στηθούν όταν η διαφορετική προσέγγιση των μελών ΕΚΜ αντιμετωπιστεί με καχυποψία από εκπαιδευτικούς που δεν είναι συνηθισμένοι και απαξιώνουν τέτοιες πρακτικές. Σε πολλά σχολεία, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης είναι ένα συνεχές δίλημμα.

Όμως η επιτυχημένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης απαιτεί και τα ανάλογα αποτελέσματα. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών σε μικρές συλλογικές ομάδες μπορεί να βελτιώσει τη σχολική κουλτούρα, δεν οδηγεί όμως πάντα σε βελτιωμένη διδασκαλία και μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι σαφές ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης απαιτούν ορισμένες μορφές ηγεσίας να είναι επιτυχείς (HARRIS, Jones 2010:174). Ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας για την οικοδόμηση και τη διατήρηση των επιτυχημένων επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι η ισχυρή και υποστηρικτική ηγεσία. Η επικράτηση ενός κατανομητικού τύπου ηγεσίας στο σχολείο μπορεί να μεταβάλλει το ρόλο του διευθυντή ωθώντας τον να αναδιανέμει και να μοιραστεί την ηγεσία όμως δεν αναιρεί το γεγονός ότι η υποστήριξη από τους διευθυντές είναι απαραίτητη για τη μετάβαση σε ΕΚΜ. Οι διευθυντές / ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν ενεργά ένα πλαίσιο για να εργαστούν οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης. Βασικά ο ηγετικός ρόλος τους είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος υψηλής εμπιστοσύνης όπου είναι ασφαλές για τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν πρακτική και να καινοτομούν.

1.2.2 Ο ρόλος της ηγεσίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη Ε.Κ.Μ

Στην ανάπτυξη των Ε.Κ.Μ υποστηρικτική ηγεσία και συνεργασία αποτελούν δύο από τις βασικότερες προϋποθέσεις.

Δομικά και λειτουργικά ένα κλασσικό σχολείο μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εμπόδιο στη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης. Και αυτό γιατί συνήθως ένα εκπαιδευτικό σύστημα με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά συνήθως συνδυάζεται με πολύ μικρό βαθμό ελευθερίας, ως προς την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος,



καθώς και από έλλειψη διαθέσιμου χρόνου. Τα παραπάνω εμποδίζουν τη «συνεργατικότητα» στη μάθηση.

. Μεγάλη πρόκληση για την ανάπτυξη της Ε.Κ.Μ αποτελεί η αλλαγή της κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία. Η κουλτούρα ενός σχολείου είναι έννοια που αποτελεί ένα από τα αντικείμενα της παρούσας εργασίας και αναλύεται στο τρίτο κεφάλαιο. Στην πραγματικότητα κάθε σχολείο έχει διαμορφωμένη συγκεκριμένη κουλτούρα η οποία εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους διδάσκοντες και το διευθυντή.

Όμως η επιτυχημένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης απαιτεί και τα ανάλογα αποτελέσματα. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών σε μικρές συλλογικές ομάδες μπορεί να βελτιώσει τη σχολική κουλτούρα, δεν οδηγεί όμως πάντα σε βελτιωμένη διδασκαλία και μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι σαφές ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης απαιτούν ορισμένες μορφές ηγεσίας να είναι επιτυχείς (Harris & Jones 2010: 174). Ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας για την οικοδόμηση και τη διατήρηση των επιτυχημένων επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι η ισχυρή και υποστηρικτική ηγεσία. Η επικράτηση ενός καταναμητικού τύπου ηγεσίας στο σχολείο μπορεί να μεταβάλλει το ρόλο του διευθυντή, ωθώντας τον να αναδιανείμει και να μοιραστεί την ηγεσία· όμως δεν αναιρεί το γεγονός ότι η υποστήριξη από τους διευθυντές είναι απαραίτητη για τη μετάβαση σε ΕΚΜ. Οι διευθυντές / ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν ενεργά ένα πλαίσιο για να εργαστούν οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης. Βασικά ο ηγετικός ρόλος τους είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος υψηλής εμπιστοσύνης, όπου είναι ασφαλές για τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν πρακτική και να καινοτομούν.

Η μετάβαση του σχολείου σε ΕΚΜ είναι μια απαιτητική και μακροχρόνια διαδικασία. Όταν η διαδικασία αυτή θα ολοκληρωθεί, θα έχει δημιουργηθεί ένα περιβάλλον με όλες τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν τη συνεργασία και το διαμοιρασμό γνώσεων και καλών πρακτικών. Οι συνθήκες αφορούν σε φυσικούς πόρους, αλλά και στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε θα φοβούνται να συμβουλευτούν, να εμπιστευθούν και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, αποσκοπώντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πέρα από την ενδοσχολική αναμόρφωση, είναι απαραίτητη και η αλλαγή της αντίληψης του εξωτερικού περιβάλλοντος που επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου. Χρειάζεται να



γίνουν αλλαγές που δεν αφορούν μόνο τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Είναι απαραίτητη η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα απαλλάξει, εν μέρει, τους διευθυντές από το γραφειοκρατικό φόρτο, θα δώσει «λόγο» και δύναμη σε εξωτερικούς συμβούλους να βοηθήσουν, ευκαιρίες κατάρτισης για το προσωπικό και τους γονείς καθώς και υλικοτεχνική υποστήριξη της αξιολόγησης των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων.

Η βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στην ικανότητα του να παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να διαμοιραστούν πρακτικές, να καινοτομήσουν και να μάθουν από κοινού (Harris & Jones, 2010)



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Η ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Ηγεσίας

Για την έννοια της ηγεσίας συναντάμε πληθώρα ορισμών στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Κατά τους Day and Antonakis όπως αναφέρεται στην Αργυροπούλου η ηγεσία μπορεί να οριστεί : α) ως διαδικασία επηρεασμού μεταξύ ηγέτη και των υποστηρικτών του και β) ως τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του ηγέτη που εξηγούν ή /και δικαιολογούν αυτή τη διαδικασία επηρεασμού, τις αντιλήψεις των υποστηρικτών για τον ηγέτη και το συγκείμενο, μέσα στο οποί ο λαμβάνεται χώρα η διαδικασία της επίδρασης. (Day and Antonakis , 2012: 5)

Ο Μπουραντάς (2002) προσεγγίζει και αυτός την ηγεσία ως διαδικασία. Την αναφέρει ως διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο. Το άτομο είναι ο ηγέτης και η ομάδα είναι μικρή ή μεγάλη τυπική ή άτυπη. Σκοπός του ηγέτη είναι να ενώσει τα μέλη της ομάδας για την πραγματοποίηση ενός κοινού στόχου ενεργοποιώντας μηχανισμούς συνεργασίας και εθελοντισμού μεταξύ των μελών της ομάδας (Μπουραντάς , 2002:310)

Παρόμοια προσέγγιση της ηγεσίας ως διαδικασία έχει και ο Northouse (2016) οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει: «Η Ηγεσία δεν είναι χαρακτηριστικό που βρίσκεται στον Ηγέτη αλλά μια συναλλαγή που συμβαίνει μεταξύ των ηγετών και των οπαδών τους». (Northouse ,2016:6), Η ηγεσία δεν αποτελεί μια μονόδρομη αλλά μια αμφίδρομη, διαδραστική εκδήλωση όπου ο ηγέτης και η ομάδα που ακολουθεί και επηρεάζεται από αυτόν αλληλεπιδρούν συνεχώς.

Ο Πασιαρδής (2014:210) προσεγγίζει την ηγεσία ως ικανότητα και όχι τόσο ως διαδικασία. Ως ικανότητα είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών που συγκεντρώνει ένα άτομο όπως: η πίστη στο κοινό όραμα, οι καινοτομίες , η ανάπτυξη της συνεργασία μεταξύ των υφισταμένων του, η ενθάρρυνση.

Είναι φανερό ότι προσεγγίζοντας την έννοια της ηγεσίας είναι ελλιπές να εξετάζουμε μόνο τα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ο ηγέτης ως προσωπικότητα. Δεν υπάρχει ηγέτης χωρίς την ομάδα την οποία ηγείται. Η ορθή προσέγγιση απαιτεί



να εστιάσουμε στην διαδικασία επιρροής που ασκεί ο ηγέτης σε μια ομάδα ατόμων προσπαθώντας να τα ενώσει, να τα εμπνεύσει και να τα κατευθύνει στην επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η ορθή προσέγγιση θα επιτευχθεί εντοπίζοντας κυριότερα χαρακτηριστικά της έννοιας της ηγεσίας που στην ουσία τα διαχωρίζουν από τη διοίκηση. Οι Day και Antonakis (2012), όπως παρατίθεται στην Αργυροπούλου (2017:23) αναφέρουν ως βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας «...την προσήλωση στον σκοπό και τα χαρακτηριστικά της αλλαγής και του μετασχηματισμού που βασίζονται σε αξίες, ιδανικά, όραμα, σύμβολα και συναισθηματικές ανταλλαγές». Σύμφωνα με την άποψη των Day & Leithwood (2007) βασικά χαρακτηριστικά της Ηγεσίας είναι η ανάδειξη ενός οράματος και η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και κατευθύνσεων για την επίτευξη των στόχων κάθε οργανισμού. Η επίτευξη των στόχων του οργανισμού θα βασιστεί στην ενθάρρυνση και την επιβράβευση του προσωπικού από τον ηγέτη για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη. Χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι και η κατανόηση των μελών του οργανισμού. (Day & Leithwood, 2007:6-8) Οι Day, Sammons, Leithwood et al (2011:) αναφέρουν ως κύριο χαρακτηριστικό του ηγέτη την αλληλεπίδραση του με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Η αλληλεπίδραση μέσα σε διαφορετικών συνθηκών πλαίσια παράγει διαφορετικά αποτελέσματα με σκοπό την επίλυση πολλών και διαφορετικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει καθημερινά ο ηγέτης ενός οργανισμού. Για αντιμετωπιστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προϋποθέτουν ο ηγέτης να έχει και ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που είναι η εμπειρία του στη θέση αυτή. (Day, Sammons, Leithwood et al 2011:4-5)

Προσπαθώντας να ορίσουμε, με όσο δυνατό πιο πλήρη τρόπο, την έννοια της ηγεσίας εστίασαμε σε ορισμένα χαρακτηριστικά της και τονίσαμε την αλληλεπίδραση και την επιρροή που πρέπει να έχει ο ηγέτης στην δράση του εντός του οργανισμού. Υπάρχουν όμως και χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τους ηγέτες και προσδιορίζουν την επιρροή και τη θέση τους στον οργανισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφορετικών μοντέλων ηγεσία που περιγράφονται στην επόμενη παράγραφο.



2.1.2 Στυλ Ηγεσίας

ΗΘΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ορισμός της ηθικής ηγεσίας διατυπώνεται από τους Brown et all (2005), όπως αναφέρεται στην Αργυροπούλου (2017:41): «είναι η επίδειξη μιας κανονιστικά κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω των προσωπικών πράξεων και διαπροσωπικών σχέσεων και η προαγωγή μιας τέτοιας συμπεριφοράς από τον ηγέτη στους υποστηρικτές του μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία, την ενίσχυση και τη λήψη αποφάσεων»

Η ηθική ηγεσία αντιπροσωπεύει τις επιθυμητές κοινωνικά και προσωπικά αξίες, τις οποίες ο ηγέτης οφείλει να μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Καλογιάννης, 2014:56). Στο μοντέλο ηγεσίας που περιγράφεται εδώ δίνεται έμφαση στις ηθικές αρχές του ηγέτη. Η ηθική ηγεσία συνδυάζεται με κατάλληλες αναμενόμενες συμπεριφορές των ηγετών και από τον Sergiovanni (1991), ο οποίος, όπως αναφέρεται στον Καλογιάννη (2014:56-57) υποστηρίζει, ότι: «η ηθική ηγεσία εστιάζει στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από ηθικούς ηγέτες, εφόσον υποθέτει, ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις της οργάνωσης και του ηγέτη συναιρούνται σε κοινές νόρμες και σημασίες που είτε διαμορφώνουν είτε ενισχύουν την οργανωσιακή κουλτούρα»

Ο ηγέτης επομένως συγκεντρώνει κάποιες ηθικές αρχές τις οποίες έχει καθήκον να τις καλλιεργήσει και να τις ενσωματώσει στην κουλτούρα του οργανισμού που ηγείται. Οι ηθικές αυτές αρχές είναι η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων, το πραγματικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και την κοινωνία. (Brown & Trevino (2006: 597)

Συνοψίζοντας, είναι σαφές, ότι ένας ηθικός ηγέτης εκτός από το ότι συγκεντρώνει ηθικές αξίες «οφείλει» να έχει το χάρισμα να τις μεταδίδει στο επαγγελματικό ή μη περιβάλλον του. Επικοινωνεί τις αξίες και τις πεποιθήσεις του αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα για τα μέλη της ομάδας του. Έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τις δημοκρατικές αρχές και την ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο ηγέτης διευθετεί αρμονικά και εξομαλύνει τις τυχόν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών επιβραβεύει τις ηθικές πρωτοβουλίες τους δίνοντας έμφαση σε ηθικές αξίες και πεποιθήσεις. Η ηθική ηγεσία όπως αναφέρεται στην Αργυροπούλου (2017:41) επικαλύπτεται σε περιοχές των στοιχείων



προσωπικότητας του ηγέτη με τα δομήματα της «μετασχηματιστικής» και της «κατανεμημένης ηγεσίας που περιγράφησαν παραπάνω .

KATANEMHMENH

Η πληθώρα των διοικητικών εργασιών και καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να μειωθούν αν ο ρόλος και οι λειτουργίες της ηγεσίας , μοιράζονταν και η έννοια της συμμετοχικής ηγεσίας αντικαθιστούσε την κλασική ηγεσία. (Sergiovanni,1984:13)

Μια από τις σημαντικότερες διοικητικές λειτουργίες είναι η λήψη απόφασης. Ο Διευθυντής ενός οργανισμού καλείται συνεχώς να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει προβλήματα τα οποία απαιτούν άμεση και αποτελεσματική λήψη απόφασης. Η Συμμετοχική ή Κατανεμημένη ηγεσία είναι το μοντέλο εκείνο, το οποίο προωθεί και αναπτύσσει την **ομαδική και συνεργατική λήψη αποφάσεων** σε έναν οργανισμό. Οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσω ενεργητικής συνεργασίας του Διευθυντή με τους υφισταμένους του. «Η συμμετοχική ηγεσία περιλαμβάνει τις ενέργειες και προσπάθειες ενός ηγέτη να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη συμμετοχή άλλων κατά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων». (Yukl,2010:132)

Για να είναι όμως ουσιαστική και επιτυχής η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων διοικητικού χαρακτήρα είναι απαραίτητο αυτοί να αποκτήσουν της απαραίτητες δεξιότητες. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να δημιουργήσει της απαραίτητες συνθήκες στήριξης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης ρόλος του διευθυντή είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος ώστε οι ατομικές γνώσεις και εμπειρίες του καθενός να εκμεταλλεύονται με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Στη συμμετοχική ηγεσία ο βαθμός εξειδίκευσης των μελών της ομάδας προσφέρει ουσιαστική και ποιοτική εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Wood, όπως παρατίθεται στην Κυριακούλη (2017:21), ο οποίος υπογραμμίζει ότι η συνεργατική δράση στην οποία δεσμεύονται τα μέλη του οργανισμού που επικρατεί η συμμετοχική διοίκηση βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τη γνώση και όχι στη νομοθεσία ή το αξίωμα. (Κυριακούλη ,2017:21).



Είναι φανερό με βάση τις απόψεις που παρατίθενται ότι σε ένα οργανισμό όπου επικρατεί η κατανεμημένη / συμμετοχική ηγεσία τα «φώτα» δεν είναι πάνω στον ηγέτη. Πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων για την επίτευξη του κοινού στόχου. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε εδώ ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι ένας τρόπος μεταβίβασης των ευθυνών του ηγέτη. Δεν είναι το «άλλοθι» σε περίπτωση αποτυχίας. Σε αυτό συνηγορεί και η άποψη των των Κριεμάδη – Θωμοπούλου (2013:16), οι οποίοι αναφέρουν ότι: «Παρόλο, λοιπόν, που το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας προωθεί τη συνεργασία και την αμοιβαιότητα, αυτό δε σημαίνει, ότι απουσιάζουν η υπευθυνότητα, η λογοδοσία και η ικανότητα κάθε συμμετέχοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεχωριστά. Τουναντίον, κρίνονται ως απαραίτητα στοιχεία για την ύπαρξη της ομαλής λειτουργίας και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας».

Ιδιαίτερη αξία έχει, τελειώνοντας, να αναφέρουμε και τον προβληματισμό που αναφέρει ο Καλογιάννης (2014:56) σχετικά με το κατά πόσο το μοντέλο της συμμετοχικής / κατανεμημένης ηγεσία είναι εφαρμόσιμο σε πραγματικές συνθήκες . Ενδεικτικά αναφέρει ότι : «η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια επιθυμητή ουτοπία, καθώς δεν μπορούν να αγνοηθούν τα εμπόδια που προβάλλονται από τις παραδοσιακές ιεραρχίες, τις δομές (καθετοποιημένοι ακαδημαϊκοί κλάδοι μαθημάτων), την κουλτούρα (διδακτικός απομονωτισμός) και τη μικροπολιτική, που συναντώνται στα σχολεία και αποτρέπουν την εφαρμογή ενός τέτοιου δημοκρατικού μοντέλου». (Καλογιάννης :2014:56)

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη συγκεκριμένη έρευνα να οριστεί η «μετασχηματιστική» ηγεσία. Ο «μετασχηματισμός» ενός συστήματος εμπεριέχει την αλλαγή στη δομή του και τη λειτουργία του . Στην ηγεσία ενός οργανισμού ο μετασχηματισμός αφορά τα μέλη του . Οι ηγέτες «μεταμορφώνουν» τους υφισταμένους τους οδηγώντας τους σε ανώτερα επίπεδα βοηθώντας τους παράλληλα στην υλοποίηση των στόχων τους. (Κοκκόση, 2017: 23). Για να φτάσουν στο επίπεδο να παρακινήσουν τους υφισταμένους τους πρέπει και οι ίδιοι να έχουν ενσωματώσει κάποια χαρακτηριστικά ώστε να εμπνέουν τα μέλη της ομάδας τους. Οι Παπακωνσταντίνου – Αναστασίου (2013:176) αναδεικνύουν ως βασικά



χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών την ανάπτυξη κοινού οράματος, την επικοινωνία με τους υφισταμένους τους και την ανύψωση των κινήτρων και των προσδοκιών τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν «οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κερδίζουν την εμπιστοσύνη των εργαζομένων, καλλιεργούν την ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση, ενθαρρύνουν την αλλαγή της συμπεριφοράς και δημιουργούν ή τροποποιούν τις συνθήκες, όταν χρειάζεται για την ύπαρξη οργανωσιακής κουλτούρας που προάγει τη συνεργατικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εργαζομένων, την ενθάρρυνση προβληματισμού και ερωτήσεων και την επίλυση προβλημάτων». (Παπακωνσταντίνου – Αναστασίου, 2013:176) Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού η συμμετοχή των υφισταμένων στην υλοποίηση των στόχων είναι οικειοθελής και ενσωματώνεται ως μια εσωτερική ανάγκη τους. Και αυτή είναι η πραγματική επιτυχία ενός τέτοιου τύπου ηγέτη.

Οι διευθυντές που λειτουργούν με χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν μένουν μόνο στις τυπικές λειτουργίες της διοίκησης όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση τον έλεγχο και την επίβλεψη των εργαζομένων. Αντίθετα ασκούν μια εξουσία η οποία επικεντρώνεται «στην ανάπτυξη της ικανότητας του οργανισμού να καινοτομήσει, να οικοδομήσει την ικανότητα του σχολείου να επιλέξει τους σκοπούς του και να υποστηρίξει την ανάπτυξη αλλαγών στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης» (Hallinger, 2003: 330). Όταν οι στόχοι επιλεγούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Εφαρμόζοντας μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο οι ηγέτες καθοδηγούν τις γνωστικές και νοητικές διαδικασίες στο σχολείο ώστε να επιτευχθούν οι δεσμεύσεις και να αναδειχθούν οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Καλογιάννη (2014:52)

Από το μοντέλα ηγεσίας που αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν στο παρόν κεφάλαιο η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία ευνοούν, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μοντέλο ηγεσίας την ανάπτυξη και την επικράτηση κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Είναι όμως αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μετασχηματιστική ηγεσία και συνεργατική κουλτούρα επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται σε περισσότερο αυτόνομα συστήματα .



ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ

Η Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership) είναι το στυλ της ηγεσίας που κυρίαρχο ρόλο έχει η ανάπτυξη μιας σχέσης συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του. Οι τελευταίοι συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού αποσκοπώντας σε ανταμοιβή τους από τον ηγέτη. Οι εργαζόμενοι, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του ηγέτη /προϊσταμένου τους δεσμεύονται και υπηρετούν τον οργανισμό χωρίς η δέσμευση να προέρχεται από εσωτερική ανάγκη και οικειοθελή προσήλωση. Αν, για οποιοδήποτε λόγο, οι ηγέτες σταματήσουν να ικανοποιούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους, η συμμετοχή τους σταματά να υφίσταται. «Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στην αρχή των ανθρωπίνων σχέσεων και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ηγέτη, των εργαζομένων και τα οφέλη που θα απολάβουν για να εκπληρώσουν του στόχους και τις απαιτήσεις του έργου (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:176)..

Ο Bass (1985), όπως παρατίθεται στον Κατσαρό (2008:104-105) ορίζει τρεις συνιστώσες για την συναλλακτική ηγεσία :α) την «εξαρτημένη ανταμοιβή, όπου οι εργαζόμενοι ανταμείβονται για την επίτευξη των στόχων, β) το μάνατζμεντ των εξαιρέσεων, όπου ο ηγέτης αναλαμβάνει ηγετική δράση μόνο όταν κάτι δεν πάει καλά σύμφωνα με το πλάνο και γ) η ηγεσία τύπου laissez-faire, που ουσιαστικά πρόκειται για απουσία ηγεσίας».

Ο Καλογιάννης (2014) αναφέρεται σε ένα αρνητικό χαρακτηριστικό της συναλλακτικής ηγεσίας. Αυτό αφορά στην εμπλοκή του προσωπικού με το στόχο του οργανισμού που είναι περιστασιακή και δεν εμπεριέχει μακροπρόθεσμη και ουσιαστική δέσμευση .

Όλες οι ερευνητικές αναφορές συγκλίνουν στην άποψη ότι η «συναλλακτική» ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικά αποτελέσματα αφού οι εργαζόμενοι εμπλέκονται στην πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού, όμως δεν εγγυάται μακροπρόθεσμα αποτελέσματα λόγω της εφήμερης και μη ουσιαστικής δέσμευσης τους.



2.2. Διοίκηση της Εκπαίδευσης

2.2.1. Η έννοια και οι λειτουργίες της Διοίκησης

Οι ορισμοί της έννοιας της διοίκησης είναι πολυπληθείς, ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί και ο ορισμός που κατατίθεται από τους Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου (1994:103), ότι : *"Διοίκηση είναι μια λειτουργία συνεχής, πολύπλοκη, που χρειάζεται διαρκώς να μεταβάλλεται, να προσαρμόζεται και να εξειδικεύεται, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ασκείται"*. Οι Παπακωνσταντίνου – Αναστασίου (2013:19) μάλιστα αναφέρουν συμπληρωματικά, ότι: *«ένας ορισμός που ενσωματώνει σχεδόν όλες τις παραμέτρους που ορίζουν τη διοίκηση, περιλαμβάνει το συντονισμό, την εναρμόνιση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, με σκοπό την αποτελεσματική και αποδοτική εκπλήρωση των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού και των μελών του»*.

Στο ίδιο πλαίσιο ορισμού της διοίκησης μπορεί να προστεθεί και η άποψη που διατυπώνεται από τον Κατσαρό (2007:18) ότι: *"διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων"*. Ο ίδιος μάλιστα επισημαίνει, ότι οι αναλυτές εξαιτίας αυτής της πολύπλοκης φύσης της διοίκησης εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για τις επιμέρους λειτουργίες που εμπεριέχει η διοίκηση, στοιχείο που θα αναλυθεί διεξοδικότερα σε επόμενη ενότητα.

Οι Everard & Morris (1999:27) έχουν τοποθετηθεί και αυτοί στο θέμα προσδιορισμού της έννοιας της Διοίκησης και αναφέρουν χαρακτηριστικά, ότι: *« στη διοίκηση με την ευρεία έννοια του όρου καθορίζουμε την κατεύθυνση, τους στόχους και τους σκοπούς του οργανισμού, σχεδιάζουμε το πώς θα προχωρήσουμε ή θα πετύχουμε έναν στόχο, οργανώνουμε τους διαθέσιμους πόρους, ώστε να πετύχουμε τον στόχο οικονομικά και όπως τον σχεδιάσαμε, ελέγχουμε προοδευτικά τη διαδικασία και προβαίνουμε σε διορθωτικές ενέργειες, όπου χρειάζεται και θέτουμε και βελτιώνουμε οργανωσιακά πρότυπα»*.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της έννοιας της Διοίκησης οι Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου (1994:91) επισημαίνουν και αυτοί με τη σειρά τους, ότι : *"αν η οργάνωση είναι εργαλείο για την επίτευξη ενός αντικειμενικού σκοπού, τότε η διοίκηση είναι η λειτουργία αυτού του εργαλείου και η δραστηριοποίησή του. Διοίκηση,*



επομένως, είναι η δραστηριοποίηση και η ενεργοποίηση των διαφόρων συντελεστών της οργάνωσης με σκοπό την επίτευξη του σκοπού που επιδιώκει το οργανωτικό σχήμα του συστήματος".

Το γεγονός, επομένως, ότι ένας τόσο μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με την έννοια της Διοίκησης επιδιώκοντας να αποκωδικοποιήσουν τον όρο αυτό και να αναδείξουν την πολύπλευρη ερμηνεία του αποδεικνύει χωρίς αμφιβολία τη μέγιστη σημασία που έχει η Διοίκηση για την ορθή και αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία κάθε οργανισμού.

Για τις λειτουργίες της διοίκησης στην βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ως προς τον αριθμό τους. Οι Σαΐτη & Σαΐτης, (2012) αναγνωρίζουν ως βασικές λειτουργίες της διοίκησης «τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:28). Άλλοι ερευνητές διαφοροποιούνται μερικώς ως προς το περιεχόμενο της διοίκησης όπως για παράδειγμα οι R. Farmer & B. Richman (1965) που διαχωρίζουν τις διοικητικές διαδικασίες σε πέντε κατηγορίες: 1) σχεδιασμός, προγραμματισμός και ανανέωση, 2) έλεγχος και συντονισμός, 3) οργάνωση, 4) στελέχωση, 5) διεύθυνση, ηγεσία και υποκίνηση. (R. Farmer & B. Richman, 1965 στο Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:103-104). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των ερευνητών, παρόλα αυτά, δεν αποτελούν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία θα απομονωθούν και θα αναλυθούν οι παρακάτω διοικητικές λειτουργίες: α) σχεδιασμός- προγραμματισμός, β) λήψη αποφάσεων, γ) οργάνωση, δ) διεύθυνση, ε) έλεγχος.

Η λειτουργία του «προγραμματισμού» ισοδυναμεί με προετοιμασία για την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού. Περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες προετοιμασίας του οργανισμού για την εκπλήρωση των στόχων του. Είναι «.....μια διαδικασία πρόβλεψης του μέλλοντος.....» (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:165). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θέτει τις βασικές κατευθύνσεις και καθορίζει τους βασικούς στόχους επιλέγοντας τις κατάλληλες μεθόδους (Everard & Morris 1999:67-73). Τμήμα του προγραμματισμού είναι και η εξασφάλιση των χρηματοδοτικών / οικονομικών πόρων του συστήματος (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:166).



Βασική λειτουργία στη διοίκηση είναι η «λήψη απόφασης για θέματα που την αφορούν (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:174). Πολλοί ερευνητές δεν την προσεγγίζουν ως ξεχωριστή διοικητική λειτουργία αλλά ως απαραίτητο στάδιο όλων των λειτουργιών. Πρόκειται για μια δύσκολη και επώδυνη διαδικασία του οργανισμού που δεν έχει στιγμιαίο χαρακτήρα αλλά ολοκληρώνεται σε μια χρονική περίοδο περνώντας από πολλά στάδια. Για τον προσδιορισμό της διαδικασίας λήψης απόφασης είναι αναγκαίο να αναφερθούν τα στοιχεία που τη συνθέτουν. Ο Moisset αναφέρει τέσσερα βασικά στοιχεία της λήψης απόφασης: α) παρουσία μιας πράξης επιλογής από άτομο ή ομάδα, β) η ποιότητα της επιλογής ως συνειδητή πράξη, γ) στόχος της απόφασης μοναδικός ή πολυάριθμος, δ) εκτέλεση και έλεγχος εκτέλεσης (Moisset στο Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:175)

Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι λήψης απόφασης που έχουν απασχολήσει, κατά καιρούς τους ερευνητές. Οι Vroom και Yetton (1973) αναφέρουν τρία βασικά μοντέλα λήψης απόφασης: α) το αυταρχικό μοντέλο στο οποίο την απόφαση την παίρνει ο ηγέτης μόνος του (συγκεντρωτισμός), β) το συμβουλευτικό μοντέλο στο οποίο ο ηγέτης ανταλλάσει απόψεις με τους υφισταμένους του αλλά στο τέλος λαμβάνει μόνος του την απόφαση (λαμβάνοντας ή όχι τις απόψεις τους), και γ) το συμμετοχικό μοντέλο στο οποίο η λήψη της απόφασης είναι υπόθεση όλων και αποτέλεσμα ομαδικής διεργασίας. (Vroom & Yetton, 1973 στο Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994: 176-177).

Η λειτουργία της οργάνωσης αφορά στον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων για την επίτευξη του στόχου του οργανισμού μέσω συγκεκριμένης διάρθρωσης ρόλων. Προϋποθέτει ανάθεση ομάδων δραστηριοτήτων σε κάποιο διοικητικό στέλεχος το οποίο θα μπορέσει α τις φέρει εις πέρας μόνο όταν του ανατεθεί η ανάλογη εξουσία. Αρμοδιότητα της εξουσίας είναι και η εξασφάλιση των πόρων (υλικών ή μη) που θα χρειαστούν για την εκπλήρωση των καθορισμένων στόχων. Πολύ σημαντικό κομμάτι της οργάνωσης είναι και οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται σε ένα οργανισμό (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994: 176-177).

Η «διεύθυνση», ως λειτουργική δραστηριότητα σχετίζεται με την καθοδήγηση και την δραστηριοποίηση του οργανισμού (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:171). Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που απαιτούνται από τα διευθυντικά στελέχη των οργανισμών και σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό αφού αναφέρεται στην εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εργαζομένων,



προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις γνώσεις τους για την επίτευξη των στόχων τους (Δεληγιάννη, 2018:62). Είναι κατανοητή σε όλη την ιεραρχική κλίμακα του οργανισμού και περιλαμβάνει την επικοινωνία, την εποπτεία και το συντονισμό των εργαζομένων από τα διευθυντικά στελέχη τους.

Η τελευταία βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι ο «έλεγχος». Η λειτουργία του ελέγχου περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του οργανισμού εντοπίζοντας πιθανά σημεία βελτίωσης της λειτουργίας του μέσω της ανατροφοδότησης. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ισοδυναμεί με μέτρηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και επιτυγχάνεται μέσω σύγκρισης με τους στόχους που είχαν τεθεί (επιθυμητά αποτελέσματα).

2.2.2. Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Στην προηγούμενη παράγραφο του παρόντος κεφαλαίου αποσαφηνίστηκε η έννοια της διοίκησης και παρουσιάστηκαν οι λειτουργίες της έχοντας πάντα ως αναφορά τη διοίκηση ενός οργανισμού γενικά. Είναι αναγκαίο να εντοπιστούν οι διαφορές που έχει η διοίκηση ενός συγκεκριμένου είδους οργανισμού, του εκπαιδευτικού οργανισμού. Πρωτίστως επιβάλλεται να ορίσουμε τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μια ομάδα ατόμων με κοινό σκοπό και καθιερωμένες σχέσεις. Δε διαχωρίζεται, σε αυτό το πλαίσιο από τους υπόλοιπους οργανισμούς αφού όλοι οι οργανισμοί έχουν ως κοινά τους χαρακτηριστικά τους ανθρώπους ου εργάζονται σε αυτούς, τον κοινό σκοπό, την ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής, μιας εξουσίας, και ενός τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών τους (Κουτούζης, 1999:14). Αυτό που διαφοροποιεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό από τους υπόλοιπους είναι ο διαφορετικός σκοπός του. Επομένως, η διοίκηση σε ένα οργανισμό αφορά το συντονισμό ανθρώπων, την διαδικασία με την οποία θα επιτευχθούν οι στόχοι, την άσκηση εξουσίας για την εκπλήρωση του επιθυμητού αποτελέσματος (Σαΐτης 2007: 30-31). Άλλωστε η διαφοροποίηση ως προς του στόχο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν τον απαλλάσσει «από την κοινωνική τους υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται ορθολογικά τους πόρους και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους» (Παπακωνσταντίνου-Αναστασίου,2013:27).



Η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποκτά υπόσταση και ουσιαστικό ρόλο συντονίζοντας τις δραστηριότητες των μελών της. Τα μέλη της σχολικής μονάδας καταβάλλουν συλλογική προσπάθεια προκειμένου να πραγματοποιήσουν τους κοινούς στόχους και τις προσδοκίες του οργανισμού (Κατσαρός, 2008:15).

Η συλλογικότητα στην εκπαιδευτική διοίκηση αφορά στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, κατοχυρωμένη από το θεσμικό πλαίσιο και συνδεδεμένη με τη λήψη ομαδικών αποφάσεων (Σαΐτης, 2001: 9).

Ο Σαΐτης (2008) αφού προσδιορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα σαν ένα σύνολο στοιχείων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, προγράμματα σπουδών κ.α) με συγκεκριμένο έργο το καθένα τονίζει την συνύπαρξη τους και τη συλλειτουργία τους για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (2008:2). Οι σχέσεις εξάρτησης και αλληλεπίδρασης των στοιχείων ενός εκπαιδευτικού συστήματος τονίζονται και από τους Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου (1994:62).

Για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού που ισοδυναμεί με την αποτελεσματική λειτουργία του δεν εξασφαλίζεται από την ύπαρξη και μόνο των στοιχείων που τον αποτελούν. Απαιτείται σαφής καθορισμός των ρόλων του κάθε στοιχείου και των σχέσεων μεταξύ τους (Σαΐτης, 2008:85-86).

Είναι εμφανές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, σε πλήρη αρμονία με κάθε άλλο σύστημα, για να εξασφαλίσει την πραγματοποίηση των στόχων του και να εμφανίζει συνεχή βελτίωση έχει ανάγκη από ορθό τρόπο διοίκησης και οργάνωσης. Η σημασία της σχολικής διοίκησης τονίζεται από τον Σαΐτη (2014) αναφέροντας ότι : «...η διοίκηση διοίκηση δημιουργεί αναλυτικά προγράμματα, συντονίζει τις προσπάθειες του ανθρώπινου δυναμικού και τη χρησιμοποίηση των υλικών μέσων και αναπτύσσει κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου, για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων» (Σαΐτης, 2014:22).

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η εκπλήρωση των στόχων του αφορά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στο σημείο αυτό είναι και η ουσιαστικότερη διαφορά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε σχέση με τους υπολοίπους. Το παραγόμενο προϊόν δεν είναι μετρήσιμο με κοινές μεθόδους αφού είναι σχετικό με την παροχή εκπαίδευσης και το γεγονός αυτό προσδίδει στον εκπαιδευτικό σύστημα έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα.



2.3. Ηγεσία και Διοίκηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

2.3.1. Σύγκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης

Είναι αναπόφευκτη η «εννοιολογική σύγκριση» διοίκησης και ηγεσίας αφού και οι δύο έννοιες εμπεριέχουν απαραίτητες δράσεις για έναν οργανισμό. Οι δράσεις της διοίκησης και της ηγεσίας αφορούν στην πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού. Ως εκροή της «εννοιολογικής αυτής σύγκρισης προκύπτουν κάποιες ομοιότητες και κάποιες διαφορές.

Στην παρούσα εργασία οι έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης έχουν προσεγγιστεί ξεχωριστά αναδεικνύοντας τη βασική διαφορά τους. Από τη μία η διοίκηση είναι μια διαχειριστική διαδικασία που ασκείται από τον προϊστάμενο και έχει σαφείς και συγκεκριμένες λειτουργίες, προγραμματισμού, ελέγχου και λήψης απόφασης. Όμως η ηγεσία είναι έννοια που αναφέρεται στην αλλαγή, την κινητοποίηση των εργαζομένων και την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και μπορεί να προσεγγιστεί με πιο ορθό τρόπο ως «ικανότητα» ενός προσώπου. Οι ηγέτες, *«είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις δράσεις των υπολοίπων. Συχνά εκκινούν την αλλαγή για να επιτύχουν υπάρχοντες και νέους στόχους. Η ηγεσία απαιτεί πολλή εφευρετικότητα, ενέργεια και επιδεξιότητα. Αντίθετα, η διοίκηση διατηρεί κατά τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό την υπάρχουσα κατάσταση του οργανισμού και προσανατολίζεται προς τη σταθερότητα παρά την αλλαγή»* (Bush (2008:3-4). Η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή. Η διαχείριση είναι δραστηριότητα που συντηρεί μια κατάσταση ενώ ηγεσία σημαίνει παροτρύνω τους άλλους για την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Κατά τον Murphy (2002) ενώ η διοίκηση εστιάζει σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας, ο ηγέτης έχει καθήκον και υποχρέωση του ηγέτη να δημιουργήσει στον οργανισμό ένα κοινά αποδεκτό σύνολο ηθικών αξιών και πεποιθήσεων που θα αποτελέσει αφετηρία για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Murphy, 2002:186-187). Με βάση τα παραπάνω αναδεικνύεται η έμφαση που δίνει η ηγεσία σε θέματα ηθικής και αξιών σε αντίθεση με τις αποφάσεις της διοίκησης που έχουν διαχειριστικό χαρακτήρα.

Παρόλο που διαφοροποιούνται ως έννοιες, ηγεσία και διοίκηση, είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν σε ένα αποτελεσματικό οργανισμό. Διοίκηση και ηγεσία



είναι «σύμμαχοι» για την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού με τη μία έννοια να συμπληρώνει την άλλη.

Ο Kotter (1990) υποστηρίζει, ότι: *«η ηγεσία μπορεί να παράγει χρήσιμη αλλαγή, ενώ η διοίκηση μπορεί να φέρει σωστά αποτελέσματα, τα οποία συμβάλλουν στη σωστή λειτουργία του οργανισμού. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ούτε ότι η Διοίκηση δεν σχετίζεται ποτέ με την αλλαγή, γιατί με αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να ακολουθήσει μια πιο σωστή διαδικασία αλλαγής, αλλά ούτε ότι η Ηγεσία δεν σχετίζεται ποτέ με την τάξη και τη σειρά, εφόσον με την αποτελεσματική διοίκηση μια αποτελεσματική διαδικασία ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή των απαραίτητων αλλαγών, έτσι ώστε μια χαοτική κατάσταση να περιέλθει υπό έλεγχο»*. (Kotter, 1990 στο Δεληγιάννη, 2018:104). Στην αναγκαία συνύπαρξη μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας έχουν αναφερθεί και οι Imants και de Jong (1999) προσεγγίζοντας συγκριτικά τις έννοιες. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που αποτελεί λειτουργία της ηγεσίας, καθώς και η εκτέλεση των καθηκόντων διαχείρισης, που είναι διοικητική λειτουργία επικαλύπτονται. (Imants & de Jong, 1999 στο Δεληγιάννη, 2018:105).

Η αλληλένδετη σχέση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης καθιστά απαραίτητη την παρουσία και των δύο σε έναν οργανισμό. Η επιτυχία ενός οργανισμού, που αποτυπώνεται από τα αποτελέσματά του, δε μπορεί να στηριχθεί μόνο στην επιτυχημένη διοίκηση και να παραβλεφθεί η ηγεσία. Άλλωστε οι ασκούντες διοίκηση αν δεν είναι χαρισματικοί ηγέτες απέχουν αρκετά από το να θεωρούνται επιτυχημένοι.

2.3.2 Μοντέλα σχολικής Ηγεσίας στην Ελλάδα

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στην Ελλάδα και τα σχολεία που απασχολούν την παρούσα εργασία αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και αυτό έχει ως αντίκτυπο και τον τρόπο διοίκησης τους. Στην ουσία και η διοίκηση τους είναι μέρος της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης ακολουθώντας τους κανόνες της οργάνωσης και της λειτουργίας της. Ακολουθεί, κατ' αναλογία με την δημόσια διοίκηση, το γραφειοκρατικό μοντέλο αφού κυρίαρχο ρόλο στο σύστημα αυτό έχει το Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτικοί και μαθητές ακολουθούν στις κατώτερες βαθμίδες του



συστήματος. (Παπακωνσταντίνου, 2012:29). Η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος σχηματοποιείται ως μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας είναι το Υπουργείο Παιδείας και στη βάση της το σύνολο των σχολείων της χώρας, (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994:137). Οι αποφάσεις προέρχονται από την κορυφή της πυραμίδας και εκτελούνται όσο κατεβαίνουμε επίπεδο. Οι τάσεις χαλάρωσης που παρατηρούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως έχουν επηρεάσει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που τα τελευταία χρόνια θεωρείται ότι ταιριάζει περισσότερο με το αποσυγκεντρωμένο αφού το κράτος, διατηρώντας τον κυρίαρχο ρόλο, παραχωρεί στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας εξουσία σε ελεγχόμενο από αυτό βαθμό.

Η σταδιακή υποχώρηση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει και το ρόλο του διευθυντή μέσα σε αυτό. Τα προηγούμενα χρόνια ο διευθυντής διεύθυνε στηριζόμενος κυρίως στην εμπειρία του και λιγότερο στην επαγγελματική του κατάρτιση. Τώρα, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, απαιτείται να στηριχθεί στις γνώσεις του για τη διοίκηση και αποκτήσει τις δεξιότητες που θα του εξασφαλίζουν ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου, 2012:21).

Ο μετασχηματισμός στο ρόλο του διευθυντή έχει ως αφετηρία αυτό που περιγράφει ο Πασιαρδής (2014:72), δηλαδή ένα σκληρά εργαζόμενο άτομο που ακολουθεί κατά γράμμα του νόμους και τις διαδικασίες όπως αυτές προέρχονται από ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες και ως «τερματισμό» ένα άτομο με καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου δίνοντας έμφαση σε τομείς όπως «η οργάνωση και η κατανομή των χώρων του σχολείου, ο καθορισμός του χρόνου εργασίας, των ωραρίων, της προσωπικής δέσμευσης σε δραστηριότητες του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινωνία και με τους συλλογικούς φορείς και τέλος, μια αυτονομία που αφορά το πρόγραμμα σπουδών που σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων». (Παπακωνσταντίνου, 2008:237).

Σταδιακά και ακολουθώντας τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών ο διευθυντής γραφειοκράτης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να δώσει τη θέση του στο διευθυντή ηγέτη. Όμως αυτό θα είναι επιτυχημένο και αποτελεσματικά όταν συνοδευτεί από ριζικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του



εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα κατάσταση, όσο και αν γίνονται προσπάθειες μερικής αποκέντρωσης, δεν ευνοεί την αποτελεσματική δράση διευθυντών με έντονα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη.

2.3.3 Ο ρόλος και το καθηκοντολόγιο του Διευθυντή στην Ελληνική Πραγματικότητα

Στην προηγούμενη παράγραφο τονίστηκε η διαφορά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Αυτό που αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο για το μετασχηματισμό του ρόλου του διευθυντή είναι η γραφειοκρατική δομή του συστήματος, η πολυπλοκότητα και η «πολυνομοθεσία» του συστήματος διοίκησης. Ενδεικτικά ο οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου αναφέρουν ότι: «η πολυπλοκότητα και η αυστηρότητα στην εφαρμογή της νομοθεσίας και των διαταγών της κεντρικής εξουσίας δεν αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης προσωπικών πρωτοβουλιών στη διεύθυνση της διοίκησης, κυρίως από τα μέσα επίπεδα της ιεραρχικής πυραμίδας και κάτω» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 156).

Στη μεταπολιτευτική Ελλάδα και ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης ο νόμος 1566/1985 είναι εκείνος που καθόρισε τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και ως ένα βαθμό επηρεάζει τη λειτουργία της διοίκησης ακόμα και σήμερα. Χαρακτηρίζεται από έντονα γραφειοκρατικό πνεύμα το οποίο προσδίδει και στο ρόλο του διευθυντή αφού τον καθιστά ως υπεύθυνο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπουργικών αποφάσεων καθώς και την τήρηση των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Ο διευθυντής, όπως καθορίζεται από τον συγκεκριμένο νόμο δρα σε ένα πολύ στενό πλαίσιο έχοντας ένα εκτελεστικό και διεκπεραιωτικό ρόλο χωρίς περιθώρια ελεύθερης δράσης και πρωτοβουλίας.

Σε αντίθεση με το πνεύμα του Νόμου 1566/1985, το νέο καθηκοντολόγιο που αφορά τους διευθυντές σχολείων φαίνεται να διευρύνει τις αρμοδιότητές τους στο πνεύμα της συνθήκης της Λισαβόνας, η οποία άσκησε σπουδαία επιρροή στην εκπαίδευση, καθώς οδήγησε σε μια «διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με αυξανόμενη ροή επικοινωνίας, αλληλεξαρτώμενα δίκτυα και διεθνή εργαλεία έρευνας και συνεργασίας» (Πασιάς, 2016: 40).



Η Υπουργική απόφαση με αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/τόμος Β', 16-10-2002 καθορίζει το καθήκοντολόγιο και τα προσόντα του διευθυντή και είναι το πιο σύγχρονο, έως τώρα, παρόμοιο νομοθέτημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην εν λόγω υπουργική απόφαση ο διευθυντής ορίζεται ως ο παιδαγωγικά και διοικητικά υπεύθυνος της σχολικής μονάδας. Καθίσταται και ως ο βασικός αρμόδιος για τον καθορισμό των στόχων του σχολείου αλλά και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων επίτευξης των στόχων. Για πρώτη φορά «ακούγονται» όροι όπως δημοκρατικό και ανοιχτό προς την κοινωνία σχολείο και συνδέονται με στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης στην ίδια υπουργική απόφαση αναφέρεται ότι ρόλος του είναι να καθοδηγεί και να βοηθά του εκπαιδευτικούς στο έργο τους καθώς και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση και τον συντονισμό του έργου τους. Ως ηγέτης φροντίζει για το καλό κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων, παρέχει θετικά κίνητρα και αξιολογεί την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Συμπληρωματικά, ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης. (Δεληγιάννη, 2018: 172).

Τα προσόντα των διευθυντών, όπως ορίζονται στην υπουργική απόφαση που αναφέρεται παραπάνω, περιγράφουν ένα ηγέτη με πολλές ομοιότητες με το καταναμητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και σίγουρα απέχει από το προφίλ διοίκησης που εφαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα. Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δημιουργεί κυρίως διευθυντές που «φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, λειτουργώντας ως απλοί και τυπικοί διεκπεραιωτές της γραφειοκρατίας» (Κατσαρός, 2008: 109).

Ο Παπακωνσταντίνου (2012) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο διευθυντής πρέπει από «μεταφορέας εντολής από την εξουσία να γίνει διαπραγματευτής των στόχων με την κεντρική εξουσία και να αναχθεί σε ηγέτη, που προσπαθεί να πείσει γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς για την αλλαγή» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 19).

Στην αλλαγή αυτή όμως είναι απαραίτητο να συμβαδίσει όλο το πλαίσιο του διοικητικού συστήματος που καθορίζει και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί το καθήκοντολόγιο να παρουσιάζει έναν διευθυντή-ηγέτη όμως η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι το γραφειοκρατικό σύστημα καλά κρατεί και η



κεντρική εξουσία όπως αυτή εκφράζεται από το Υπουργείο Παιδείας δεν δίνει τις ελευθερίες και τις δυνατότητες στα διευθυντικά στελέχη στο να ανταποκριθούν σε όλες αυτές τις αρμοδιότητες και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

3.1. Σχολική κουλτούρα

3.1.1 Έννοια σχολικής κουλτούρας

Προσεγγίζοντας την έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζουμε το σχολείο ως οργανισμό. Ως οργανισμός και ως οντότητα, ένα σχολείο, διαθέτει ιεραρχική δομή στην οποία είναι διακριτοί οι ρόλοι εξουσίας που ασκούνται στο ανθρώπινο δυναμικό, προκειμένου αυτό να δραστηριοποιείται με συντονισμένες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αντιμετωπίζοντας τη σχολική μονάδα, ως οργάνωση, της αποδίδουμε τη δική της προσωπικότητα, τις δικές της αντιλήψεις, συνήθειες, αξίες, παραδοχές και συμπεριφορές. Όλα αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά συνθέτουν και τη κουλτούρα της. Στο χώρο της εκπαίδευσης, μέρος της βιβλιογραφίας, αντιμετωπίζει την «κουλτούρα» και το «κλίμα» ως ταυτόσημες έννοιες. Υπάρχουν όμως και υποστηρικτές των έντονων διαφοροποιήσεων μεταξύ των όρων.

Την άποψη ότι το κλίμα αποκτά πολύ συχνά την έννοια της κουλτούρας έχουν οι Everard & Morris (1999), ορίζοντας την κουλτούρα, ως «χαρακτήρα του σχολείου». Ο χαρακτήρας περιλαμβάνει το κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, το σύστημα αξιών του σχολείου και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. (Everard & Morris, 1999: 184-185). Ο Day ορίζει τη σχολική κουλτούρα ως ένα σύνολο βασικών παραδοχών και αξιών το οποίο διαμορφώνει τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Day, 2003: 179). Η Χατζηπαναγιώτου (2008) έχει μια παρόμοια προσέγγιση στην κουλτούρα ορίζοντας την σαν ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού στις αξίες τους, κανόνες στις συμπεριφορές και τις σιωπηρές παραδοχές. (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 213).

Οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η σχολική κουλτούρα έχει δυναμικό χαρακτήρα αφού αναδιαμορφώνεται λειτουργώντας συνεχώς στα πλαίσια μεταβαλλόμενων συνθηκών. Το σίγουρο είναι ότι ισοδυναμεί με την «ταυτότητα» του οργανισμού που αντιπροσωπεύει την λειτουργία του αλλά και την εξωτερική του εικόνα.



3.1.2 Μορφές σχολικής κουλτούρας

Ο Hargreaves (1994) αναφέρει τις τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες τις σχολικής κουλτούρας : α) ατομικισμός / απομόνωση β) διαμερισμός / κατακερματισμός εκπαιδευτικών σε υποομάδες (balkanization) γ) συνεργασία δ) τεχνητή συναδελφικότητα

ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ

Η κουλτούρα της «απομόνωσης» αποτελεί την κυρίαρχη μορφή κουλτούρας διδασκαλίας τουλάχιστον έως και τη δεκαετία του 1980 και με έντονα τα χαρακτηριστικά της, τουλάχιστον στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και σήμερα. Ο εκπαιδευτικός δρα και διδάσκει απομονωμένος, κλεισμένος σε μια σχολική τάξη, με καμία διάθεση συνεργασίας με τους συναδέλφους του. Ο από κοινού σχεδιασμός και προγραμματισμός της διδασκαλίας αποφεύγεται και μαζί του οποιαδήποτε διάθεση για ανατροφοδότηση και υποστήριξη από το συνάδελφο εκπαιδευτικό. Οι δάσκαλοι, διδάσκουν απομονωμένοι στην τάξη τους, χωρίς καμία μορφή επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους, σαν είναι κλεισμένοι «μέσα σε ένα κουτί» (A. Hargreaves, 2000:160). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον κουλτούρας ατομικισμού οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών περιορίζονται σε θέματα προσωπικά ή γενικού ενδιαφέροντος και σε καμία περίπτωση δεν αφορούν κοινό διδακτικό σχεδιασμό ή παιδαγωγικές πρακτικές (Hargreaves & Fullan, 1996: 337).

Ενδιαφέρον έχει να αναφερθούν και οι πιθανοί λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην απομόνωση. Αναζητώντας αυτό που ωθεί τους εκπαιδευτικούς το πιθανότερο σενάριο, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, είναι η αβεβαιότητα και ο φόβος. Ο φόβος μιας ενδεχόμενης αξιολόγησης που θα αναδείξει σημάδια επαγγελματικής ανεπάρκειας. Επιλέγουν να μην ζητήσουν βοήθεια, ακόμα και αν τους είναι απαραίτητη, γιατί το θεωρούν κάτι ιδιαίτερα επιβαρυντικό και απειλητικό για την επαγγελματική τους επάρκεια (Rosenholtz, 1989:430). Για το λόγο αυτό επιλέγουν την ιδιωτικότητα, ως κουλτούρα διδασκαλίας, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα μέσο προστασίας από εξωτερικές παρεμβάσεις (Hargreaves & Fullan, 1998: 336).



Είναι υπαρκτή και η άποψη ότι η ατομικότητα στη διδασκαλία δεν επιφέρει πάντα αρνητικά αποτελέσματα όπως και η συνεργασία θετικά. Ο Hargreaves (Clement & Vandenberghe, 2000:85) διακρίνει τον ατομικισμό από την ατομικότητα. Ο ατομικισμός προσεγγίζεται ως αρνητική/προβληματική εργασία ενώ η ατομικότητα ως μια ευκαιρία για έκφραση αντίρρησης και αυτοπραγμάτωσης καθώς και για προσωπική ανανέωση. Ο ατομικισμός μπορεί να είναι «αναγκαστικός», λόγω οργανωτικών και διοικητικών περιορισμών της σχολικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση είναι οι συνθήκες που επικρατούν αυτές που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε ατομικισμό και όχι η αμυντική τους στάση (Hargreaves, 1994: 171). Σε άλλες περιπτώσεις ο «ατομικισμός» αποτελεί στρατηγική επιλογή του εκπαιδευτικού προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις της εργασίας του. Επιλέγει στρατηγικά να απομονωθεί ανανεώνοντας τις δυνάμεις του και εξοικονομώντας ενέργεια για να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών του. Τέλος ο Hargreaves (1994) αναδεικνύει και τον επιλεκτικό ατομικισμό προσεγγίζοντας τον ως μια «επαγγελματική» επιλογή του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός, σε ορισμένες περιπτώσεις, θεωρεί ότι είναι πιο δημιουργικό να απομονωθεί παρά να συνεργαστεί παρότι έχει την ευκαιρία (Hargreaves, 1994: 172). Οι M. Fullan & Hargreaves (1996) αναφέρουν ότι η ατομικότητα μπορεί να επιφέρει δημιουργική διαφωνία που αποτελεί πηγή δυναμικής μάθησης στην ομάδα (M. Fullan & Hargreaves, 1996, ζ. 43).

Ο ατομικισμός/απομόνωση σίγουρα είναι μια κουλτούρα που προέρχεται και τροφοδοτείται από εκπαιδευτικά συστήματα περασμένων δεκαετιών. Η επικράτηση του σε μια σχολική μονάδα σίγουρα δεν επιφέρει τα θετικά αποτελέσματα που, εν δυνάμει, μπορεί να προέρχονται από μια σχολική κουλτούρα με πιο έντονα τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας. Όμως μπορεί να αποτελεί διέξοδο για τον εκπαιδευτικό με δεδομένες τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Ειδικά όταν αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικά συστήματα με έντονα τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά.



ΚΑΤΑΚΕΡΜΑΤΙΣΜΟΣ

Σε πολλές σχολικές μονάδες παρατηρείται συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε επίπεδο ομάδας λίγων ατόμων και όχι σε επίπεδο όλων των μελών του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται σε αυτές τις περιπτώσεις ο διαμερισμός των εκπαιδευτικών σε μικρότερες ομάδες με διαμορφωμένη, πολλές φορές, συγκεκριμένη την ταυτότητα της ομάδας. Ο «διαμερισμός»/ «κατακερματισμός» αυτός σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί «ομαδοποιούνται» κατά κατηγορίες και αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, διαμορφώνοντας και υπερασπίζοντας τις απόψεις και την κουλτούρα που εκφράζει η ομάδα τους έναντι των μελών αντίστοιχης άλλης ομάδας εκπαιδευτικών. ο διαμερισμός αυτός παρατηρείται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων που αποτελεί και το κριτήριο διαχωρισμού τους σε αυτή την περίπτωση. (Hargreaves,Fullan,1992:340).Αντίστοιχα στην πρωτοβάθμια ομάδες σχηματίζονται σε πολλές περιπτώσεις μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη. Συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς να επικοινωνούν σε κάποιο βαθμό με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο κριτήριο διαχωρισμού των εκπαιδευτικών σε ομάδες είναι η διάκριση των μαθημάτων σε μαθήματα υψηλού γοήτρου και σημασίας και σε αντίστοιχα μαθήματα χαμηλότερου γοήτρου. Οι εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων μαθημάτων σχηματίζουν τις αντίστοιχες ομάδες και ο διαμερισμός αυτός ενισχύεται όταν οι αντιλήψεις αυτές είναι σύμφωνες με την κουλτούρα που υπηρετεί ο Διευθυντής/ ντρια του σχολείου (Hargreaves,Fullan,1992:344). Σε πολλές περιπτώσεις το μεγάλο μέγεθος μια σχολικής μονάδας που ισοδυναμεί με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών ωθεί τη δημιουργία υποομάδων ανάλογα με την ειδικότητα, την διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση και τη γενικότερη οπτική για τη μάθηση και τη δράση στη σχολική κοινότητα (M. Fullan & Hargreaves, 1996:53).

Όταν στη σχολική κουλτούρα αναπτύσσονται αυτά τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το μοντέλο του ατομικισμού, αλλά του διαμερισμού σε ομάδες (balkanization).

Οι Hargreaves & Macmillan αποδίδουν στην κουλτούρα του κατακερματισμού σε ομάδες τέσσερα χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι η **Χαμηλή διαπερατότητα (Low Permeability)**. Μπορεί σαν μέλη μέσα στην ομάδα που έχει σχηματιστεί να



επικοινωνούν μεταξύ τους και να συνεργάζονται όμως οι ομάδες μεταξύ τους είναι τελείως απομονωμένες. Χαράζονται σαφή όρια μεταξύ των ομάδων, διαμορφώνονται πεποιθήσεις και απόψεις μέσα στα πλαίσια της ομάδας οι οποίες πρεσβεύονται σθεναρά με την πρώτη ευκαιρία. Η χαμηλή διαπερατότητα αντικατοπτρίζει τα σαφή και διακριτά όρια που δημιουργούνται μεταξύ των ομάδων. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η **Μεγάλη σταθερότητα (High Permanence)** που αφορά στη δομή της ομάδας. Από τη στιγμή που διαμορφώνεται η ομάδα και οριοθετούνται τα όρια οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτή δεν μετακινούνται σε άλλη ομάδα παραμένοντας πιστοί σε αυτά που αντιπροσωπεύει. Το τρίτο χαρακτηριστικό του balkanization είναι η **Προσωπική ταύτιση (Personal Identification)** αντικατοπτρίζοντας το δέσιμο που αναπτύσσουν τα μέλη της κάθε ομάδας μεταξύ τους. Αποδίδουν στον εαυτό τους κοινή εργασιακή ταυτότητα καθοριζόμενη από την ομάδα τους με βάση, για παράδειγμα, το μάθημα που διδάσκουν. Τέλος αποδίδεται στις υποομάδες αυτές **Πολιτικός χαρακτήρας (political complexion)**. Τα μέλη τους διεκδικούν προνόμια αποκλειστικά για την ομάδα τους διεκδικώντας ισχυρότερη θέση μέσα στην σχολική κοινότητα (Hargreaves & Macmillan, 1992: 2-4).

Παρόλο που η κουλτούρα του κατακερματισμού σε ομάδες εμφανίζει χαρακτηριστικά συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι είναι δυνατό να οδηγήσει σε προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μελών των διδασκόντων γιατί η συνεργασία περιορίζεται στα στενά πλαίσια της ομάδας και έχει ως κυρίαρχο σκοπό να υπηρετήσει τα συμφέροντα της και όχι του συνόλου.

ΕΠΙΒΕΒΑΗΜΕΝΗ/ΤΕΧΝΗΤΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΟΤΗΤΑ

Τονίστηκε σε αρκετά σημεία της παρούσας έρευνας ότι το ζητούμενο είναι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας με πορεία από τον απομονωτισμό στην κουλτούρα συνεργασίας. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις της σχολικής κουλτούρας είναι εκ διαμέτρου αντίθετες και απαιτούν ριζικές αλλαγές και πολύ χρόνο για τη μετάβαση από τη μία στην άλλη. Με δεδομένη την επιρροή που έχει η ηγεσία στη διαμόρφωση κουλτούρας σε έναν οργανισμό γενικά αλλά και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες εμφανίζεται μια μορφή σχολικής κουλτούρας που ισορροπεί ανάμεσα στον ατομικισμό και την κουλτούρα συνεργασίας και στην βιβλιογραφία τη συναντάμε ως **τεχνητή συναδελφικότητα**. Αποτελεί το στάδιο για το πέρασμα από τις κουλτούρες της ατομικότητας στην κουλτούρα της συνεργασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 229).



Ο όρος τεχνητή οφείλεται στο γεγονός ότι δεν οφείλεται στον αυθορμητισμό ή μια εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών αλλά σε εξωτερική παρέμβαση. Αποτελεί ένα σύνολο διοικητικών διαδικασιών κοινού σχεδιασμού, ανταλλαγής πληροφοριών και συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της τεχνητής συναδελφικότητας προέρχεται από την διοίκηση του σχολείου. Οι Fullan και Hargreaves (1996) αποδίδουν στην τεχνητή συναδελφικότητα διττή σημασία. Μπορεί να αποτελέσει προκαταρκτικό στάδιο για την υιοθέτηση πραγματικής κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα αφού ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές και ασκούν τις κατάλληλες δεξιότητες. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος να αποτελέσει ένα ψεύτικο υποκατάστατο της πραγματικής κουλτούρας συνεργασίας η οποία απαιτεί πολύ χρόνο και ριζικές αλλαγές στη σχολική μονάδα (M. Fullan & Hargreaves, 1996: 58). Ως ψεύτικο υποκατάστατο της γνήσιας συνεργατικής κουλτούρας δε θα αναδείξει τα πραγματικά οφέλη της αλλά υπάρχει πιθανότητα να τα υπονομεύσει.

Αναζητώντας τις σημαντικές διαφορές μεταξύ τεχνητής συναδελφικότητας και κουλτούρας συνεργασίας εστιάζουμε στο ότι η πρώτη έχει κάποια χαρακτηριστικά τελείως αντίθετα σε σχέση με τη δεύτερη και αυτά είναι: α) επιβάλλεται και δεν εξελίσσεται αυθόρμητα, β) είναι υποχρεωτική γ) είναι προβλέψιμη, δ) είναι περιορισμένη χωρικά και χρονικά και ε) είναι ρυθμιζόμενη και όχι αυθόρμητη (A. Hargreaves, 1994:195–196).

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αναπτύσσεται η κουλτούρα συνεργασίας. Κύριο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος που επικρατεί η κουλτούρα συνεργασίας είναι ο αυθορμητισμός των εκπαιδευτικών κι η εσωτερική ανάγκη για αυτοβελτίωση. Η συνεργασία αποσκοπεί στην ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. (A. Hargreaves, 1994:192–193). Η οικιοθελής και αυθόρμητη δράση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εργασίας τους στη σχολική μονάδα συνοδεύεται και από αποφάσεις που δεν προέρχονται από την κεντρική διοίκηση αλλά λαμβάνονται μέσα στη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό η κουλτούρα συνεργασίας είναι ασυμβίβαστη με εκπαιδευτικά συστήματα με χαρακτήρα συγκεντρωτισμού. Η κουλτούρα αυτού του τύπου εκδηλώνεται καθημερινά στο σχολείο μέσα από διάφορες πρακτικές από μια



μικρή τελετή μέχρι μια έκφραση αποδοχής, αναγνώρισης και επιδοκιμασίας στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1995: 345). Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με κύριο σκοπό τα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση. Το επίπεδο συνεργασίας έχει διαβαθμίσεις. Στο χαμηλότερο επίπεδο η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών σταματά στην τυχαία ανταλλαγή απόψεων για τις διδακτικές πρακτικές των συναδέλφων τους. Σε επόμενο στάδιο η αλληλεπίδραση αφορά προγραμματισμένη κριτική στις επιλογές των άλλων, ανταλλαγή καλών πρακτικών και ιδεών. Στο τρίτο επίπεδο αλληλεπίδρασης οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. η κοινή εργασία αναφέρεται σε «συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που στηρίζονται στην κοινή ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας, στις συλλογικές αντιλήψεις της αυτονομίας, στην υποστήριξη της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας σε σχέση με την επαγγελματική πρακτική και στις ομαδικές συνεργασίες που βασίζονται στην επαγγελματική εργασία (Little, 1990: 519). Παρόλο που η συνεργατική κουλτούρα μπορεί να ωφελήσει σε μεγάλο βαθμό την σχολική αποτελεσματικότητα υπάρχει ο κίνδυνος να μην είναι ουσιαστική. Ειδικότερα στα πλαίσια ενός έντονα γραφειοκρατικού συστήματος μπορεί να προσδιοριστεί απλά σε έναν τυπικό διαμοιρασμό πόρων, υλικών και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν αποτελεί γνήσια ανάγκη τους.

3.1.3 Η σχολική κουλτούρα στο Ελληνικό Σχολείο

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσδίδει, σε μεγάλο βαθμό, ένα έντονα παθητικό ρόλο στην σχολική μονάδα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων που την αφορούν. Η εκπαιδευτική μονάδα διαμορφώνονται ως δέκτης έτοιμων αποφάσεων και όχι ως φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008: 129). Στο πλαίσιο αυτό και οι διευθυντές των σχολείων συντηρεί και υπηρετεί αυτού του είδους την πολιτική ενισχύοντας τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και αποδίδοντας στον εαυτό του ένα παθητικό ρόλο με εργασίες διεκπεραιωτικού γραφειοκρατικού χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί παρασυρόμενη από τον τρόπο που λειτουργεί οι διοίκηση αυτοπροσδιορίζονται και αυτό ως υπηρέτες της ασκούμενης από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικής πολιτικής στερούμενοι πρωτοβουλιών για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου. Δεν υπάρχει η δυνατότητα



διαμόρφωσης στόχων από κάθε σχολείο που να είναι διαφορετικοί από τους στόχους που τίθενται από τα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας. (Κουτούζης, 2008).

Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) παρουσιάζουν τις συνέπειες της επικράτησης του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Ως συνέπειες αναφέρουν , μεταξύ άλλων την έλλειψη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος και τα κίνητρα του συστήματος που «.....είναι συνήθως ανταμοιβές ` βαθμοί, μισθοί, προαγωγές για τους εργαζόμενους και βαθμοί, αμοιβές, υποτροφίες για τα τους εκπαιδευόμενους /ες και όχι η επιθυμία για γνώση ή η απόλαυση της εργασίας. (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου,1994:355)

Έχοντας, υπόψη τις διαφορετικές μορφές τις σχολικής κουλτούρας εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «επιβάλλει» με το γραφειοκρατικό του προφίλ μια σχολική κουλτούρα με έντονα τα χαρακτηριστικά του απομονωτισμού. Οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται στους στόχους του δικού τους μαθήματος, αποφεύγουν τη συνεργασία και δεν έχουν, τις περισσότερες φορές, ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Με αφορμή τις απαιτήσεις της εποχής η σχολική μονάδα οφείλει να κάνει τα απαραίτητα βήματα ώστε να γίνει διαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής. Διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων οφείλουν να εκμεταλλευτούν τις όποιες ελευθερίες τους δίνονται ώστε να διαμορφώνουν συνεχώς καινούριους στόχους για τη σχολική μονάδα με σύμμαχο τη μεταξύ τους συνεργασία. Σε ένα συμμετοχικό διοικητικό μοντέλο με στοιχεία κατανομής ηγεσίας η συνεργατική σχολική κουλτούρα θα ενδυναμωνόταν και θα οδηγούσε σε καλύτερα αποτελέσματα.

3.2. Ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη στη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό.

Στο κεφάλαιο 2 της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται σε αντίστοιχες παραγράφους τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών στυλ ηγεσίας που ενδεχομένως να υιοθετούν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων. Είναι εύκολα αντιληπτό ότι η «μετασχηματιστική» και η «κατανομημένη» είναι μορφές ηγεσίας με σημαντικά οφέλη για την εκπλήρωση των στόχων ενός σχολικού οργανισμού.



Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει την συνεχή αλλαγή, τον «μετασχηματισμό», των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο ηγέτης αποκτά ένα συμβολικό ρόλο, γίνεται πρότυπο, για τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού για την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία ισοδυναμεί με «μία πράξη που μπορεί να επιφέρει την σαφήνεια, τη συναίνεση και την δέσμευση πραγματοποίησης των βασικών στόχων του οργανισμού» (Sergiovanni, 1984:7). Η σχέση της συνεργατικής κουλτούρας με τη μετασχηματιστική ηγεσία ξεκινά από την καλλιέργεια του κοινού οράματος ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Ο ηγέτης, με τη συμπεριφορά του, «οφείλει να προωθή την αρμονική συνεργασία μεταξύ των εργαζόμενων και να τους υποστηρίξει να συμβάλλουν όλοι μαζί στην επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου» (Jantzi & Leithwood, 1996: 514-515). Ο «μετασχηματισμός» του οργανισμού είναι το όπλο του ηγέτη για τον «επανασχεδιασμό» του οργανισμού που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας με όλα τα μέλη του οργανισμού συμπεριλαμβάνοντας και τους γονείς. Ο «μετασχηματιστής» ηγέτης δε χρησιμοποιεί τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για να μεταβιβάσει αρμοδιότητες στους υφιστάμενους του ή να τους κατευθύνει στην υιοθέτηση των απόψεων του. Ηγείται, μέσω της συνεργασίας και λειτουργεί ως διαδραστικός επαγγελματίας που μαθαίνει (M. Fullan & Hargreaves, 1991: 92).

Ως συνέχεια των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε την αξία που έχει για την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας να αποκτήσει η σχολική ηγεσία χαρακτηριστικά «κατανεμητικής» ηγεσίας. Δε μπορεί να γίνεται διάκριση μεταξύ κατανεμητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά που έχει ο «μετασχηματιστής» ηγέτης είναι η ικανότητα να μεταμορφώνει και τους υφισταμένους τους σε «ηγέτες». Η κυριότερη ικανότητα του «κατανεμητή» ηγέτη είναι η ενθάρρυνση όλων για εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων (Yukl, 2010: 132). Σε ένα σχολείο με έντονη την παρουσία της συνεργατικής κουλτούρας πηγή ηγεσίας δεν είναι μόνο ένα πρόσωπο, ο διευθυντής ή η διευθύντρια, αλλά όλοι η εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία οι προσωπικές ικανότητες και τα χαρίσματα του ηγέτη αλλά η ύπαρξη πολλαπλών πηγών ηγεσίας (M. Fullan & Hargreaves, 1991:51).

Είναι εμφανές, από τα παραπάνω, ότι στη κατανεμημένη και τη μετασχηματιστική ηγεσία εκείνο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι η συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο την



ανάπτυξη συμπεριφορών που οδηγούν στη δημιουργία της κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Τα μέλη του οργανισμού «αλλάζουν», εξελίσσονται και μαθαίνουν να ηγούνται με την ασφάλεια που τους προσφέρει ένα περιβάλλον κουλτούρας αλληλοσεβασμού και συνεργασίας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

4.1 Επισκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες για με σκοπό την καταγραφή της υφιστάμενης συνεργατικής κουλτούρας καθώς και για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της.

Η Αντωνίου (2015) θέλοντας να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία διεξάγει ποσοτική έρευνα σε 130 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ευβοίας. Στα συμπεράσματα της έρευνας της εντοπίζει, μέσα από τις γνώμες των εκπαιδευτικών, το επίπεδο της υφιστάμενης συνεργατικής κουλτούρας αλλά και την επιθυμητή συνεργατική κουλτούρα. Συγκεκριμένα, ενώ εντοπίζει ένα πρώτο επίπεδο συνεργατικής κουλτούρας, ωστόσο τονίζει και την έντονη παρουσία κουλτούρας ατομισμού και απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης αναδεικνύει διαστάσεις της συμπεριφοράς του διευθυντή που χαρακτηρίζονται ως πολύ σημαντικές για τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, αξιοκρατία, δικαιοσύνη, διακριτικότητα στις σχέσεις του με μαθητές και εκπαιδευτικούς. (Αντωνίου, 2015:138)

Σε παρόμοιο συμπέρασμα σχετικά με την υφιστάμενη συνεργατική κουλτούρα στα σχολεία καταλήγει και η Μιτζάλη (2016) σε ποσοτική έρευνα που διεξάγει σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών από τρεις νομούς της Ελλάδας. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που επιζητούν τη συνεργασία, τη συμμετοχή, τη συζήτηση και την ομαδικότητα στη σχολική τους μονάδα, δείχνουν να ενεργούν περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά ως συλλογικές ομάδες στην παρούσα κατάσταση. Μιτζάλη (2016:126). Η διαφορά μεταξύ υφιστάμενης και επιθυμητής κατάστασης αποτυπώνεται και στο ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας τονίζοντας ότι είναι επιθυμητό αυτός να ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που υφίσταται. Μιτζάλη (2016:130).



Η Αγγελοπούλου (2017) διερευνά τις διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς της. Το δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα της τονίζεται ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ύπαρξη συνεργασίας για την επίλυση λειτουργικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διεύθυνσης του σχολείου έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Παρουσιάζονται παράγοντες που προάγουν τις σχέσεις αυτές αλλά και εμπόδια για την ανάπτυξη τους. Τόσο οι θετικοί παράγοντες όσο και τα εμπόδια είναι άμεσα συνδεδεμένα με το στυλ ηγεσίας και την προσωπικότητα του διευθυντή. Αν ο Διευθυντής συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά όπως στήριξη, δημοκρατικότητα, αποφασιστικότητα το θετικό κλίμα και η συνεργασία ευνοούνται. (Αγγελοπούλου, 2017: 157-159).

Η σχέση μεταξύ ηγεσίας και συνεργατικής κουλτούρας διερευνάται και έμμεσα μέσα από έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ο Τσιμπουκάς (2015) σε ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησε σε 25 Διευθυντές και 35 εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων του Ν. Καρδίτσας αναλύει τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας με σκοπό τη διερεύνηση του αποτελεσματικότερου από αυτά. Μεταξύ άλλων αναφέρει ότι η προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε διευθυντή, αποτελούν στοιχεία που διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου είτε θετικά είτε αρνητικά καθιστώντας τον και ως κύριο διαμορφωτή της σχολικής κουλτούρας. (Τσιμπουκάς, 2015:37).

Ο Καμπάς (2016) θέλοντας να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή στη σχολική πραγματικότητα και κατά πόσο ο ρόλος αυτός συγκλίνει με το ρόλο του διευθυντή ηγέτη διεξάγει έρευνα σε δείγμα 105 εκπαιδευτικών του Ν. Μαγνησίας. Σκοπός του επίσης είναι μέσω της έρευνας του να συνδέσει και τον διευθυντή ηγέτη με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Στα συμπεράσματα του τονίζει τη σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή για την προώθηση της συνεργασίας στη σχολική μονάδα όμως διαπιστώνει ότι ο καθημερινός σχολικός διευθυντής δεν υποκινεί σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποκλίνοντας από το ρόλο του μετασχηματιστή-ηγέτη όπως αυτός παρουσιάζεται βιβλιογραφικά. (Καμπάς, 2016:104). Είναι αξιοσημείωτο ότι η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι από τα λίγα χαρακτηριστικά του διευθυντή που αποκλίνουν από το ρόλο του



μετασχηματιστή ηγέτη. Όλες οι άλλες μορφές συνεργασίας, όπως για παράδειγμα η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων ή συνεργασία σχολείου με γονείς και τοπικούς φορείς προωθείται σε ικανοποιητικό βαθμό με βάση την έρευνα. (Καμπάς, 2016:103).

Η Καραπαναγιώτου (2015) σε ποιοτική έρευνα που διεξάγει σε σχολεία της Αθήνας με κύριο ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη διερευνά την συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής αποτελεί τον κύριο διαμορφωτή του σχολικού κλίματος συντελώντας στη γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τονίζεται ότι η επιτυχία στο ρόλο του και η αποτελεσματικότητα του πρέπει να συνδυάζεται με χαρακτηριστικά που τον αναδεικνύουν ως ηγέτη όπως τεχνικές οργάνωσης και διοίκησης, κατάλληλες δεξιότητες στο συντονισμό ομάδων και διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. (Καραπαναγιώτου, 2015:94).

Έμμεση αναφορά στη σχέση μεταξύ ηγεσίας και συνεργατικής κουλτούρας γίνονται και από έρευνες που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη. Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί την καλλιέργεια κατάλληλης σχολικής κουλτούρας.

Η Δεληγιάννη (2018) σε ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησε με δείγμα 153 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στα συμπεράσματα της αναφέρει ότι ο Διευθυντής για να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει χαρακτηριστικά όπως η οικοδόμηση κοινού οράματος, και η προώθηση της ενεργού συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. (Δεληγιάννη, 2018:336)

Η Τηλιγάδα (2017) διεξάγει ποσοτική έρευνα σε ιδιωτικά σχολεία της ανατολικής αττικής και διερευνά τον τρόπο που επιτυγχάνεται επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από συνεργατικές πρακτικές. Αφού αρχικά παραθέτει όλα τα οφέλη από την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία στα συμπεράσματα της τονίζει τον κυρίαρχο ρόλο που έχουν οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας στη διαμόρφωση και ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο. (Τηλιγάδα, 2017:165)



4.2 Επισκόπηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναδεικνύονται τα θετικά από την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με ευεργετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη μάθηση.

Ο Johnson (2003) αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε μελέτη περίπτωσης που διεξάγει σε εκπαιδευτικούς τεσσάρων διαφορετικών σχολείων της Αυστραλίας. Κύρια πλεονεκτήματα που αναδεικνύονται είναι η ηθική υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τελικά η επαγγελματική μάθηση. Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκε από τους ίδιους ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην ίδια έρευνα αναδεικνύονται και κάποιες αρνητικές επιπτώσεις της συνεργασίας όπως η εντατικοποίηση της εργασίας, η απώλεια της αυτονομίας, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις και η «κομματικοποίηση». Παρόλα αυτά αναφέρεται ότι οι αρνητικές αυτές επιπτώσεις αφορούσαν μικρότερες ομάδες εκπαιδευτικών. (Johnson, 2003:347-349)

Στα ίδια σημαντικά πλεονεκτήματα που έχει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη καταλήγει και ο J.A. Meirink et al. (2010) που διεξάγει έρευνα σε πέντε ομάδες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευση στην Ολλανδία με σκοπό να εξετάσει πώς τα ειδικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας σε ομάδες (αλληλεξάρτηση, ευθυγράμμιση και ομαδική συνοχή) σχετίζονται με τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες, προσωρινές και εθελοντικές ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεργασία και η μάθηση είναι στενά διασυνδεδεμένες. Η ατομική μάθηση των εκπαιδευτικών σε αυτά τα περιβάλλοντα της ομάδας περιελάμβανε αλλαγές στις παιδαγωγικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές της τάξης σχετικά με την ενεργό και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των μαθητών, καθώς και αλλαγές στις συνεργατικές εργασιακές σχέσεις τους με συναδέλφους σε περισσότερο ή λιγότερο διεπιστημονικές και ευθυγραμμισμένες ομάδες. (J.A. Meirink et al. 2010:175)



Οι Vangrieken et al. (2015) εξετάζουν, μελετώντας έρευνες σχετικές με τη συνεργασία, τα επίπεδα αυτής καθώς και τα αποτελέσματα που επιφέρει στο σχολείο. Διαβαθμίζουν τη συνεργασία ξεκινώντας από την «επιφανειακή» συνεργασία και καταλήγοντας στη συνεργασία «σε βάθος». Επισημαίνουν ότι παράγοντας που ευνοεί τη συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι ο κριτικός προβληματισμός και η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη διδακτική διαδικασία. Αντίθετα η καλλιέργεια της συνεργασίας παρεμποδίζεται από τη μακρόχρονη απομόνωση και τον ατομικισμό των εκπαιδευτικών. Αποτελεσματική και εκ βαθέων συνεργασία επιτυγχάνεται όταν υπάρχει υψηλό αίσθημα ομαδικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους αναδεικνύουν σημαντικά οφέλη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συγκεκριμένα αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών και η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών αφού τονώνεται το ηθικό τους και αποβάλλουν το αίσθημα της απομόνωσης. Σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται γενικότερα στο σχολικό κλίμα με έμφαση στην ανάπτυξη της καινοτομίας. (Vangrieken et al., 2015: 35- 36).

Η Bonbjerg (2006) διαχωρίζει τις έννοιες της συλλογικότητας και της συνεργασίας. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αναπροσδιορίζονται ως συνάδελφοι με αμοιβαίο σεβασμό αλλά χωρίς να είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ τους. Η έννοια της συλλογικότητας και η έννοια της ομαδικής εργασίας αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιδέες επαγγελματισμού, κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας, καθώς επίσης και διαφορετικές εργασιακές κουλτούρες που πιθανώς συνυπάρχουν σε κάποιο βαθμό περισσότερο ή λιγότερο επιτυχώς. Τονίζεται η μεγάλη προσοχή που πρέπει να δοθεί στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοήσουμε τις συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία χρόνια. (Bonbjerg, 2006: 251).

Ο McCarley (2016) ερευνά τη συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το σχολικό κλίμα σε πέντε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Τέξας με δείγμα 399 εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης του μετασχηματιστικού μοντέλου αναλύεται με βάση: α) Ιδανικά χαρακτηριστικά όπως η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός που αποπνέει, β) Ιδανικές συμπεριφορές όπως η δημιουργία και η προώθηση ενός κοινού οράματος, γ) Κίνητρα που εμπνέουν το διδακτικό προσωπικό, δ) Πνευματική διέγερση και ε) Ατομική θεώρηση. Το σχολικό κλίμα αποτυπώνεται από τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών που συνοψίζονται σε τρεις διαφορετικές μορφές / μοντέλα: α) τον εκπαιδευτικό που είναι «υποστηρικτικός» και «βοηθητικός» ως προς συναδέλφους



και μαθητές β) τον «απογοητευμένο» εκπαιδευτικό που δεν επικοινωνεί με το συνάδελφο του και υπηρετεί ένα έντονο γραφειοκρατικό περιβάλλον με υπερβολικές μη διδακτικές υποχρεώσεις και γ) τον εκπαιδευτικό που έχει αναπτύξει έντονη «οικειότητα» και φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους του. Η έρευνα αναδεικνύει τη σχέση όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα τρία διαφορετικά μοντέλα σχολικού κλίματος (υποστηρικτικό, απογοήτευσης και οικειότητας). Συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά πολύ θετικά στην ανάπτυξη ενός κλίματος υποστήριξης μέσα στο σχολείο ενώ δεν επιδρά στην επικράτηση ενός μοντέλου κλίματος απογοήτευσης. Τέλος δεν προκύπτει από την έρευνα σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και «οικείου» σχολικού κλίματος.

Οι Somech and Drach-Zahavy (2007) αναφέρουν ως βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και την ανταπόκριση στις ανάγκες των σπουδαστών. Ωστόσο τονίζουν ότι, για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, δεν αρκεί να αναπτυχθεί η επαγγελματική ικανότητα κάθε εκπαιδευτικού ως ατόμου αλλά είναι απαραίτητη μια αλλαγή προς την ομαδική εργασία. Στην έρευνα τους αναζητούν παράγοντες που εμποδίζουν και προάγουν την αποτελεσματικότητα αυτών των ομάδων. Στα συμπεράσματα τονίζουν ότι η ενίσχυση της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος για να επιφέρει θετικά αποτελέσματα επιβάλλεται να συνδυάζεται με την συστημική αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου. Πρωταρχικό ρόλο σε αυτό έχει ο Διευθυντής ενισχύοντας την ομαδικότητα, προωθώντας τις συχνές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και διανέμοντας σωστά το διαθέσιμο εξωδιδακτικό χρόνο. (Somech and Drach-Zahavy, 2007:318)

Οι Harris και Jones (2010) καταγράφοντας τα χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης αναδεικνύουν την σπουδαιότητα που έχουν: α) ο σεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων σε επίπεδο σχολείου και δικτύου, β) η υποστηρικτική ηγεσία από εκείνους που έχουν βασικούς ρόλους γ) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και γ) η βελτίωση των συλλογικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. (Harris & Jones, 2010:179). Στην ουσία περιγράφουν την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετάβαση των σχολείων σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην αρχή ότι «η δύναμη του συνόλου ξεπερνά την ατομική των μελών που το αποτελούν» καθώς και στην



ευρεία κατανομή της ηγεσίας. Η βελτίωση του συστήματος μπορεί να επιτευχθεί αλλάζοντας τον τρόπο που τα μέλη του συνδέονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται. (Harris & Jones, 2010:140)

Τη μετάβαση των σχολείων σε Ε.Κ.Μ μέσα από την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας αναδεικνύει και ο Ο.Ο.Σ.Α (2016). Είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια σχολική κουλτούρα που ενσωματώνει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρινή ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων. Αναπτύσσεται ένα μοντέλο μάθησης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού (ΟΟΣΑ 2016:3)

Είναι έντονη η παρουσία στη βιβλιογραφία η αναγκαιότητα της καλλιέργειας συνεργατικής κουλτούρας σε ένα σύγχρονο σχολείο. Πάντα συνδυαζόμενη με την κατάλληλη μορφή ηγεσίας αποτελούν προϋποθέσεις για την μετάβαση σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης.

Η έρευνα έρχεται να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την υφιστάμενη συνεργατική κουλτούρα στα ελληνικά σχολεία καθώς και το ρόλο του διευθυντή και του στυλ διοίκησης που εφαρμόζει στη διαμόρφωση της. Τα αποτελέσματα θα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού θα καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα εν λόγω ζητήματα σε μια χρονική περίοδο έντονης αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.



ΜΕΡΟΣ Β– ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογική Προσέγγιση

5.1 Αναγνώριση ερευνητικού προβλήματος

Είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια σχολική κουλτούρα που ενσωματώνει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρινή ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων. Αναπτύσσεται ένα μοντέλο μάθησης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού (ΟΟΣΑ, 2016: 3). Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την κουλτούρα της ομαδικής εργασίας, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους, νιώθοντας άνετα να ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και πρακτικές με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Τα σχολεία, ως Οργανισμοί μάθησης, απαιτούν δομές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των κοινοτήτων μάθησης και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανταλλαγή απόψεων, στην καλοπροαίρετη κριτική, στη βελτίωση μέσα από την υιοθέτηση των καλών πρακτικών του άλλου (Mulford , 2014: 441).

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην αρχή ότι «η δύναμη του συνόλου ξεπερνά την ατομική των μελών που το αποτελούν» καθώς και στην ευρεία κατανομή της ηγεσίας. Η βελτίωση του συστήματος μπορεί να επιτευχθεί αλλάζοντας τον τρόπο που τα μέλη του συνδέονται, επικοινωνούν και συνεργάζονται. (Harris & Jones, 2010:140)

Πρωτεύοντα ρόλο στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει έχει επίσης η ανάπτυξη και η εφαρμογή της ηγεσίας στη μάθηση. Η ηγεσία στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο. Η μετάβαση από το κλασικό σχολείο στον Οργανισμό Μάθησης αποτελεί παράλληλα τη μετάβαση από την κλασική διοίκηση/διαχείριση στην ηγεσία. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη διευθυντών που συγκεντρώνουν νέα χαρακτηριστικά, ικανά να υποστηρίξουν τη μετάβαση αυτή. Αρχικά οι ίδιοι οφείλουν να είναι ενεργοί και δημιουργικοί παράγοντες αλλαγής, ώστε να εξασφαλίσουν τους πόρους και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος που βασίζεται στην συνεχή μάθηση και



καινοτομία. Αφού αναπτύξουν την κουλτούρα της ηγεσίας, φροντίζουν για την κατανομή της σε στελέχη του οργανισμού, βοηθώντας στην ανάπτυξη και άλλων ηγετών. Αναπτύσσουν επίσης τις δομές και τις συνθήκες για τη διευκόλυνση του επαγγελματικού διαλόγου και της συνεργασίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν διαρκώς και προκειμένου να επιτευχθούν ουσιαστικές βελτιώσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι σημαντικό να έχουν διευθυντές σχολείων οι οποίοι όχι μόνο θα ακολουθήσουν τις εντολές αλλά θα αναλάβουν πρωτοβουλίες, θα κάνουν αλλαγές, θα εμπνεύσουν και θα γίνουν αληθινοί ηγέτες. (Brinia , 2016:531). Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), «δηλαδή η ηγεσία με όραμα, ισχυρή θέληση, “τσαγανό” και ικανότητες που να εμπνεύσουν και να πραγματοποιήσουν αλλαγές μεγάλης κλίμακας» και κυρίως την ανάληψη του ρίσκου που κάτι τέτοιο συνεπάγεται (Μπουραντάς, 2008 οπ.αναφ. Βυσσα 2009)

Ηγεσία και συνεργατική σχολική κουλτούρα είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και για το λόγο αυτό συναντώνται στο «σύγχρονο» σχολείο που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός Οργανισμού Μάθησης. Η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει στο κατά πόσο συνεργατική κουλτούρα και ηγεσία συνυπάρχουν και αλληλοεξαρτώνται στην ελληνική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

5.2 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα / υποθέσεις

5.2.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση που έχει η μορφή της ηγεσίας και το στυλ διοίκησης της σχολικής μονάδας με τη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Ειδικότερα η έρευνα έχει τους εξής επιμέρους στόχους:

1. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό και τις μορφές της συνεργατικής κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί στη σχολική τους μονάδα.
2. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας.



3. Να διερευνηθεί, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας.

5.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν και τους βασικούς θεματικούς άξονες για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους; Σε τι βαθμό υφίσταται και ποιες είναι οι μορφές της;
2. Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη που ενισχύουν την ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

5.3 Μεθοδολογικό Πλαίσιο (πληθυσμός, δείγμα, μέθοδος δειγματοληψίας, αξιοπιστία/εγκυρότητα κ.λ.π)

5.3.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά της ερωτήματα επιλέχθηκε, ως καταλληλότερη, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς:

α) Η έρευνα έχει τρία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώνονται με σαφήνεια στην παράγραφο 4.2 του παρόντος κεφαλαίου. Κατά συνέπεια καλύπτει το πρώτο, κατά Creswell, χαρακτηριστικό της ποσοτικής μεθοδολογία έχοντας «συγκεκριμένα και περιορισμένα ερευνητικά ερωτήματα». (Creswell, 2016:13-14)

β) με το ερευνητικό εργαλείο «προσδιορίζονται μεταβλητές για μελέτη, όπως ιδιότητες ή χαρακτηριστικά των ατόμων». »(Creswell, 2016:13-14)



Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικρατούσα κουλτούρα στη σχολική τους μονάδα καθώς και για τα χαρακτηριστικά της επικρατούσας ηγεσίας. Διερευνάται επίσης και ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας.

γ) Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ποσοτικής μεθοδολογίας που ικανοποιεί η παρούσα έρευνα είναι «η συσχέτιση των μεταβλητών με συγκεκριμένα αποτελέσματα». **(Creswell, 2016: 14) Συγκεκριμένα με τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης ερμηνεύονται τα αποτελέσματα μέσα από τη σύγκριση με τα αντίστοιχα παλαιότερων μελετών, συσχετίζονται συγκεκριμένες μεταβλητές, και επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται οι προβλέψεις της έρευνας. (Creswell, 2016: 16)**

δ) Η δυνατότητα γενίκευσης των πληροφοριών που θα συλλεχθούν είναι, τέλος, χαρακτηριστικό που αναδεικνύει τον χαρακτήρα ποσοτικής έρευνας στην παρούσα. (Creswell, 2016:66). Η γενίκευση των πληροφοριών οδηγεί σε εξαγωγή συμπερασμάτων και ερμηνεία συμπεριφορών αναδεικνύοντας την ποσοτική μέθοδο ως «καταλληλότερη για να προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις και γι' αυτό επικράτησε ως μέθοδος έρευνας, πέρα από τις θετικές επιστήμες, και στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Creswell, 2011: 83).

5.3.2 Ερευνητική διαδικασία - Δειγματοληψία

Η έρευνα διεξήχθη αφού πρώτα εξασφαλίστηκε η απαραίτητη προφορική άδεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η παραπάνω ενέργεια είναι απαραίτητη σε έρευνες που διεξάγονται σε ιδρύματα ή οργανισμούς ή κοινωνικές ομάδες (Creswell, 2011: 147).

Στην αρχική σελίδα που συνόδευε το ερωτηματολόγιο αναφέρονταν το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, τα στοιχεία του ερευνητή, το πανεπιστημιακό ίδρυμα και το πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών. Τονίζόταν ότι είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας καθώς σε μια έρευνα είναι σημαντικό να προστατεύονται τις εμπιστευτικές πληροφορίες των ατόμων που συμμετέχουν (Creswell, 2011).



Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας πρωτεύοντα ρόλο έχει η επιλογή του κατάλληλου δείγματος του πληθυσμού της έρευνας ώστε να είναι εύστοχη η γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας. Εδώ έχει αξία να αναφερθούμε στη δειγματοληψία με ή χωρίς πιθανότητα. Στη δειγματοληψία με πιθανότητα η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα του δείγματος να συμμετέχουν στην έρευνα με την ίδια πιθανότητα. Σε κάθε στοιχείο του στατιστικού πληθυσμού της έρευνας δίνεται ένας αριθμός και στη συνέχεια με τη χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών επιλέγεται το δείγμα της έρευνας (Creswell, 2011: 144). Στη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα η επιλογή των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα γίνεται με κυρίαρχο κριτήριο τη διαθεσιμότητα τους και την ευκολία με την οποία μπορούν να προσεγγιστούν. (Creswell, 2016: 143,146)

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα στις δύο δημοφιλέστερες μορφές/μεθόδους της. Αυτές είναι η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδα. (Creswell, 2011: 144). Η μέθοδος της «βολικής» δειγματοληψίας περιλαμβάνει τη συμμετοχή των πιο πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων στην έρευνα. Πράγματι, στη διανομή του ερωτηματολογίου στην έντυπη του μορφή στις σχολικές μονάδες δεν ήταν διαθέσιμοι όλοι οι εκπαιδευτικοί παρά μόνο ένα ποσοστό αυτών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Στη δειγματοληψία χιονοστιβάδα, αφού εντοπιστούν τα άτομα που αποτελούν τα πρώτα του δείγματος που συγκεντρώνουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, οι ερευνητές αναθέτουν σε αυτά την περαιτέρω προώθηση της έρευνας σε άλλους που πληρούν τις προϋποθέσεις. Έτσι εξασφαλίζεται η επαφή με όλο ένα και περισσότερα άτομα έως ότου εξασφαλιστεί ο απαραίτητος αριθμός του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα δειγματοληψία με χαρακτηριστικά χιονοστιβάδας πραγματοποιήθηκε στην ηλεκτρονική διανομή του ερευνητικού εργαλείου. Ζητήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου η προώθηση του προς συμπλήρωση ερωτηματολογίου σε άλλους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους παραλήπτες του μηνύματος που ήδη το είχαν συμπληρώσει.

Ο στατιστικός πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας ενώ ο πληθυσμός - στόχος είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής.



Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής σε διάστημα δύο μηνών από τις 15 Σεπτεμβρίου 2019 έως 15 Νοεμβρίου 2019 και συγκεκριμένα σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Περιφέρειας Αττικής. Το δείγμα αποτέλεσαν 127 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές, που υπηρετούσαν στα δημόσια Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας το σχολικό έτος 2018-2019 οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε με σκοπό να συγκεντρωθούν τα ποσοτικά δεδομένα και να εξαχθούν, μέσω της γενίκευσης τα απαραίτητα συμπεράσματα. Ο ερευνητής ανέλαβε την προώθηση των προς συμπλήρωση ερωτηματολογίων ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και με επίσκεψη στις σχολικές μονάδες.

5.4 Ερευνητικό εργαλείο

5.4.1 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο είναι εύχρηστο και παρέχει οργανωμένα αριθμητικά δεδομένα που συγκεντρώνονται σε περιορισμένο χρόνο και παρέχει και τη δυνατότητα μελέτης ενός μεγάλου δείγματος. (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου που αποτελούν το συνηθέστερο τρόπο συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο είναι «ένα διαδοδόμενο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή είναι εύχρηστο και σχετικά εύκολο» (Cohen et al., 2008: 415).

Στα σημαντικά πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται το σχετικά χαμηλό κόστος, χρηματικό και χρονικό, για τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων όπως και η εξασφάλιση της ανωνυμίας που είναι απαραίτητη για την απλή και εύκολη προσέγγιση των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα και την ειλικρινή απάντησή τους σε ερωτήματα. (Robson, 2010:275)



Ο Robson (2010) επισημαίνει και τα μειονεκτήματα της χρησιμοποίησης του ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τα οποία δεν ήταν εφικτό να αποφευχθούν:

- Απροθυμία ανταπόκρισης από τους συμμετέχοντες
- Απόκριση με μεροληψία για τη δημιουργία καλής εικόνας
- Δυσκολία διευκρινίσεων σε τυχόν ασάφειες στις ερωτήσεις
- Αδυναμία γνώσης για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.
(Robson,2010:274)

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου και την εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας ελήφθησαν υπόψη τα τέσσερα στάδια κατασκευής εργαλείου κατά Benson & Clark (Creswell, 2016:158):

- 1^ο στάδιο: Σχεδιασμός
- 2^ο στάδιο: Κατασκευή
- 3^ο στάδιο: Ποσοτική αξιολόγηση
- 4^ο στάδιο: Επικύρωση

Στο στάδιο του σχεδιασμού ελήφθησαν υπόψη ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα και πως αυτά δημιουργούν τις προς μελλοντική ανάλυση μεταβλητές. Στο στάδιο της κατασκευής δημιουργήθηκαν τα ερωτήματα τα οποία αξιολογήθηκαν ποιοτικά από τον επιβλέποντα καθηγητή. Η βελτίωση των ερωτημάτων ύστερα από την ανατροφοδότηση του επιβλέποντα οδήγησε στο τρίτο στάδιο της «ποσοτικής αξιολόγησης» μέσω πιλοτικής διανομής του ερευνητικού εργαλείου. Η πιλοτική διανομή επέφερε περαιτέρω βελτιώσεις και οδήγησε στο στάδιο της επικύρωσης με δεύτερη πιλοτική διανομή.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε απλή γλώσσα, το εύρος των ερωτήσεων ήταν μικρό και δόθηκε έμφαση στη σαφήνεια της διατύπωσης ώστε να αποφευχθούν οι διαφορούμενες ερωτήσεις. Επίσης σημαντικό ήταν να αποφευχθούν και οι ενθαρρυντικές προς μία απάντηση διατυπώσεις. «Οι καλές ερωτήσεις είναι σαφείς και ξεκάθαρες και δεν μπερδεύουν τους συμμετέχοντες» (Creswell, 2015: 389).

5.4.2 Δομή του ερωτηματολογίου

Η πρώτη/εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου αναφέρει τα στοιχεία του φορέα της έρευνας, τον τίτλο και το σκοπό της ερευνητικής εργασίας και



περιλαμβάνει και τη δέσμευση του ερευνητή για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της αποκλειστικής χρήσης των στοιχείων που θα συγκεντρωθούν για της ανάγκες της έρευνας. Το εισαγωγικό σημείωμα ακολουθούν τα τρία βασικά μέρη του ερωτηματολογίου.

Το Α' μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την ύπαρξη ή όχι πρόσθετης επιμόρφωσης, τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τα έτη υπηρετήσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα., και τον κλάδο / ειδικότητά τους. Τα παραπάνω αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές που «αποτελούν μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει ή επιδρά σε κάποιο αποτέλεσμα ή εξαρτημένη μεταβλητή» (Creswell, 2011: 153).

Το Β' μέρος αναφέρεται στην κουλτούρα συνεργασίας στις σχολικές μονάδες αποτελούμενο από πέντε συνολικά ερωτήσεις. Με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο Β' μέρος, που αποτελεί και το μεγαλύτερο σε έκταση του ερευνητικού εργαλείου, διερευνώνται τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα:

Ερώτημα 1: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους; Σε τι βαθμό υφίσταται και ποιες είναι οι μορφές της;»

Ερώτημα 2: «Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους;»

Συγκεκριμένα με το Α σκέλος της ερώτησης Β1 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν από το λιγότερο έως το περισσότερο σημαντικό τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας συνεργασίας και στο σκέλος Β της ερώτησης με τη βοήθεια διαβαθμισμένης πεντάβαθμης κλίμακας Likert διερευνάται ο βαθμός που τα χαρακτηριστικά αυτά υιοθετούνται/αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Στη συνέχεια με τη ερώτηση Β2 διερευνώνται οι δημοφιλέστερες μορφές συνεργατικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες μέσω συγκεκριμένων επιλογών. Ο συμμετέχων μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις. Στην ερώτηση Β3 αποτυπώνεται η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας για τη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, μέσω κλίμακας Linkert, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούν τη σημαντικότητα της συνεργατικής κουλτούρας στην ενίσχυση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, στη μείωση του φόρτου εργασίας, στην



ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Β4 εκτιμάται ο βαθμός ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρα τους στη σχολική τους μονάδα. Στη τελευταία ερώτηση του Β' μέρους οι ερωτώμενοι καλούνται, μέσα διαβαθμισμένης κλίμακας να απαντήσουν σε τι βαθμό έχουν αναπτυχθεί τα χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης στο σχολείο τους.

Το Γ' μέρος του ερευνητικού εργαλείου έχει έως τίτλο «Ηγεσία και Συνεργατική κουλτούρα» αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και διερευνά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας:

Ερώτημα 3: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη που ενισχύουν την ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;»

Στην ερώτηση Γ1 οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα καλούνται να επιλέξουν ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών τους. Από την αποδελτίωση των απαντήσεων προκύπτει το στυλ (ή συνδυασμός) διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η ερώτηση Γ2 αποτυπώνει τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες – ικανότητες της διεύθυνσης/ηγεσίας που συμβάλλουν περισσότερο ή λιγότερο στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Τέλος με την ερώτηση Γ3, που είναι και η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτυπώνεται η γνώμη των εκπαιδευτικών, μέσω κλίμακας Linkert, σχετικά με το πόσο ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας είναι βοηθητικός στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας.



Μέρος Α	Δημογραφικά Στοιχεία - Υπηρεσιακή Κατάσταση	Ερωτήσεις 1-5
Μέρος Β Συνεργατική Κουλτούρα	<p>1ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους; Σε τι βαθμό υφίσταται και ποιες είναι οι μορφές της;»</p> <p>2ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους;»</p>	Ερωτήσεις B1-B5
Μέρος Γ Ηγεσία και Συνεργατική Κουλτούρα	<p>3ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη που ενισχύουν την ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;»</p>	Ερωτήσεις Γ1- Γ3

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΣΧΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ



5.4.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το ιδανικό για την έρευνα είναι να καλύπτει τις προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Είναι γεγονός όμως ότι στην πραγματικότητα είναι αδύνατο να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις αυτές στο έπακρο.

Παρόλο που δεν μπορεί να επιτευχθεί η εγκυρότητα στο 100% είναι δυνατό να βελτιωθεί «με προσεκτική δειγματοληψία, οργάνωση και κατάλληλη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων» (Cohen κ.α, 2007: 133). Εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το ερευνητικό εργαλείο ανταποκρίνεται στον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε. Ο Creswell (2016) τονίζει τη σημασία της εγκυρότητας του περιεχομένου στο βαθμό, δηλαδή που τα ερωτήματα ανταποκρίνονται στις διαστάσεις των βασικών εννοιών της έρευνας. (Creswell, 2016: 163)

Η αξιοπιστία αντιπροσωπεύει την αξία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Αξιόπιστη θεωρείται η έρευνα «που όταν διεξαχθεί για δεύτερη φορά σε παρόμοιο δείγμα αλλά και σε παρόμοιο περιβάλλον θα παρήγαγε τα ίδια αποτελέσματα. Cohen et al., 2007: 199). Σαν τα αποτελέσματα μια χημικής αντίδρασης που, όταν διεξάγονται υπό τις ίδιες συνθήκες, παραμένουν ίδια όσες φορές και να επαναληφθεί το πείραμα.

Σε όλα τα στάδια της έρευνας βασική προτεραιότητα ήταν να διασφαλιστούν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Στο στάδιο της κατασκευής δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια των ερωτήσεων αλλά και στο υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης τους στα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανατροφοδότηση από τον επιβλέποντα καθηγητή και η πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου, σε δύο φάσεις, ενισχύουν σημαντικά το επίπεδο εγκυρότητας. Η ηλεκτρονική αλλά και η δια ζώσης διανομή του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από οδηγίες συμπλήρωσης και την κοινοποίηση της διαθεσιμότητας του ερευνητή σε τυχόν απορίες από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων με τυποποιημένες αξιόπιστες μεθόδους, ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με την χρήση του ερευνητικού εργαλείου, αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS με σκοπό να αναδειχθεί η σχέση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας.

1. Ανεξάρτητες μεταβλητές για την παρούσα έρευνα ελήφθησαν: α) το φύλο των εκπαιδευτικών, β) η ηλικία των εκπαιδευτικών, γ) οι σπουδές των εκπαιδευτικών, δ) η επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών, ε) τα έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας και στ) τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές χωρίζονται σε τρεις (3) κλάσεις (διαστήματα) (εκτός από το φύλο, και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην οποία μελετήθηκαν ως δύο κατηγορίες, οι επιμορφωμένοι και οι μη επιμορφωμένοι).

Συγκεκριμένα:

Ανεξάρτητη μεταβλητή Ηλικία

1^η κλάση: 25-40

2^η κλάση: 41-50

3^η κλάση : 51 και άνω

Ανεξάρτητη μεταβλητή Σπουδές

1^η κλάση: Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ

2^η κλάση: Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

3^η κλάση: Διδακτορικό δίπλωμα

Ανεξάρτητη μεταβλητή Έτη Συνολικής διδακτικής Υπηρεσίας

1^η κλάση :1-10

2^η κλάση :11-20

3^η κλάση: 21+

Ανεξάρτητη μεταβλητή Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

1^η κλάση: 0-5

2^η κλάση: 6-10

3^η κλάση: 11 +

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων χωρίζονται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα στατιστικά των ανεξάρτητων μεταβλητών που προσδιορίζουν την ταυτότητα του δείγματος. Αρχικά εμφανίζεται το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική



μονάδα και στη συνέχεια το προφίλ των σπουδών και της επιπλέον επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο είναι το Περιγραφικό μέρος στο οποίο μελετάμε τη μέση τιμή, δεσπόζουσα τιμή, διάμεσο καθώς και τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ τιμών. Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζονται τα γραφήματα συχνοτήτων, ο πίνακας και το γράφημα των μέσων όρων καθώς και οι παρατηρήσεις επί των γραφημάτων και των πινάκων.

Το τρίτο είναι το Επαγωγικό μέρος στο οποίο δίνεται η δυνατότητα να συγκρίνουμε δύο ή περισσότερες ομάδες ως προς μια ανεξάρτητη μεταβλητή λαμβάνοντας υπόψη την εξαρτημένη ή να συσχετίσουμε δύο ή περισσότερες μεταβλητές και να ελέγξουμε υποθέσεις που κάνουν προβλέψεις σχετικά με τις ομάδες ή τις μεταβλητές τους.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου καθώς και της εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων ανά ομάδα ερωτήσεων έγινε με τη μέθοδο Cronbach's Alpha.

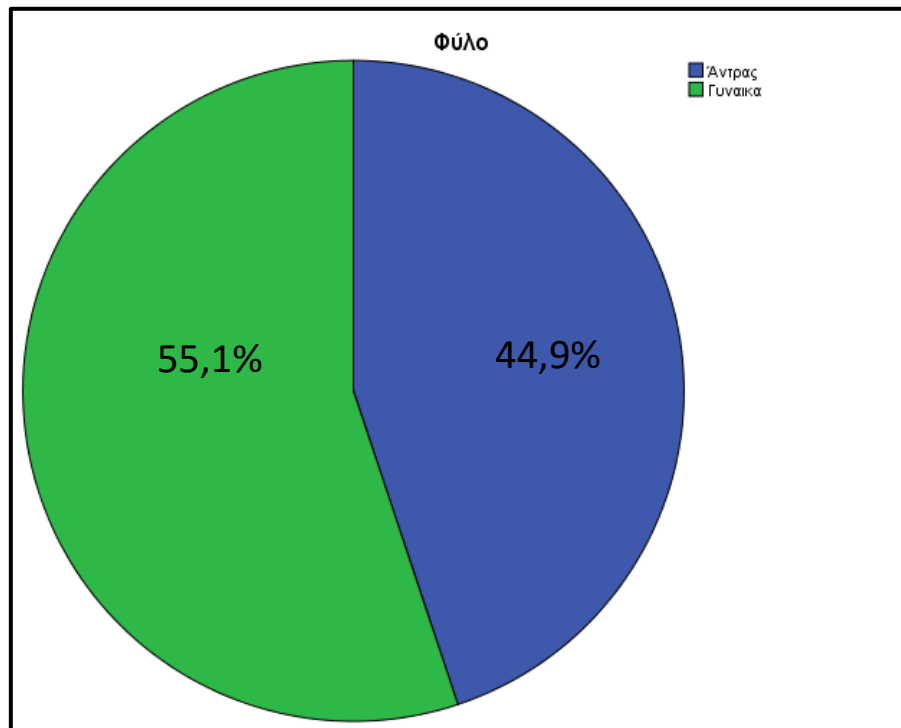
Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τους ελέγχους ορίστηκε στο 5% (0.05).

6.1 Η ταυτότητα του δείγματος

6.1.1 Φύλο

Φύλο				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άντρας	57	44,9	44,9	44,9
Valid Γυναίκα	70	55,1	55,1	100,0
Total	127	100,0	100,0	

Πίνακας 2-Κατανομή φύλου εκπαιδευτικών



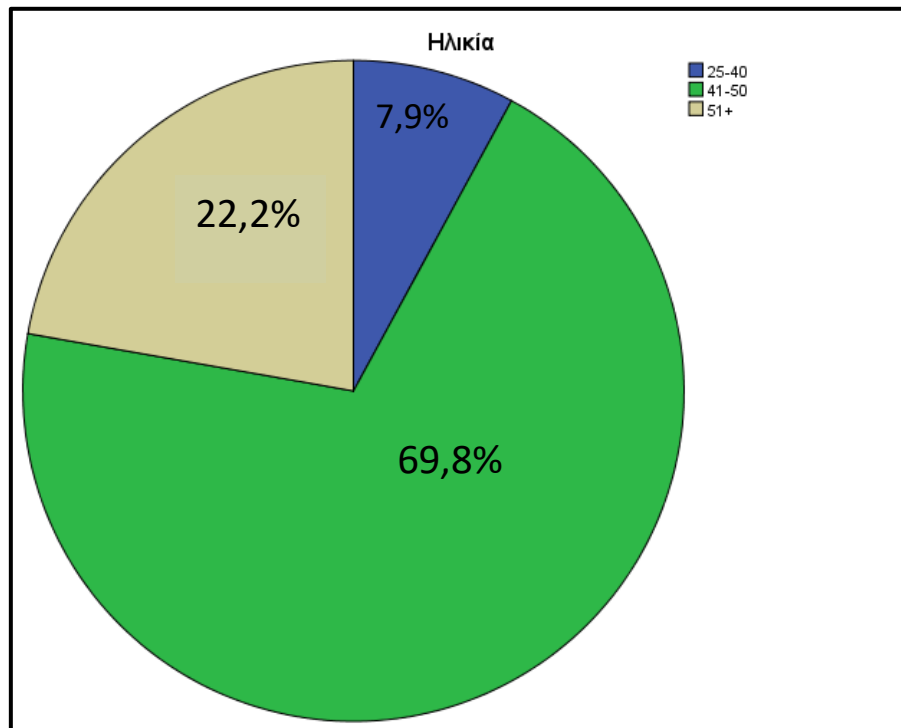
Εικόνα 1 - Γράφημα κατανομής φύλου

Από τους 127 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 57 είναι άνδρες (ποσοστό 44,9%) και οι 70 είναι γυναίκες (ποσοστό 55,1%).

6.1.2 Ηλικία

Ηλικία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-40	10	7,9	7,9
	41-50	88	69,3	69,8
	51+	28	22,0	22,2
Total	126	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8	
Total	127	100,0		

Πίνακας 3 - Ηλικία εκπαιδευτικών



Εικόνα 2 - Γράφημα κατανομής ηλικίας

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν 126 σε αυτό το ερώτημα. Οι 10 είναι στην ηλικιακή κλάση 25-40 ετών (ποσοστό 7,95%), οι 88 είναι από 41 έως 50 ετών (ποσοστό 69,3%) ενώ οι 28 (ποσοστό 22,2%) είναι άνω των 51 ετών. Παρατηρούμε ότι το 92% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν άνω των 40 ετών.

6.1.3 Επίπεδο σπουδών - Πρόσθετη επιμόρφωση /Σεμινάρια

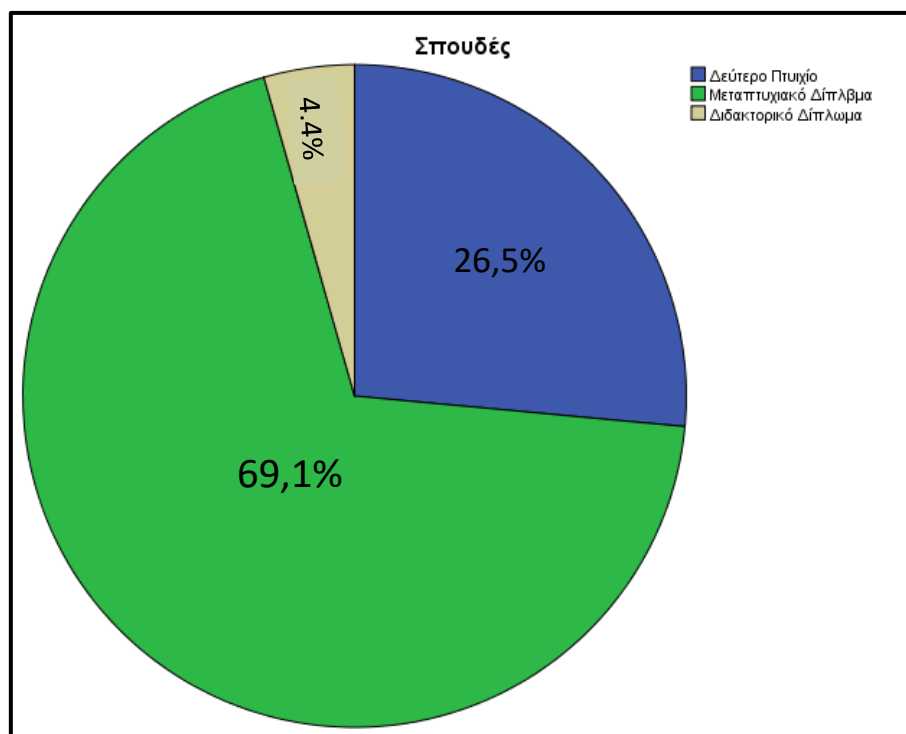
A. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

Σπουδές					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Δεύτερο Πτυχίο	18	14,2	26,5	26,5
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	47	37,0	69,1	95,6
	Διδακτορικό Δίπλωμα	3	2,4	4,4	100,0
	Total	68	53,5	100,0	
Missing	System	59	46,5		
Total		127	100,0		

Πίνακας 4 - Επίπεδο σπουδών



Στην ερώτηση αυτή υπήρχε η δυνατότητα της μη επιλογής καμίας απάντησης αφού αφορά εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του πρώτου πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρείται δεδομένο για τον εκπαιδευτικό . Από το δείγμα των 127 εκπαιδευτικών οι 68 έχουν αποκτήσει τίτλο σπουδών πέραν του πρώτου τους πτυχίου (ποσοστό 53,5 %). Οι 18 εκπαιδευτικοί κατέχουν δεύτερο πτυχίο (14,2% επί του συνόλου του δείγματος), οι 47 κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (ποσοστό 37% του συνόλου του δείγματος) ενώ οι 3 (ποσοστό 2,4%) έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (37%) που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα.



Εικόνα 3 - Γράφημα επιπέδου σπουδών

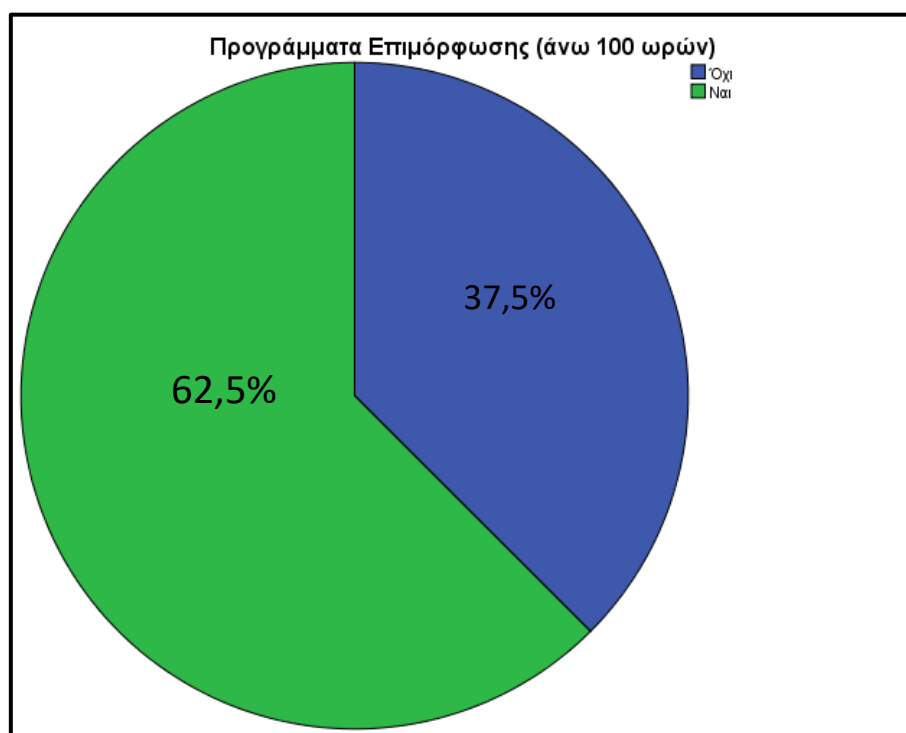
Το γράφημα της εικόνας 3 απεικονίζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν αποκτήσει τίτλο σπουδών πέραν του δεύτερου πτυχίου τους και δεν περιλαμβάνει όσους δεν έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους.



Β. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ / ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Προγράμματα Επιμόρφωσης >100 ωρών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	45	35,4	37,5	37,5
	Ναι	75	59,1	62,5	100,0
	Total	120	94,5	100,0	
Missing	System	7	5,5		
Total		127	100,0		

Πίνακας 5 - Προγράμματα επιμόρφωσης άνω των 100ωρών



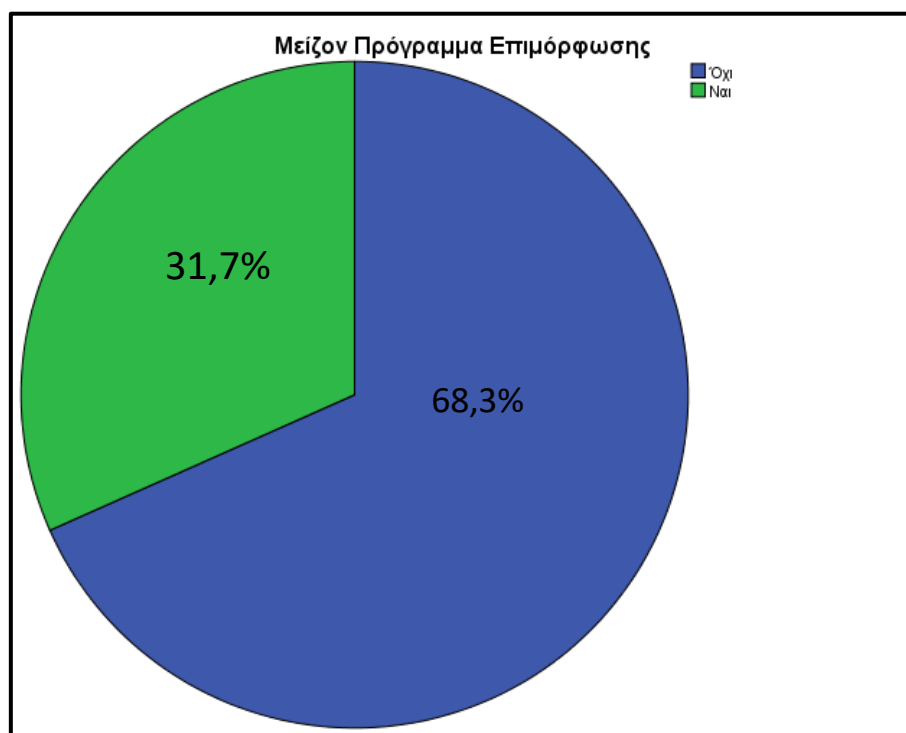
Εικόνα 4 - Γράφημα προγραμμάτων επιμόρφωσης

Από τους 120 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση οι 75 (62,5%) έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης άνω των 100ωρών.



Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	82	64,6	68,3	68,3
	Ναι	38	29,9	31,7	100,0
	Total	120	94,5	100,0	
Missing	System	7	5,5		
Total		127	100,0		

Πίνακας 6 - Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης



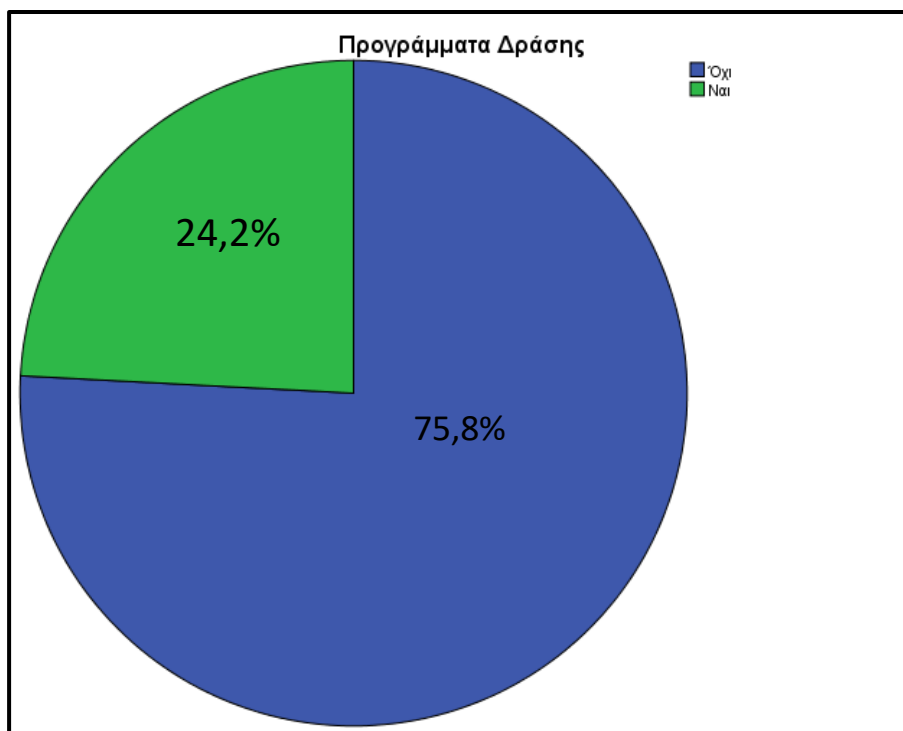
Εικόνα 5 - Γράφημα για τη συμμετοχή σε μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης

Από τους 120 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση οι 38 (31,7%) έχουν παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης.



Προγράμματα Δράσης				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	91	71,7	75,8
	Ναι	29	22,8	100,0
	Total	120	94,5	100,0
Missing	System	7	5,5	
Total		127	100,0	

Πίνακας 7- Προγράμματα δράσης



Εικόνα 6 - Γράφημα για τη συμμετοχή σε προγράμματα δράσης

Από τους 120 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση οι 29 (24,2%) έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα δράσης.

Συμπερασματικά από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα δράσης και επιμορφωτικά προγράμματα αξιοσημείωτος είναι ο αριθμός αυτών που έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις άνω των 10 ωρών (ποσοστό περίπου 70%) ενώ σημαντικά είναι και τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα δράσης. Σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών που έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό αποδεικνύεται ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί

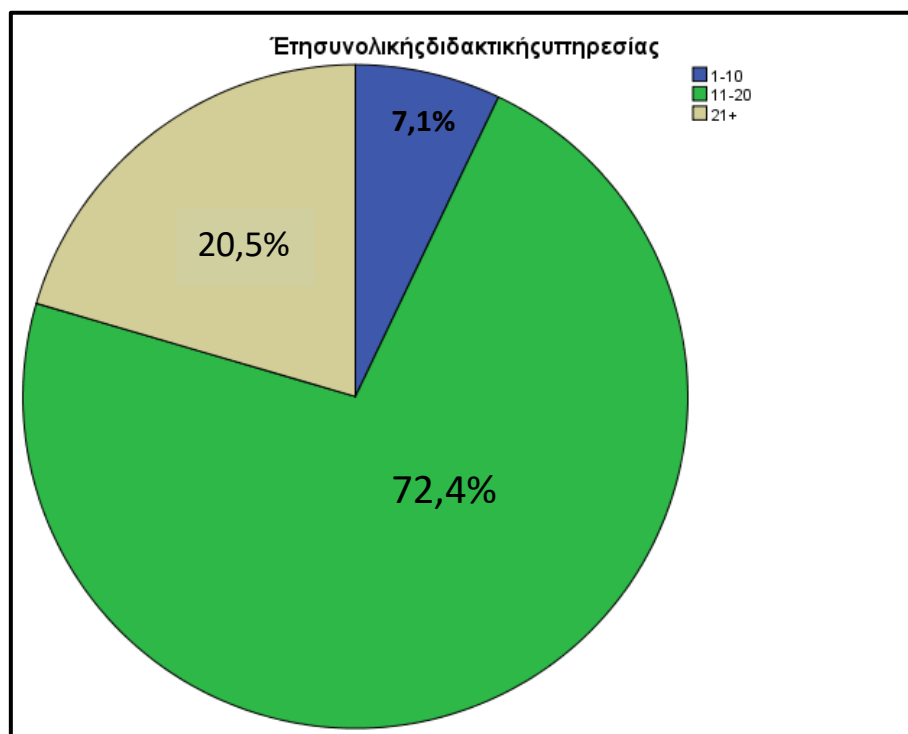


προσπαθούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας στοχεύοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

6.1.4 Διδακτική υπηρεσία

Έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-10	9	7,1	7,1	7,1
Valid 11-20	92	72,4	72,4	79,5
Valid 21+	26	20,5	20,5	100,0
Total	127	100,0	100,0	

Πίνακας 8 - Πίνακας συνολικής διδακτικής υπηρεσίας



Εικόνα 7 - Γράφημα κατανομής με βάση τα έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (92 εκπαιδευτικοί – ποσοστό 72,4%) έχουν συνολικά έτη διδακτικής υπηρεσίας από 11 έως 20. Αντίθετα μόλις 9 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,1%) έχουν διδακτική υπηρεσία λιγότερο από 10 έτη. Τέλος, από το σύνολο των 127 εκπαιδευτικών, οι 26 έχουν περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας. Το πολύ χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών με λίγα έτη υπηρεσίας

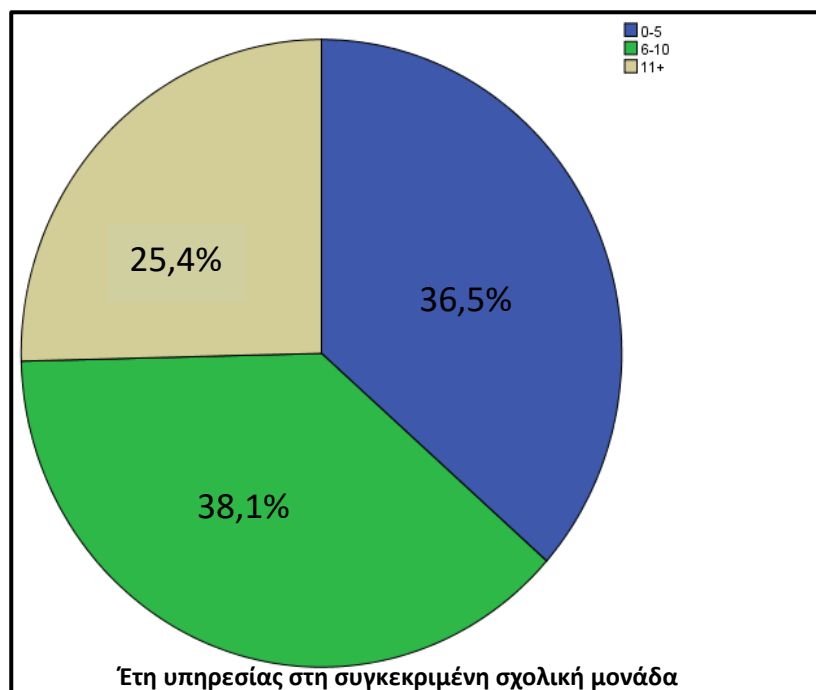


αποδίδεται στο γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Αττικής στα οποία υπηρετούν παραδοσιακά εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική υπηρεσία.

Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	46	36,2	36,5
	6-10	48	37,8	38,1
	11+	32	25,2	25,4
	Total	126	99,2	100,0
Missing	System	1	,8	
Total		127	100,0	

Πίνακας 9 - Υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Μοιρασμένα είναι τα ποσοστά που αφορούν στα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Από το σύνολο του δείγματος 46 εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο λιγότερο από 5 έτη (36,2%), 48 υπηρετούν από 6 έως 10 έτη (37,8 %) και 32 (25,2%) υπηρετούν στο σχολείο περισσότερο από 11 έτη. Τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα θα έχουν ιδιαίτερη σημασία όταν αποτυπωθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας ή για το επίπεδο ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους.



Εικόνα 8 - Γράφημα κατανομής με βάση τα έτη διδακτικής υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



6.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Ο έλεγχος αξιοπιστίας των απαντήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι τιμές του δείκτη ανά ερώτηση κλίμακας.

Ερωτήσεις επιλογής με κλίμακα	Δείκτης Cronbach's Alpha	N of Items
B1	,817	6
B3	,822	5
B4	,856	6
B5	,786	9
Γ2	,879	6
Γ3	,903	6

Πίνακας 10 - Δείκτης Cronbach's Alpha

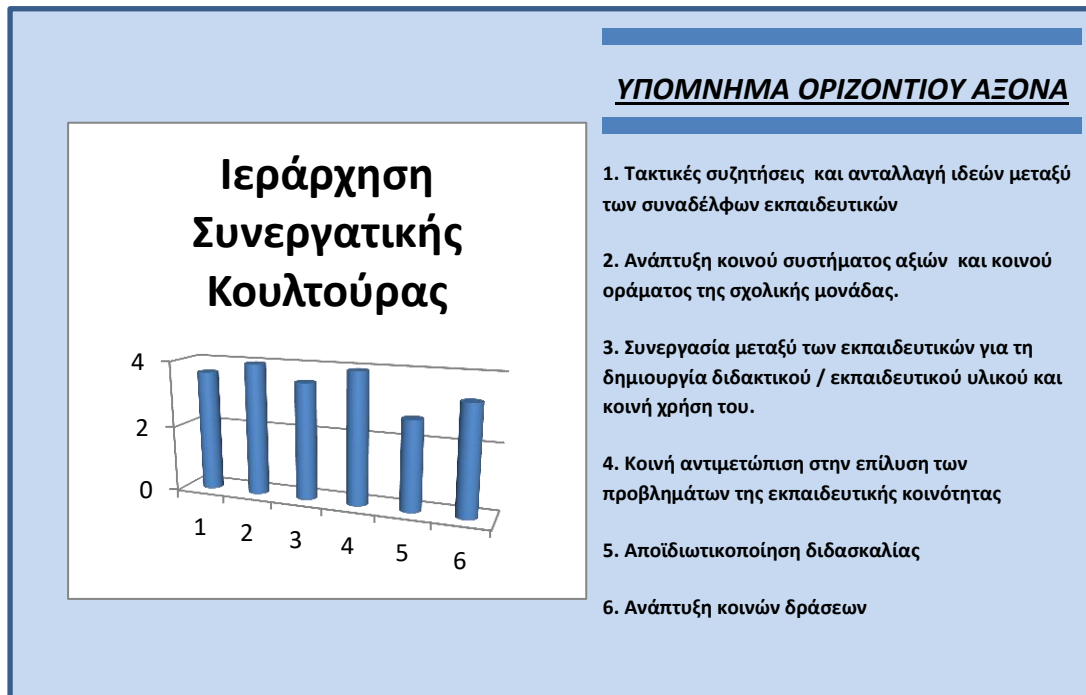
Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,817 έως 0,903 και φανερώνουν το υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων. Ο υψηλός δείκτης εσωτερικής συνέπειας αναδεικνύει την αξιοπιστία της έρευνας.



6.3 Περιγραφικό Μέρος

6.3.1 Συνεργατική κουλτούρα

Β1.Α. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της «κουλτούρας συνεργασίας» αξιολογείτε ως τα πιο σημαντικά;



Γράφημα 1 - Ιεράρχηση Χαρακτηριστικών Συνεργατικής Κουλτούρας

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην ερώτηση για το ποια χαρακτηριστικά της κουλτούρας συνεργασίας αξιολογούν ως πιο σημαντικά, στην κλίμακα 1-6 τοποθετούν στην πρώτη θέση (3,97) την ανάπτυξη κοινού συστήματος αξιών και κοινού οράματος της σχολικής μονάδας. Στη δεύτερη θέση με ελάχιστη διαφορά (3,94) τοποθετούν την κοινή αντιμετώπιση στην επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην τρίτη θέση (3,64) τοποθετούνται οι τακτικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ενώ στην τέταρτη θέση, με μικρή διαφορά, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία διδακτικού / εκπαιδευτικού υλικού και κοινή χρήση του (3,51). Λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά, θεωρούν την ανάπτυξη κοινών δράσεων (3,28) καθώς και την αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας (2,69). Όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη συγκεκριμένη ερώτηση θεωρούνται σημαντικά, εκτός από την



αποιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, αφού οι διαφορές μεταξύ τους είναι αρκετά μικρές.

B1.B. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως τα χαρακτηριστικά αυτά υιοθετούνται/αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε;

Item Statistics B1B			
	Mean	Std. Deviation	N
α. Τακτικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών	3,07	1,078	127
β. Ανάπτυξη κοινού συστήματος αξιών και κοινού οράματος της σχολικής μονάδας.	2,65	,964	127
γ. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία διδακτικού / εκπαιδευτικού υλικού και κοινή χρήση του.	2,66	,945	127
δ. Κοινή αντιμετώπιση στην επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας	3,00	,882	127
ε. Αποιδιωτικοποίηση διδασκαλίας	2,17	,898	127
στ. Ανάπτυξη κοινών δράσεων	2,91	,955	127

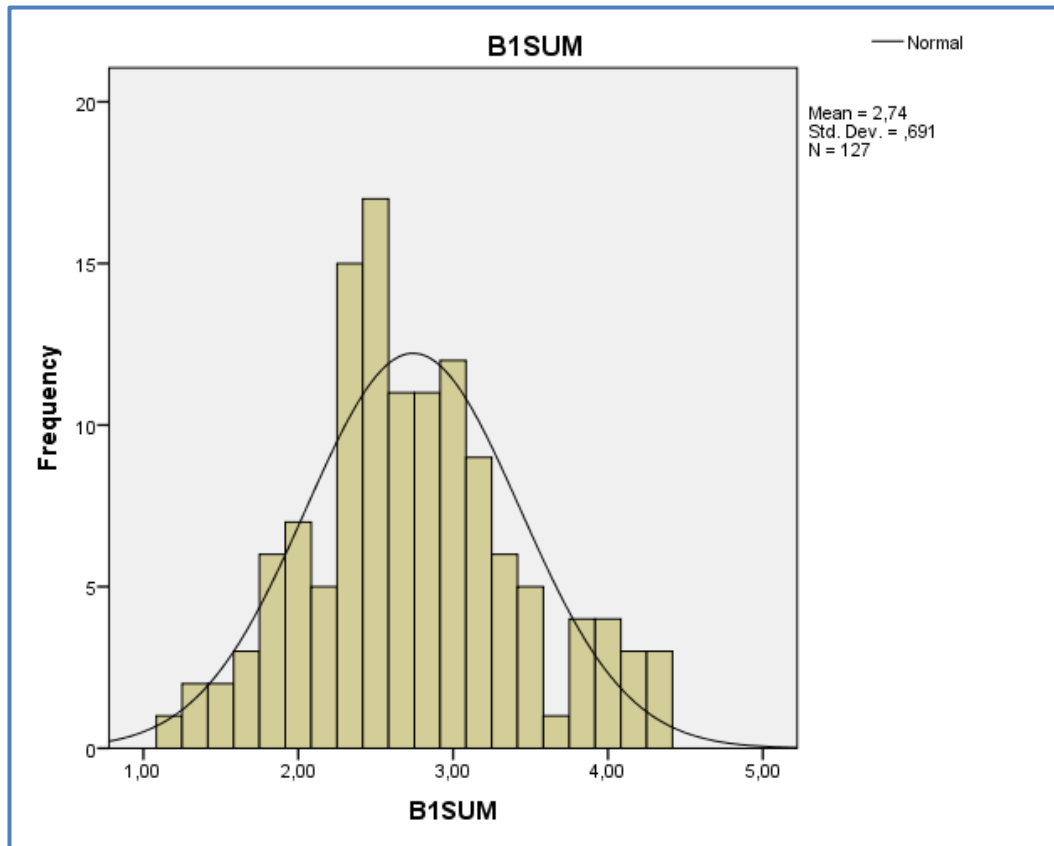
Πίνακας 11 – Χαρακτηριστικά συνεργατικής κουλτούρας που επικρατούν στο σχολείο

Αναφορικά με το ποια από τα χαρακτηριστικά υιοθετούνται στη σχολική τους μονάδα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούν στην πρώτη θέση τις τακτικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών (3,07) ενώ με μικρή διαφορά στη δεύτερη θέση συναντάται η κοινή αντιμετώπιση στην επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ήταν και τα μόνα χαρακτηριστικά που δείχνουν ότι επικρατούν αρκετά στις σχολικές μονάδες των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Ακολουθούν, η ανάπτυξη κοινών δράσεων (2,91), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία διδακτικού / εκπαιδευτικού υλικού και κοινή χρήση του (2,66), η ανάπτυξη κοινού οράματος (2,61) και στην τελευταία θέση η αποιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό της συνεργατικής κουλτούρας την ανάπτυξη κοινού συστήματος αξιών και κοινού οράματος της



σχολικής μονάδας , ανέφεραν παράλληλα ότι δε συναντάται συχνά στις σχολικές μονάδες . Αυτό αποτελεί μια πρώτη ένδειξη της έλλειψης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.

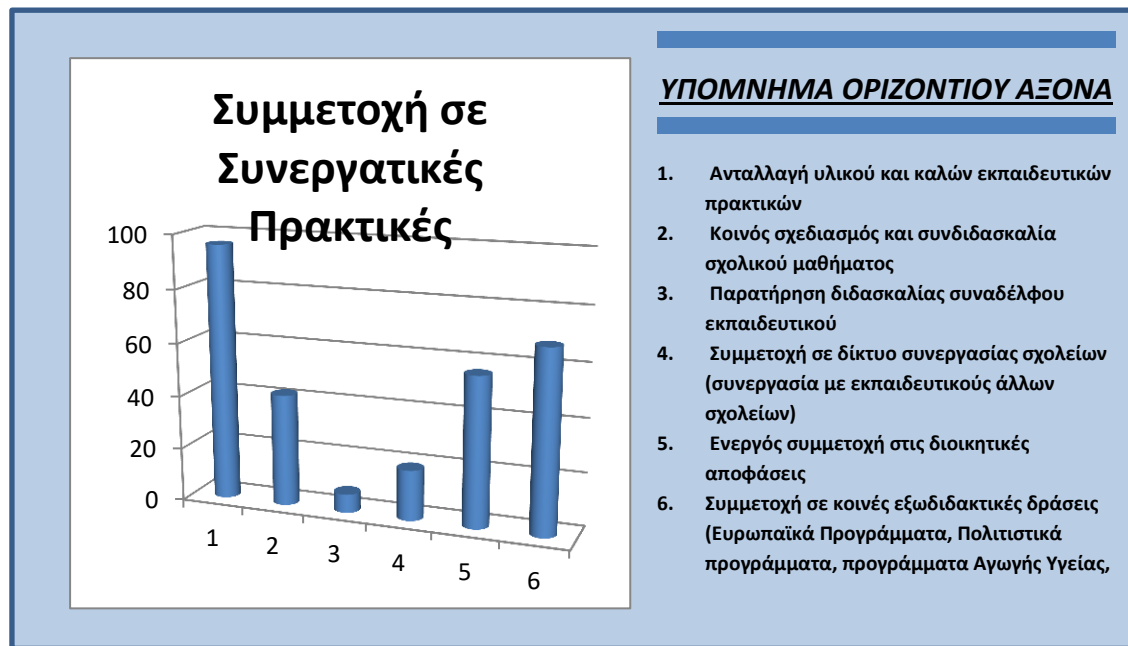
Στο ιστόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση B1 βλέπουμε την κατανομή των συχνοτήτων σε αντιπαραβολή με την κανονική καμπύλη.



Ιστόγραμμα 1 - Κατανομή συχνοτήτων ερώτησης B1



B.2 Σε ποιες από τις παρακάτω συνεργατικές πρακτικές συμμετείχατε τα τελευταία 2 έτη υπηρεσίας σας σε σχολική μονάδα;



Γράφημα 2 - Ιεράρχηση Συνεργατικών πρακτικών

Η ανταλλαγή υλικού και καλών εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η δημοφιλέστερη μορφή συνεργατικών πρακτικών στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Ακολουθεί η συμμετοχή σε κοινές εξωδιδακτικές δράσεις με πολλή μικρή διαφορά από την τρίτη δημοφιλέστερη μορφή συνεργατικών πρακτικών που είναι η ενεργός συμμετοχή στις διοικητικές αποφάσεις. Ο κοινός σχεδιασμός και συνδιδασκαλία σχολικού μαθήματος ακολουθεί με ένα σημαντικό ποσοστό ενώ στις τελευταίες θέσεις με χαμηλά ποσοστά είναι η συμμετοχή σε δίκτυο συνεργασίας σχολείων και η παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου. Το γεγονός ότι η παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου είναι στην τελευταία θέση των συνεργατικών πρακτικών που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί συμβαδίζει με την αντίστοιχη χαμηλή επίδοση που εμφάνισε η αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας στην προηγούμενη ερώτηση ως χαρακτηριστικό που υιοθετείται στις σχολικές μονάδες.



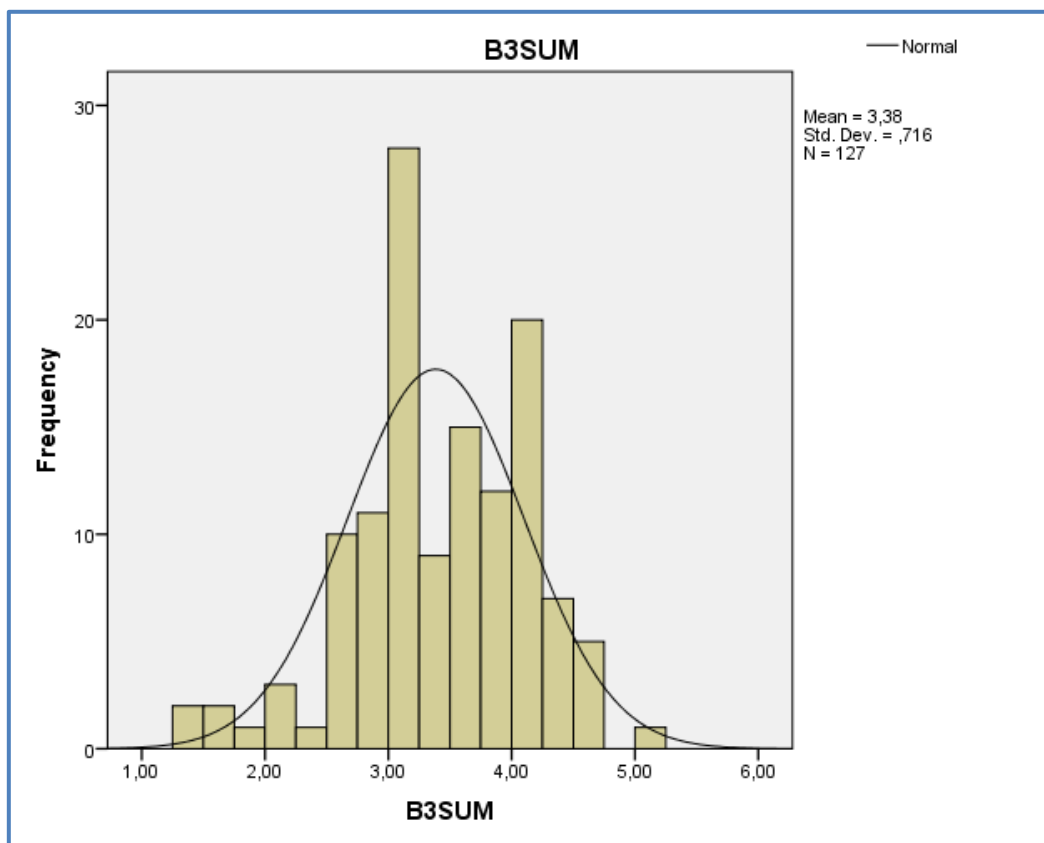
B.3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα:

Item Statistics B.3

	Mean	Std. Deviation	N
1.Ενισχύει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών	3,62	1,001	124
2.Βελτιώνει την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	3,48	,983	124
3.Μειώνει το φόρτο εργασίας	2,78	1,017	124
4.Ενισχύει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,51	,801	124
5.Βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου	3,57	,885	124

Πίνακας 11 – Πλεονεκτήματα εφαρμογής συνεργατικής κουλτούρας

Σχετικά με τα οφέλη από την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σημαντικότερο όφελος (3,62) είναι η ενίσχυση της αποδοτικότητας των. Πολύ σημαντικά οφέλη είναι επίσης η συνεισφορά της συνεργατικής κουλτούρας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (3,57) και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (3,51). Εξίσου σημαντικό όφελος θεωρούν ότι είναι και βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (3,48). Αντίθετα θεωρούν ότι η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας δεν μειώνει αρκετά το φόρτο εργασίας στο σχολείο (2,78) καθώς είναι η μόνη υπόθεση που έχει μέσο όρο μικρότερο του 3. Στο ιστόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση B3 (ιστόγραμμα 2) βλέπουμε την κατανομή των συχνοτήτων σε αντιπαραβολή με την κανονική καμπύλη.



Ιστόγραμμα 2- Κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση B3

B.4 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω ισχύουν στο σχολείο σας ;

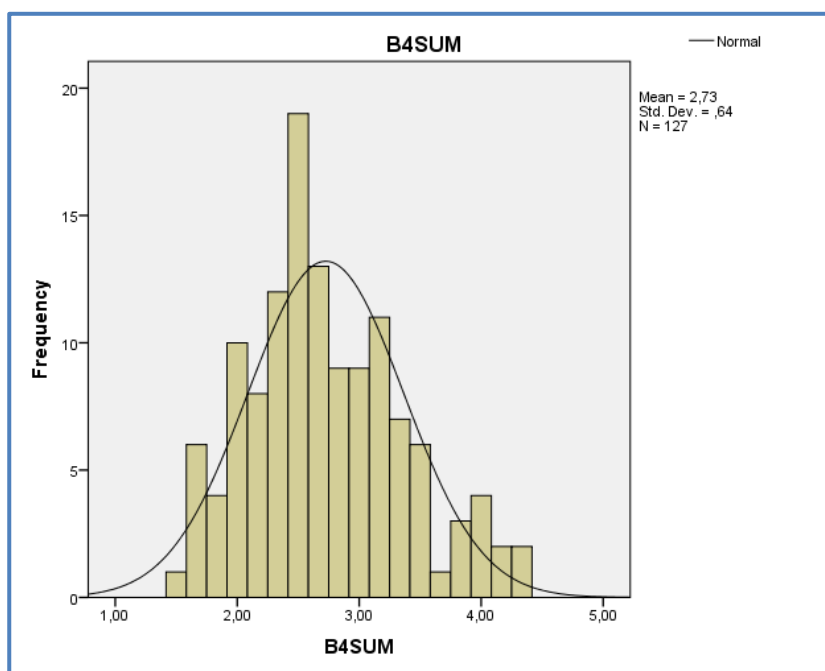
Item Statistics B.4

	Mean	Std. Deviation	N
1. Η διαμόρφωση των στόχων και των πολιτικών του σχολείου είναι υπόθεση που αφορά όλους	2,86	,965	127
2. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή/ντριας.	2,94	,810	127
3. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το επίπεδο αναγνώρισης της εργασίας και της προσφοράς τους στη σχολική κοινότητα.	2,65	,812	127
4. Η ανάπτυξη και προώθηση των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι αποτέλεσμα συλλογικών αποφάσεων.	2,70	,810	127
5. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο υποστήριξης της Διεύθυνσης στην ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών.	2,73	,821	127
6. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα των συνεργασιών στη μάθηση.	2,47	,805	127

Πίνακας 12 – Πεποίθηση ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας



Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκτιμάται ο βαθμός ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μ.Ο σε καμία από τις απαντήσεις δεν ξεπέρασε την τιμή 3 που στην χρησιμοποιούμενη κλίμακα αντιπροσωπεύει το «αρκετά». Την τιμή αυτή (2,94) προσεγγίζει η γνώμη ότι υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή/τριας. Με Μ.Ο=2,86 ακολουθεί η πεποίθηση ότι «η διαμόρφωση των στόχων και των πολιτικών του σχολείου είναι υπόθεση που αφορά όλους». Στο ίδιο επίπεδο Μ.Ο (2,73) ακολουθούν: α) η άποψη ότι «Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο υποστήριξης της Διεύθυνσης στην ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών», β) η άποψη ότι «Η ανάπτυξη και προώθηση των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι αποτέλεσμα συλλογικών αποφάσεων» (2,70) καθώς και η εικόνα που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι «Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το επίπεδο αναγνώρισης της εργασίας και της προσφοράς τους στη σχολική κοινότητα» (2,65). Στην τελευταία θέση πολύ κοντά στο Μ.Ο του 2 που αντιπροσωπεύει την έννοια του «λίγο» είναι η γνώμη ότι «Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα των συνεργασιών στη μάθηση» (2,45). Δε θεωρείται λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ότι κάποια γνώριμα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας έχουν αναπτυχθεί σε σημαντικό βαθμό στη σχολική τους μονάδα. Στο ιστόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Β4 (ιστόγραμμα 3) βλέπουμε την κατανομή των συχνοτήτων σε αντιπαράβολή με την κανονική καμπύλη.



Ιστόγραμμα 3 - Κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση B4

B.5 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά επικρατούν στη δική σας σχολική μονάδα;

Item Statistics B.5

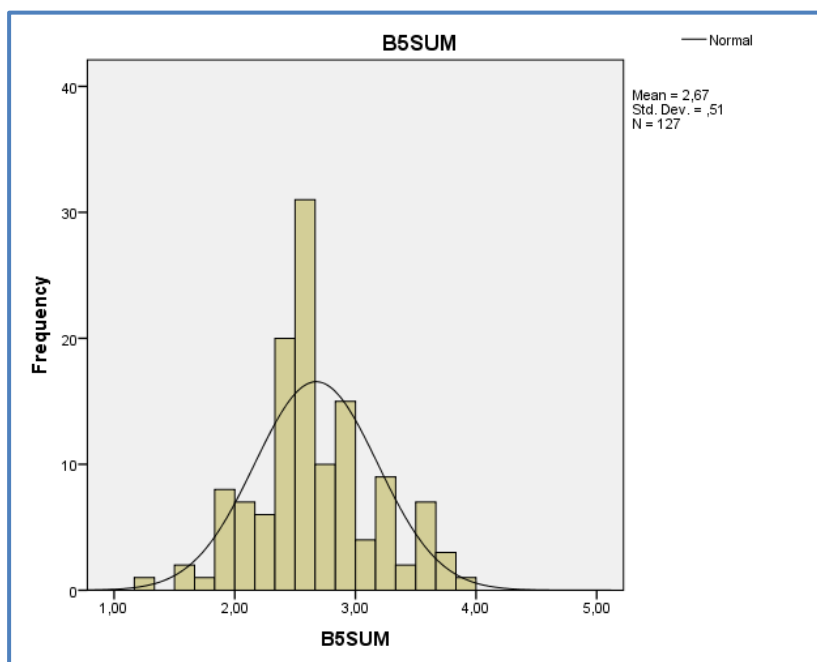
	Mean	Std. Deviation	N
1. Ηγεσία που υποστηρίζει και παροτρύνει το προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων	3,08	,993	126
2. Παροχή ευκαιριών στο Προσωπικό να αναλάβει πρωτοβουλίες για αλλαγές.	2,94	,879	126
3. Διαμόρφωση κοινού οράματος και κοινών αξιών στο σχολείο	2,71	,809	126
4. Παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων συναδέλφων και ανατροφοδότηση.	2,16	,889	126
5. Ανταλλαγή κοινών διδακτικών / μαθησιακών πρακτικών	2,40	,658	126
6. Προώθηση πολιτικών σχεδιασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	2,31	,805	126
7. Ανάπτυξη συλλογικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό.	2,90	,808	126
8. Διαθεσιμότητα της κατάλληλης τεχνολογίας και του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού	2,82	,814	126
9. Ανάπτυξη της εξωστρέφειας του σχολείου μέσω δικτύωσης με άλλα σχολεία και άνοιγμα στην τοπική κοινωνία	2,77	,887	126

Πίνακας 13 – Πεποίθηση ανάπτυξης χαρακτηριστικών Επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η ερώτηση B5 αποτυπώνει το βαθμό που οι σχολικές μονάδες έχουν αναπτύξει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να θεωρούνται Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το χαρακτηριστικό της ΕΚΜ που έχει



αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό (3,08) είναι η «Ηγεσία που υποστηρίζει και παροτρύνει το προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων». Ακολουθεί η «Παροχή ευκαιριών στο Προσωπικό να αναλάβει πρωτοβουλίες για αλλαγές» (2,94) και με παρόμοιο Μ.Ο (2,90) η «Ανάπτυξη συλλογικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό». Στα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν αναπτυχθεί αρκετά (κοντά στο Μ.Ο του 3) είναι η «Διαθεσιμότητα της κατάλληλης τεχνολογίας και του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού» (2,82). Αντίθετα φαίνεται από τις απαντήσεις ότι η «Ανάπτυξη της εξωστρέφειας του σχολείου μέσω δικτύωσης με άλλα σχολεία και άνοιγμα στην τοπική κοινωνία» (2,77) και η «Διαμόρφωση κοινού οράματος και κοινών αξιών στο σχολείο» με Μ.Ο (2,71) δεν έχουν φτάσει σε επίπεδα ώστε να αναδεικνύουν τις σχολικές μονάδες σε ΕΚΜ. Τέλος σε αρκετά χαμηλά επίπεδα είναι η «Προώθηση πολιτικών σχεδιασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» (2,31) καθώς και η «Ανταλλαγή κοινών διδακτικών / μαθησιακών πρακτικών» (2,16). Στο ιστόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Β5 (ιστόγραμμα 4) βλέπουμε την κατανομή των συχνοτήτων σε αντιπαραβολή με την κανονική καμπύλη.

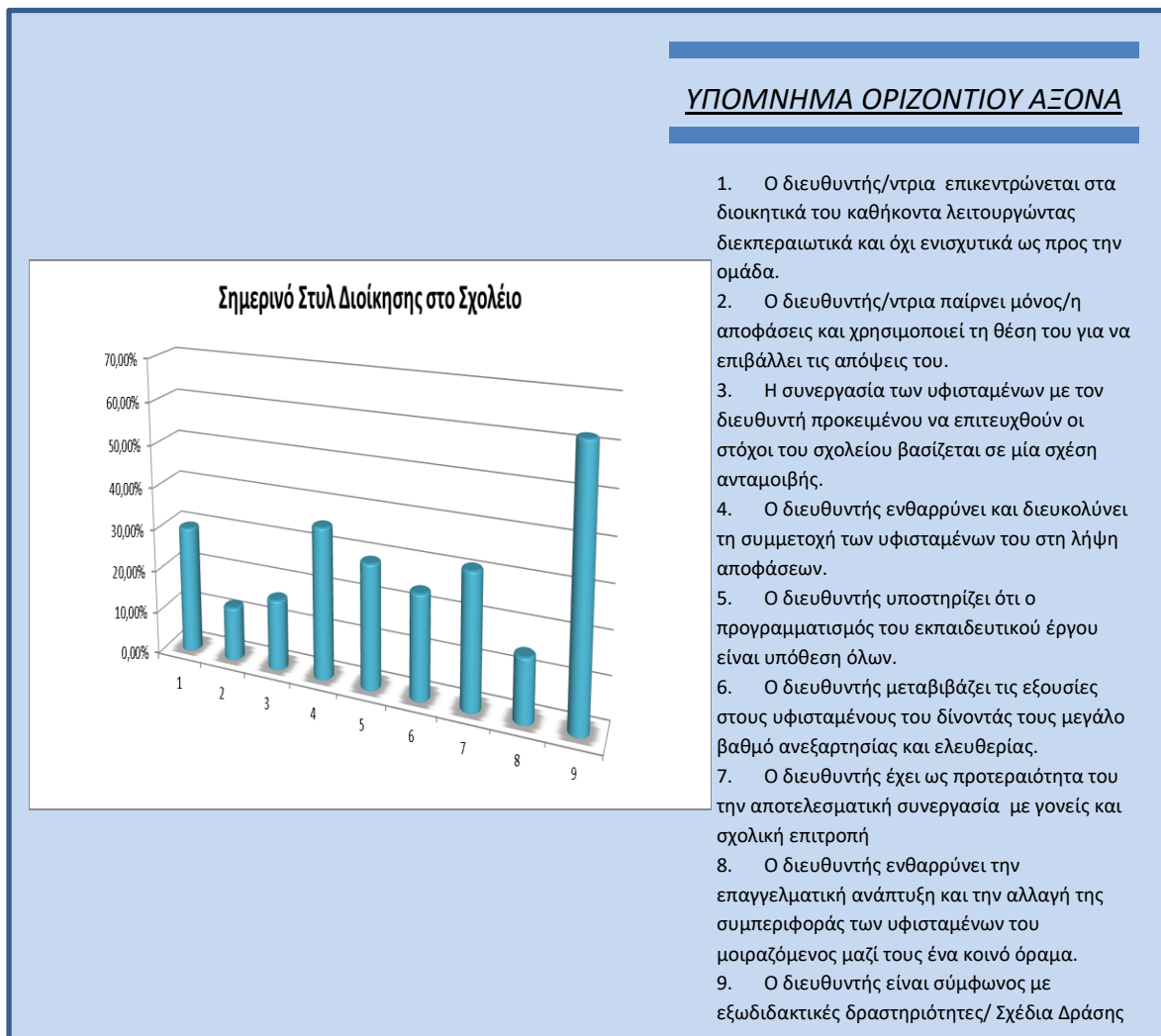


Ιστόγραμμα 4 - Κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση Β5



5.3.2 Ηγεσία και Συνεργατική κουλτούρα

Γ.1 Ποιο ή ποιά από τα στυλ διοίκησης που αναφέρονται παρακάτω θεωρείτε ότι αντιστοιχεί περισσότερο με αυτό που εφαρμόζεται στο σχολείο σας;



Γράφημα 3 – Στυλ διοίκησης

Από την ανάγνωση του διαγράμματος προκύπτει ότι περισσότερες απαντήσεις (62%) συγκεντρώνει η απάντηση ότι «Ο διευθυντής είναι σύμφωνος με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες/ Σχέδια Δράσης» που αποτελεί και τη μόνη ισχυρή ένδειξη για το στυλ διοίκησης στο σχολείο. 45 εκπαιδευτικοί (35%) απάντησαν ότι Ο διευθυντής ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων του στη λήψη αποφάσεων ενώ 40 εκπαιδευτικοί (31,5%) απάντησαν ότι «Ο διευθυντής έχει



ως προτεραιότητα του την αποτελεσματική συνεργασία με γονείς και σχολική επιτροπή». Σε ποσοστό 30% (38 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι «Ο διευθυντής/ντρια επικεντρώνεται στα διοικητικά του καθήκοντα λειτουργώντας διεκπεραιωτικά και όχι ενισχυτικά ως προς την ομάδα.» και ακολουθεί η απάντηση (29%) ότι «Ο διευθυντής υποστηρίζει ότι ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι υπόθεση όλων». Ποσοστό 24% (31 εκπαιδευτικοί) συγκεντρώνει η απάντηση ότι «ο διευθυντής μεταβιβάζει τις εξουσίες στους υφισταμένους του δίνοντάς τους μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας». Με πολύ χαμηλά ποσοστά είναι οι απαντήσεις που ακολουθούν και συγκεκριμένα 21 εκπαιδευτικοί (16,5%) ισχυρίζονται ότι «η συνεργασία των υφισταμένων με τον διευθυντή προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου βασίζεται σε μία σχέση ανταμοιβής» ενώ 19 εκπαιδευτικοί (15%) ότι «Ο διευθυντής ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αλλαγή της συμπεριφοράς των υφισταμένων του μοιραζόμενος μαζί τους ένα κοινό όραμα». Τέλος σε ποσοστό μικρότερο από 13% (16 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι «Ο διευθυντής/ντρια παίρνει μόνος/η αποφάσεις και χρησιμοποιεί τη θέση του για να επιβάλλει τις απόψεις του». Από την ανάγνωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι χαρακτηριστικό οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν σε χαμηλά ποσοστά στους διευθυντές/ντριες τους (κάτω του 35%) συμπεριφορές όπως η ενθάρρυνση για λήψη αποφάσεων, ο κοινός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η μεταβίβαση εξουσιών. Επίσης σε πολύ χαμηλό ποσοστό είναι και η ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη και το κοινό όραμα. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το στυλ διοίκησης στο ελληνικό σχολείο απέχει πολύ στο να εμπεριέχει χαρακτηριστικά κατανομητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.



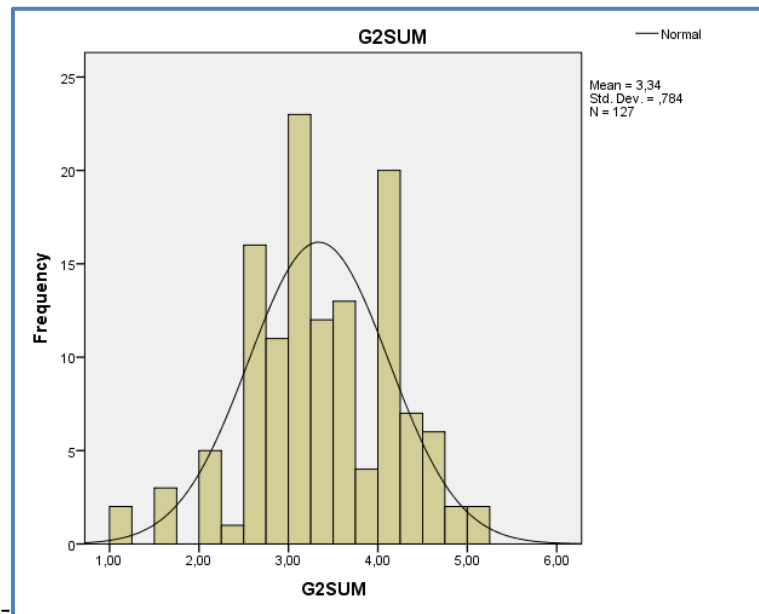
Γ.2 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω δεξιότητες – ικανότητες της Δ/σης /ηγεσίας ενισχύουν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο;

Item Statistics Γ.2

	Mean	Std. Deviation	N
1. Η ικανότητα ανάδειξης των διαφορετικών δυνατοτήτων των μελών του διδακτικού προσωπικού μέσα από εξατομικευμένη προσέγγιση	3,00	1,073	126
2. Η ικανότητα διαμόρφωσης κοινού στόχου/οράματος καθώς και η ικανότητα « δέσμευσης» των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του	3,39	1,138	126
3. Η ικανότητα αφομοίωσης των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική κουλτούρα	3,14	,944	126
4. Ο αποτελεσματικός διαμοιρασμός της ηγεσίας και η ικανότητα ανάδειξης των ηγετικών χαρακτηριστικών μελών του προσωπικού	3,44	,815	126
5. Η συνεχής παροχή κινήτρων και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για διαρκή βελτίωση παιδαγωγικών/διδακτικών πρακτικών και εισαγωγή καινοτομιών	3,44	1,016	126
6. Η δημιουργία ασφαλούς εργασιακού κλίματος	3,66	,939	126

Πίνακας 14 – Αξιολόγηση δεξιοτήτων της Δ/σης που ευνοούν τη συνεργατική κουλτούρα

Είναι σαφές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι θεωρούν καθοριστικό το ρόλο της ηγεσίας στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας αφού όλες οι δεξιότητες τη Διεύθυνσης που αναφέρονται στην ερώτηση συγκεντρώνουν Μ.Ο μεγαλύτερο της τιμής 3. Αυτό σημαίνει, με βάση τη κλίμακα Linkert, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εν λόγω δεξιότητες ενισχύουν από «αρκετά» έως «πολύ» την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα η δεξιότητα που συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο (3,66) είναι η δημιουργία ασφαλούς εργασιακού κλίματος. Ακολουθούν με τον ίδιο Μ.Ο (3,44) ο «αποτελεσματικός διαμοιρασμός της ηγεσίας και η ικανότητα ανάδειξης των ηγετικών χαρακτηριστικών μελών του προσωπικού» και η «Η συνεχής παροχή κινήτρων και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για διαρκή βελτίωση παιδαγωγικών/διδακτικών πρακτικών και εισαγωγή καινοτομιών». Πολύ σημαντικό, με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας να διαμορφώνει ένα κοινό στόχο/όραμα (Μ.Ο 3,39). Λιγότερο, σε σχέση με τις υπόλοιπες ικανότητες της Διεύθυνσης, επηρεάζουν «Η ικανότητα αφομοίωσης των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική κουλτούρα» (Μ.Ο 3,14) και «Η ικανότητα ανάδειξης των διαφορετικών δυνατοτήτων των μελών του διδακτικού προσωπικού μέσα από εξατομικευμένη προσέγγιση» (Μ.Ο 3,00). Στο ιστόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Β5 (ιστόγραμμα 5) βλέπουμε την κατανομή των συχνοτήτων σε αντιπαραβολή με την κανονική καμπύλη.



Ιστόγραμμα 5 - Κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση Γ2

Γ.3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Δ/ση στο σχολείο σας:

Item Statistics Γ.3

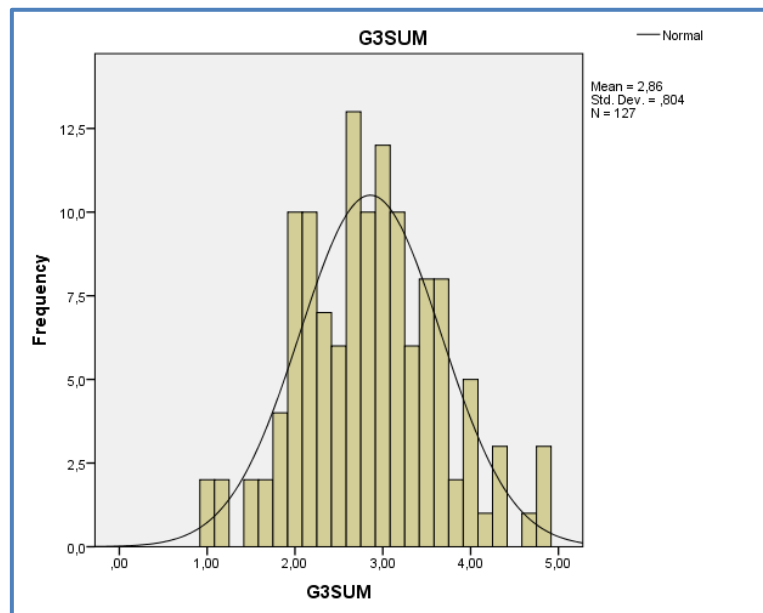
	Mean	Std. Deviation	N
1. Προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών	2,97	1,076	127
2. Προωθεί το κοινό όραμα του σχολείου και «δεσμεύει» ηθικά τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίησή του.	2,65	,878	127
3. Εισηγείται καινοτομίες παιδαγωγικού / εκπαιδευτικού χαρακτήρα προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου	2,74	,902	127
4. Προωθεί κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,00	,926	127
5. Εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό και διαμοιράζει ευθύνες και αρμοδιότητες στα μέλη του	3,12	,997	127
6. Αποτελεί ο ίδιος/η ίδια πρότυπο για τους υφισταμένους του	2,68	1,083	127

Πίνακας 15 – Υιοθέτηση χαρακτηριστικών του Δ/ντή που βοηθούν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας

Η ερώτηση αυτή αποτυπώνει τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας είναι βοηθητικός στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Από τις επικρατούσες δεξιότητες της Δ/σης μόνο «η



εμπιστοσύνη στο διδακτικό προσωπικό και ο διαμοιρασμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων» έχουν Μ.Ο μεγαλύτερο του 3. (3,12). Όλες οι υπόλοιπες συγκεντρώνουν Μ.Ο μικρότερο του 3 φανερώνοντας ότι η Δ/νση στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν κατέχει τις δεξιότητες που ευνοούν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Διεύθυνση «Προωθεί κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών» με Μ.Ο=3. Με Μ.Ο= 2,97 θεωρούν ότι «Προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών» και ακολουθεί (2,74) η γνώμη ότι ο Διευθυντής/ντρια «Εισηγείται καινοτομίες παιδαγωγικού / εκπαιδευτικού χαρακτήρα προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου». Τέλος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο ότι η Διεύθυνση του σχολείου τους «Αποτελεί ο ίδιος/η ίδια πρότυπο για τους υφισταμένους του» (Μ.Ο 2,68) και ακόμα λιγότερο ότι «Προωθεί το κοινό όραμα του σχολείου και «δεσμεύει» ηθικά τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση του (2,66). Στο ιστόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Γ3 (ιστόγραμμα 6) βλέπουμε την κατανομή των συχνοτήτων σε αντιπαραβολή με την κανονική καμπύλη



Ιστόγραμμα 6 - Κατανομή συχνοτήτων για την ερώτηση Γ3



6.4 Επαγωγικό Μέρος

Για την ανάλυση των δεδομένων που αποκτήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έκδοση 21. Σκοπός της ανάλυσης είναι να αναδειχθούν τυχόν σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των ανεξαρτήτων και εξαρτημένων μεταβλητών. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, έχουν θεωρηθεί το φύλο των εκπαιδευτικών, η ηλικία των εκπαιδευτικών, οι σπουδές των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνολική διδακτική υπηρεσία κάθε εκπαιδευτικού και η προϋπηρεσία που ο εκπαιδευτικός έχει στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν όλα οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Καθώς οι κλίμακες στα ερωτηματολόγια είναι κλίμακες Likert, εξετάστηκαν οι μεταβλητές με t-test για τις μεταβλητές του φύλου και της επιμόρφωσης και με μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE-WAY ANOVA) για όλες τις υπόλοιπες.

6.4.1 Με βάση το φύλο

Στη συνέχεια εξετάζεται η μεταβλητή του φύλου σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα με το κριτήριο t-test

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B1SUM	Αντρας	57	2,8947	,77192	,10224
	Γυναίκα	70	2,6167	,59409	,07101
B3SUM	Αντρας	57	3,2702	,67770	,08976
	Γυναίκα	70	3,4771	,73705	,08809
B4SUM	Αντρας	57	2,7749	,67000	,08874
	Γυναίκα	70	2,6857	,61552	,07357
B5SUM	Αντρας	57	2,7144	,53364	,07068
	Γυναίκα	70	2,6429	,49143	,05874
G2SUM	Αντρας	57	3,1491	,88286	,11694
	Γυναίκα	70	3,4919	,66029	,07892
G3SUM	Αντρας	57	2,9006	,74925	,09924
	Γυναίκα	70	2,8238	,84931	,10151

Πίνακας 16 – Έλεγχος της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο ως προς όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές με το κριτήριο t-test. Μέσοι όροι.

Independent Samples Test



		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
B1SUM	Equal variances assumed	5,966	,016	2,294	125	,023	,27807	,12124
	Equal variances not assumed			2,234	103,505	,028	,27807	,12448
B3SUM	Equal variances assumed	1,565	,213	-1,631	125	,105	-,20697	,12686
	Equal variances not assumed			-1,646	123,124	,102	-,20697	,12577
B4SUM	Equal variances assumed	,027	,869	,780	125	,437	,08914	,11427
	Equal variances not assumed			,773	115,244	,441	,08914	,11527
B5SUM	Equal variances assumed	,480	,489	,785	125	,434	,07157	,09113
	Equal variances not assumed			,779	115,390	,438	,07157	,09190
G2SUM	Equal variances assumed	2,259	,135	-2,502	125	,014	-,34278	,13702
	Equal variances not assumed			-2,430	101,535	,017	-,34278	,14108
G3SUM	Equal variances assumed	,219	,640	,534	125	,594	,07678	,14380
	Equal variances not assumed			,541	124,169	,590	,07678	,14196

Πίνακας 17 – Διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές Β1 και Γ2 .

ΕΡΩΤΗΣΗ Β1

Υπάρχει στατιστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα στο βαθμό που θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας έχουν αναπτυχθεί στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας επικρατούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο 2,89) από ότι



θεωρούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο 2,61) με το κριτήριο να διαμορφώνεται ως εξής: $t(103,505)=2,23$, $p<0,05$.

ΕΡΩΤΗΣΗ Γ2

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση αποτυπώνεται η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά της διοίκησης συμβάλλουν περισσότερο ή λιγότερο στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο 3,49) από ότι οι άνδρες (Μ.Ο 3,14) ότι τα χαρακτηριστικά αυτά της διοίκησης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας με το κριτήριο να διαμορφώνεται ως εξής: $t(125)=-2,50$, $p<0,05$. Οι μέσοι όροι και των δύο φύλων είναι αυξημένοι γεγονός που δείχνει ότι άνδρες και γυναίκες θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ενισχύουν σημαντικά την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας.

6.4.2 Με βάση την ηλικία

Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας με τη βοήθεια μονοπαραγοντικής ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE-WAY ANOVA).

ANOVA - ΗΛΙΚΙΑ

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B1SUM	Between Groups	,946	2	,473	,983	,377
	Within Groups	59,146	123	,481		
	Total	60,092	125			
B3SUM	Between Groups	,162	2	,081	,155	,856
	Within Groups	64,237	123	,522		
	Total	64,400	125			
B4SUM	Between Groups	,607	2	,303	,737	,480
	Within Groups	50,608	123	,411		
	Total	51,214	125			
B5SUM	Between Groups	,450	2	,225	,857	,427
	Within Groups	32,276	123	,262		



	Total	32,726	125			
G2SUM	Between Groups	,703	2	,351	,567	,569
	Within Groups	76,267	123	,620		
	Total	76,969	125			
G3SUM	Between Groups	3,321	2	1,660	2,617	,077
	Within Groups	78,036	123	,634		
	Total	81,356	125			

Πίνακας 18 – Έλεγχος της μεταβλητής ηλικία ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές

6.4.3 Με βάση τις σπουδές

Δεν υπάρχει στατιστική διαφορά με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή σπουδές με τη βοήθεια μονοπαραγοντικής ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE-WAY ANOVA).

ANOVA – ΣΠΟΥΔΕΣ

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B1SUM	Between Groups	2,561	2	1,280	2,865	,064
	Within Groups	29,042	65	,447		
	Total	31,603	67			
B3SUM	Between Groups	2,918	2	1,459	2,561	,085
	Within Groups	37,023	65	,570		
	Total	39,941	67			
B4SUM	Between Groups	,558	2	,279	,541	,585
	Within Groups	33,540	65	,516		
	Total	34,098	67			
B5SUM	Between Groups	,810	2	,405	1,347	,267
	Within Groups	19,535	65	,301		
	Total	20,345	67			
G2SUM	Between Groups	4,007	2	2,004	2,622	,080
	Within Groups	49,661	65	,764		
	Total	53,668	67			
G3SUM	Between Groups	3,159	2	1,579	2,158	,124
	Within Groups	47,578	65	,732		
	Total	50,737	67			

Πίνακας 19 – Έλεγχος της μεταβλητής σπουδές ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές



6.4.4 Με βάση την επιμόρφωση

Η μεταβλητή επιμόρφωση έχει τρεις κατηγορίες η καθεμία από τις οποίες είχε πιθανή επιλογή ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Εξετάστηκαν (t-test) πιθανές στατιστικές διαφοροποιήσεις αλλά δε βρέθηκαν.

6.4.5 Με βάση τα έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας

ANOVA- έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,045	2	,023	,047	,955
B1SUM Within Groups	60,105	124	,485		
Total	60,150	126			
Between Groups	2,470	2	1,235	2,467	,089
B3SUM Within Groups	62,079	124	,501		
Total	64,549	126			
Between Groups	,713	2	,357	,870	,421
B4SUM Within Groups	50,816	124	,410		
Total	51,529	126			
Between Groups	,674	2	,337	1,303	,275
B5SUM Within Groups	32,098	124	,259		
Total	32,772	126			
Between Groups	4,495	2	2,248	3,821	,025
G2SUM Within Groups	72,929	124	,588		
Total	77,424	126			
Between Groups	1,407	2	,703	1,090	,339
G3SUM Within Groups	79,987	124	,645		
Total	81,393	126			

Πίνακας 20 – Έλεγχος της ανεξάρτητης μεταβλητής έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές – Διαφοροποίηση στην ερώτηση Γ2



Descriptives

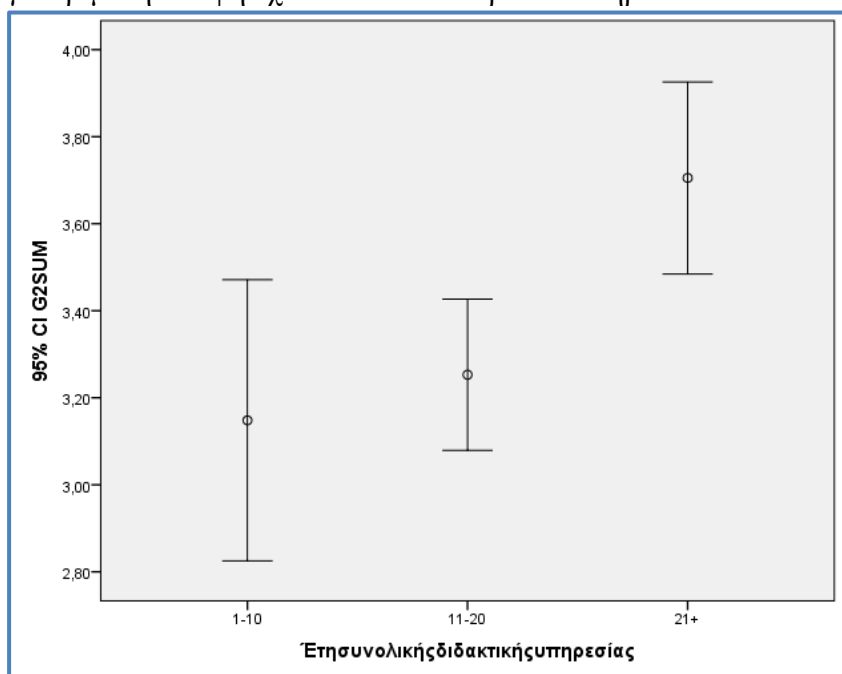
G2SUM

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10	9	3,1481	,42035	,14012	2,8250	3,4713
11-20	92	3,2529	,83898	,08747	3,0792	3,4266
21+	26	3,7051	,54632	,10714	3,4845	3,9258
Total	127	3,3381	,78388	,06956	3,2004	3,4757

Πίνακας 20 – Τιμές στατιστικής ανάλυσης ερώτησης Γ2 ως προς τα έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας

ΕΡΩΤΗΣΗ Γ2

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν από 11 έως 20έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας. Αντίθετα πολύ μικρό ποσοστό συμμετοχής έχουν οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι καθώς τα έτη διδακτικής υπηρεσίας αυξάνονται, ενισχύεται και η άποψη στους εκπαιδευτικούς ότι οι δεξιότητες/ ικανότητες της ηγεσίας ευνοούν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Στους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία περισσότερο των 21 ετών η πεποίθηση αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη (Μ.Ο 3,70). Ακολουθεί (Μ.Ο 3,25) η κλάση 11-20 έτη υπηρεσίας και σε μικρότερο βαθμό (Μ.Ο 3,14) τη συγκεκριμένη άποψη έχουν και οι νεότεροι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 4 – Γράφημα διαφοροποίησης μεταξύ των κλάσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής συνολική διδακτική υπηρεσία και εξαρτημένη μεταβλητή την ερώτηση Γ2



Από το γράφημα παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στο ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας θεωρούν ότι η ηγεσία πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα ($3,48 < M.O < 3,92$). Σημαντικό ρόλο, αλλά σε μικρότερο βαθμό, θεωρούν και οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 11 έως 20 ότι έχει η ηγεσία στην διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας, ενώ οι νεότεροι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί ξεκινούν να βαθμολογούν από πιο χαμηλά ($2,82 < M.O < 3,47$). Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στην γνώμη των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας είναι ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει και αξιολογήσει ακόμα το ρόλο που έχει ο Διευθυντής στην διαμόρφωση της «ταυτότητας» της σχολικής μονάδας.

6.4.5 Με βάση τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B1SUM	Between Groups	,772	2	,386	,801	,451
	Within Groups	59,311	123	,482		
	Total	60,083	125			
B3SUM	Between Groups	,780	2	,390	,760	,470
	Within Groups	63,098	123	,513		
	Total	63,878	125			
B4SUM	Between Groups	2,877	2	1,439	3,638	,029
	Within Groups	48,640	123	,395		
	Total	51,518	125			
B5SUM	Between Groups	1,514	2	,757	2,998	,054
	Within Groups	31,052	123	,252		
	Total	32,565	125			
G2SUM	Between Groups	,649	2	,324	,527	,592
	Within Groups	75,776	123	,616		
	Total	76,425	125			
G3SUM	Between Groups	1,507	2	,754	1,176	,312
	Within Groups	78,827	123	,641		
	Total	80,334	125			

Πίνακας 20 – Έλεγχος της ανεξάρτητης μεταβλητής έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές – Διαφοροποίηση στην ερώτηση B4



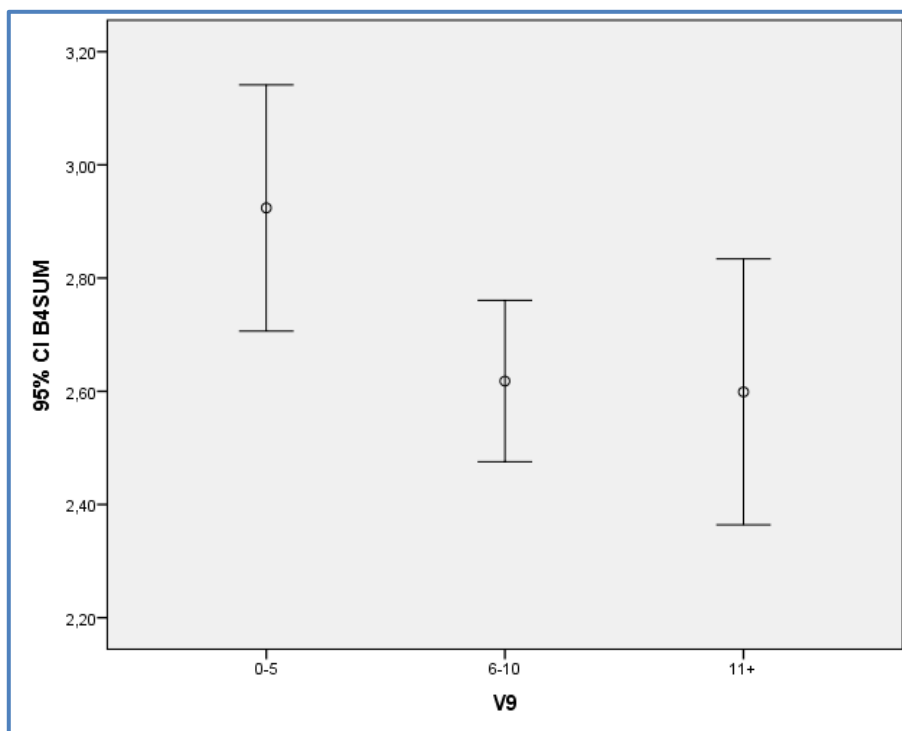
Descriptives

B4SUM

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
0-5	46	2,9239	,73258	,10801	2,7064	3,1415
6-10	48	2,6181	,49100	,07087	2,4755	2,7606
11+	32	2,5990	,65152	,11517	2,3641	2,8339
Total	126	2,7249	,64198	,05719	2,6117	2,8381

Πίνακας 21 – Τιμές στατιστικής ανάλυσης ερώτησης B4 ως προς τα έτη υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα υπάρχουν διαφορές στον μέσο όρο ανάμεσα στις κλάσεις των ετών υπηρεσίας στην σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν λίγα χρόνια στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι η συνεργατική κουλτούρα αναπτύσσεται σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο 2,92) από ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη σχολική μονάδα από 6 έως 10 έτη (Μ.Ο 2,61) και από αυτούς που υπηρετούν ακόμα περισσότερα έτη (Μ.Ο=2,59). Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί όταν πρωτοεμφανίζονται στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τους συναδέλφους τους προκειμένου να προσαρμοστούν στη σχολική κοινότητα. Όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα ο αρχικός ενθουσιασμός υποχωρεί συμπαρασύροντας τη διάθεση για συνεργασία.



Γράφημα 4 – Γράφημα διαφοροποίησης μεταξύ των κλάσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και εξαρτημένη μεταβλητή την ερώτηση B4

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Correlations

	B1SUM	B3SUM	B4SUM	B5SUM	G2SUM	G3SUM
Pearson Correlation	1	-,021	,600**	,508	,006	,589**
B1SUM Sig. (2-tailed)		,814	,000	,000	,950	,000
N	127	127	127	127	127	127
Pearson Correlation	-,021	1	,023	-,037	,408	,039
B3SUM Sig. (2-tailed)	,814		,794	,683	,000	,663
N	127	127	127	127	127	127
Pearson Correlation	,600**	,023	1	,689**	,142	,797
B4SUM Sig. (2-tailed)	,000	,794		,000	,110	,000
N	127	127	127	127	127	127



	Pearson Correlation	,508**	-,037	,689**	1**	,221	,770**
B5SUM	Sig. (2-tailed)	,000	,683	,000		,013	,000
	N	127	127	127	127	127	127
	Pearson Correlation	,006	,408**	,142	,221	1**	,168
G2SUM	Sig. (2-tailed)	,950	,000	,110	,013		,060
	N	127	127	127	127	127	127
	Pearson Correlation	,589**	,039	,797**	,770**	,168	1**
G3SUM	Sig. (2-tailed)	,000	,663	,000	,000	,060	
	N	127	127	127	127	127	127

Πίνακας 21- Συσχετίσεις μεταβλητών

Συσχέτιση μεταξύ B1 και B4

Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών B1 και B4 με τιμή 0,6 και $p < 0,01$. Η ερώτηση B1 αποτυπώνει το επίπεδο ανάπτυξης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και είναι λογικό να συσχετίζεται με την B4 που αποτυπώνει ακριβώς το βαθμό που ισχύει μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο.

Συσχέτιση μεταξύ B1 και Γ3

Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών B1 και Γ3 με τιμή 0,589 και $p < 0,01$. Ο Διευθυντής/ ντρια του σχολείου είναι ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά που αποτυπώνουν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και δικαιολογούν τη συσχέτιση μεταξύ των B1 και Γ3.

Συσχέτιση μεταξύ B4 και B5

Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών B4 και B5 με τιμή 0,689 και $p < 0,01$. Η ερώτηση B5 αποτυπώνει το βαθμό που η σχολική μονάδα θεωρείται Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης και σχετίζεται με την B4 αφού μια Ε.Κ.Μ έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την συνεργασία μεταξύ των μελών της.

Συσχέτιση μεταξύ B5 και B1

Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών B5 και B1 με τιμή 0,508 και $p < 0,01$. Αποδίδεται και σε αυτή την περίπτωση στην αναγκαιότητα για ανάπτυξη της



συνεργατικής κουλτούρας (ερώτηση Β1) σε μια σχολική μονάδα που θεωρείται Επαγγελματική κοινότητα μάθησης (ερώτηση Β5).

Συσχέτιση μεταξύ Β5 και Γ3

Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Β5 και Γ3 με τιμή 0,77 και $p < 0,01$. Αναδεικνύεται η σημασία που έχει το στυλ διοίκησης που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα για την εξέλιξη της σε Επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Συσχέτιση μεταξύ Γ3 και Β4

Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Γ2 και Β3 με τιμή 0,408 και $p < 0,01$. Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη στην συνεργατικής κουλτούρας (Γ2) είναι άμεσα συνδεδεμένος με την Β4 που ερευνά το βαθμό ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Εισαγωγή

Όπως έχει αναφερθεί σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση που έχει η μορφή της ηγεσίας και το στυλ διοίκησης της σχολικής μονάδας με τη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας. Διερευνήθηκε επίσης ο βαθμός ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στα ελληνικά σχολεία και η ανάδειξη των οφελών από την υιοθέτηση της. Όσον αφορά το ρόλο της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας ειδικότερα αναζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη που ενισχύουν την ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα περιορίστηκε στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής και συμμετείχαν 127 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθιστώντας αδύνατο να αποτελέσει γενίκευση στο σύνολο των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της δίνουν τη δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη των αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων που σε συνδυασμό με άλλες παρόμοιες ερευνητικές εργασίες θα αποτελέσουν βάση για αποτύπωση τάσεων για την σχέση ηγεσίας και συνεργατικής κουλτούρας. Επίσης είναι δυνατό να προκύψουν νέοι προβληματισμοί και ερωτήματα δημιουργώντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες.

7.2 Η ταυτότητα του δείγματος

Η ταυτότητα του δείγματος διερευνήθηκε με το μέρος Α του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, ως προς το φύλο, βρέθηκε ότι οι γυναίκες υπερέχουν σε ποσοστό από τους άντρες επιβεβαιώνοντας και την πραγματική κατάσταση της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως βαθμίδας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών, σε σχέση με το αντίστοιχο άλλων παρόμοιων ερευνών, κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται ότι στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Επαγγελματικά Λύκεια στα οποία παρατηρείται αυξημένος αριθμός ανδρών σε σχέση με άλλους τύπους σχολείων.



Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, υπάρχει συντριπτική κυριαρχία στην ηλικία 41-50 ετών ενώ έντονη είναι η παρουσία των εκπαιδευτικών άνω των 50 ετών. Η κυριαρχία των ηλικιών αυτών οφείλεται σε δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες. Ο πρώτος είναι η αύξηση του ορίου συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών που έχει ως αποτέλεσμα τον «εγκλωβισμό» τους παρατείνοντας τη θητεία τους. Ο δεύτερος είναι το πάγωμα των διορισμών των εκπαιδευτικών την τελευταία δεκαετία που έχει εμποδίσει την εισροή νέων ανθρώπων στην εκπαίδευση.

Το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης που αφορά στις σπουδές των εκπαιδευτικών είναι ενθαρρυντικό αφού φανερώνει ότι παραπάνω από τους μισούς συνέχισαν μετά το πρώτο τους πτυχίο. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου γεγονός που αποδίδεται στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις στα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών αλλά και στην διάθεση για περαιτέρω εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο, στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αξιοσημείωτο είναι ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών δεν έχει συμμετάσχει σε πρόγραμμα επιμόρφωσης και ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχει παρακολουθήσει μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης και δεν έχει συμμετέχει σε προγράμματα δράσης. Τα ποσοστά αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστεί κανείς ότι στην έρευνα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας που σίγουρα είχαν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν ή να συμμετέχουν σε προγράμματα δράσης.

Σε απόλυτη συμφωνία με την ηλικία των εκπαιδευτικών είναι και η συνολική διδακτική τους υπηρεσία. Πολύ μεγάλο ποσοστό για υπηρεσία 11-20 έτη και ακολουθεί η υπηρεσία πάνω από 20 έτη. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας συγκέντρωσαν εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό. Τα αποτελέσματα αυτά αποδίδονται επίσης στην πολυετή καθυστέρηση των διορισμών και την παράταση στη συνταξιοδότηση των εκπαιδευτικών.



7.3 - 1ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους; Σε τι βαθμό υφίσταται και ποιες είναι οι μορφές της;»

Το 1^ο ερευνητικό και το 2^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται στο Β μέρος του ερωτηματολογίου. Η ερώτηση Β1Α ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν από το σημαντικότερο στο λιγότερο σημαντικό τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας. Από τις απαντήσεις είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας ως σημαντικά αφού τα περισσότερα χαρακτηριστικά που συμπεριλήφθησαν στην ερώτηση είχαν παραπλήσιες αξιολογήσεις. Τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν είναι η ανάπτυξη κοινού συστήματος αξιών και κοινού οράματος στη σχολική μονάδα καθώς και η κοινή αντιμετώπιση στην επίλυση των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας. Αποδεικνύεται η αξία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η ανάπτυξη και η υπηρετήση ενός κοινού στόχου καθώς και η υιοθέτηση κοινών γραμμών και πολιτικών για την επίλυση των προβλημάτων. Στο σύγχρονο σχολείο δεν επιθυμούν να αισθάνονται «μόνοι» για αυτό και η άποψη τους για την συνεργατική κουλτούρα είναι θετική.

Η ερώτηση Β1Β αποτυπώνει την υπάρχουσα κατάσταση στη σχολική μονάδα με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Είναι μια σύγκριση της υπάρχουσας κατάστασης με την επιθυμητή. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας, με βάση την γνώμη των εκπαιδευτικών, δεν συναντώνται συχνά στις σχολικές τους μονάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ανάπτυξη κοινού οράματος που ενώ θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της συνεργατικής κουλτούρας είναι στις δύο τελευταίες θέσεις με βάση το βαθμό που υφίσταται στις σχολικές μονάδες. Σε μια γενική ανάγνωση των υφιστάμενων χαρακτηριστικών οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι κανένα από αυτά δε συναντάται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές μονάδες αναδεικνύοντας τον χαμηλό βαθμό ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία της χώρας μας. Σε παρόμοιο συμπέρασμα σχετικά με την υφιστάμενη συνεργατική κουλτούρα στα σχολεία καταλήγει και η Μιτζάλη (2016) αναφέροντας ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη συνεργασία, τη συμμετοχή, τη συζήτηση και την ομαδικότητα στη σχολική τους



μονάδα, δείχνουν να ενεργούν περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά ως συλλογικές ομάδες στην παρούσα κατάσταση. (Μιτζάλη, 2016:126). Επίσης και η Αντωνίου (2015) τονίζει την έντονη παρουσία κουλτούρας ατομισμού και απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τις επιθυμίες τους (Αντωνίου, 2015:138). Αποτύπωση της υφιστάμενης συνεργατικής κουλτούρας επιχειρείται και από την ερώτηση Β2 στην οποία αναδεικνύονται οι δημοφιλής συνεργατικές πρακτικές στις σχολικές μονάδες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σημαντικές πρακτικές όπως είναι ο κοινός σχεδιασμός και συνδιδασκαλία σχολικού μαθήματος, η συμμετοχή σε δίκτυο συνεργασίας σχολείων και η παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου, έχουν χαμηλά ποσοστά αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά την χαμηλή ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην ανταλλαγή υλικού και τη συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες παραβλέποντας άλλες σημαντικές συνεργατικές πρακτικές που είναι ικανές να αναδείξουν τα οφέλη της συνεργατικής κουλτούρας.

Η ερώτηση Β4 αφορά στο παρόν ερευνητικό ερώτημα αφού από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκτιμάται ο βαθμός ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Τα αποτελέσματα συσχετίζονται με αυτά της ερώτησης Β1Α και επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις για χαμηλό βαθμό ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες. Όλες οι απαντήσεις είχαν χαμηλό μέσο όρο που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν να έχει αναπτυχθεί επαρκώς στο σχολείο τους κάποια διάσταση της κουλτούρας συνεργασίας. Χαρακτηριστικό της διαπίστωσης αυτής είναι ότι ο βαθμός ικανοποίησης τους από τα αποτελέσματα των υφιστάμενων συνεργασιών στη μάθηση είναι πολύ χαμηλός. Δε θεωρείται λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ότι κάποια γνώριμα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας έχουν αναπτυχθεί σε σημαντικό βαθμό στη σχολική τους μονάδα.

Η ερώτηση Β5 ανταποκρίνεται έμμεσα στο παρόν ερευνητικό ερώτημα αφού δεν ερευνά απευθείας το βαθμό ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία αλλά αποτυπώνει το βαθμό που στις σχολικές μονάδες έχουν αναπτυχθεί χαρακτηριστικά Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης, έννοια, που, όπως έχει αναλυθεί στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, εμπεριέχει τη συνεργατική κουλτούρα. Παρόλο που υπάρχουν ενθαρρυντικές απαντήσεις η γενικότερη αίσθηση από τη ανάγνωση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης



ερώτησης αποδεικνύει ότι η υφιστάμενη κουλτούρα στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει ανάγκη από ουσιαστικά βήματα ώστε να καλλιεργηθούν χαρακτηριστικά Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης. Ειδικότερα η «Διαμόρφωση κοινού οράματος και κοινών αξιών στο σχολείο», η «Πρώθηση πολιτικών σχεδιασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» καθώς και η «Ανταλλαγή κοινών διδακτικών / μαθησιακών πρακτικών» παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο παρουσίας στα σχολεία μας. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο αν συγκριθεί με τις αντίστοιχες επιδόσεις των χαρακτηριστικών της συνεργατικής κουλτούρας. Τα αποτελέσματα καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στα πλαίσια της αλλαγής των σχολικών μονάδων και την μετατροπή τους σε Ε.Κ.Μ. Σύμφωνα είναι η γνώμη και του ΟΟΣΑ (2016) αναφέροντας ότι είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια σχολική κουλτούρα που ενσωματώνει τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρινή ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων. (ΟΟΣΑ 2016:3)

7.4. - 2ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους;»

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ερευνάται από την ερώτηση Β3. Όπως έχει παρουσιαστεί στην περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου η ερώτηση Β3 αποτυπώνει τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τα οφέλη ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία. Αναφέρονται συγκεκριμένα οφέλη – πλεονεκτήματα της συνεργατικής κουλτούρας: α) η ενίσχυση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, β) η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, γ) η μείωση του φόρτου εργασίας, δ) η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και ε) η επίτευξη των στόχων του σχολείου. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι αναγνωρίζουν τα οφέλη από την ενδεχόμενη επικράτηση μιας κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία. Όλα τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται ως πιθανά συγκεντρώνουν την θετική γνώμη των εκπαιδευτικών με μόνη εξαίρεση τη μείωση του φόρτου εργασίας που δεν αναγνωρίζεται, σε ίδιο βαθμό, ως όφελος από την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας. Αντίθετα αναγνωρίζουν πολύ σημαντικά οφέλη όπως την ενίσχυση της αποδοτικότητας, την συνεισφορά της συνεργατικής



κουλτούρας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Τα σημαντικά οφέλη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές από την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας αναδεικνύονται και από την έρευνα των Vangrieken et al., (2015). Συγκεκριμένα από την έρευνα τους προκύπτει ότι αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών και η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών αφού τονώνεται το ηθικό τους και αποβάλλουν το αίσθημα της απομόνωσης. Σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται γενικότερα στο σχολικό κλίμα με έμφαση στην ανάπτυξη της καινοτομίας. (Vangrieken et al., 2015: 35- 36). Οι J.A. Meirink et al. (2010)

αναδεικνύουν, μέσω των ερευνών τους τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών τονίζοντας και τα σημαντικά πλεονεκτήματα που έχει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (J.A. Meirink et al. 2010:175).

7.5. - 3ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη που ενισχύουν την ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;»

Οι ερωτήσεις Γ1, Γ2 και Γ3 ανταποκρίνονται στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Η ερώτηση Γ1 αποσκοπεί στην αποτύπωση του στυλ διοίκησης που επικρατεί στις σχολικές μονάδες και το κατά πόσο το στυλ αυτό πλησιάζει χαρακτηριστικά κατανομητικής ή μετασχηματιστικής ηγεσίας οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, στο πρόσωπο του διευθυντή τους, βλέπουν έναν γραφειοκράτη που προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ενεργώντας, πολύ συχνά διεκπεραιωτικά. Δεν ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αλλαγή της συμπεριφοράς των υφισταμένων του και δε μοιράζεται μαζί τους ένα κοινό όραμα. Το στυλ διοίκησης που περιγράφεται ως επικρατούν στο ελληνικό σχολείο απέχει πολύ στο να εμπεριέχει χαρακτηριστικά κατανομητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.



Στην ερώτηση Γ2 αποτυπώνεται η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά της διοίκησης συμβάλλουν περισσότερο ή λιγότερο στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Αναλύοντας το αποτέλεσμα βλέπουμε ότι όλες οι δεξιότητες του διευθυντή που αναφέρονται στην εν λόγω ερώτηση θεωρούνται σημαντικές για την καλλιέργεια της κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Οι δεξιότητες που αναφέρονται ταιριάζουν με αυτές του «μετασχηματιστή» ηγέτη και του «κατανεμητή» ηγέτη επιβεβαιώνοντας την αξία που έχει η μετασχηματιστική και η κατανεμητική ηγεσία για τη σχολική μονάδα και την κουλτούρα συνεργασίας. Τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και συνεργατικής κουλτούρας διερευνά και έμμεσα. Ο Τσιμπουκάς (2015) μελετώντας την ηγεσία σε συνδυασμό με την σχολική αποτελεσματικότητα. Μεταξύ άλλων αναφέρει ότι η προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε διευθυντή, αποτελούν στοιχεία που διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου είτε θετικά είτε αρνητικά καθιστώντας τον και ως κύριο διαμορφωτή της σχολικής κουλτούρας. (Τσιμπουκάς, 2015:37). Επίσης ο Καμπάς (2016) στην έρευνα του με σκοπό τη σύνδεση του διευθυντή ηγέτη με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας τονίζει στα συμπεράσματα του τη σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή για την προώθηση της συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Καμπάς, 2016:104).

Η ερώτηση Γ3 αποτυπώνει την γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας είναι βοηθητικός στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας.). Σχεδόν όλες οι δεξιότητες που ευνοούν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας δεν αναπτύσσονται σε ικανοποιητικό βαθμό φανερώνοντας ότι η Δ/νση στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν κατέχει τις δεξιότητες που ευνοούν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Συμπερασματικά μπορούμε να φωτίσουμε τρία βασικά σημεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το πρώτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πολύ σημαντικά οφέλη που έχει για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και για τη μάθηση η καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα. Το δεύτερο είναι ότι, με βάση τη γνώμη τους, οι συνθήκες που επικρατούν στην πλειοψηφία των σχολείων στη χώρα μας εμποδίζουν την ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας και αυτό αποτυπώνεται από την υφιστάμενη κατάσταση. Τέλος κοινά αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι για τη μετατροπή του



σχολείου σε Ε.Κ.Μ που συνεπάγεται και την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας είναι απαραίτητη η προϋπόθεση ηγεσίας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

7.6 Προτάσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση που έχει η μορφή της ηγεσίας και το στυλ διοίκησης της σχολικής μονάδας με τη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Ωστόσο υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί στη διεξαγωγή της που απαγορεύουν την απόλυτη γενίκευση του αποτελέσματος. Ο πρώτος αφορά το μέγεθος του δείγματος που αποτελείται από 127 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οπωσδήποτε ένα ευρύτερο δείγμα θα οδηγούσε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα και θα επέτρεπε την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο δεύτερος περιορισμός είναι γεωγραφικός. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε σχολεία μόνο της Αττικής. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διεξαχθεί σε σχολεία της περιφέρειας και σε ένα μεγαλύτερο δείγμα αποτυπώνοντας τις γνώμες και των εκεί εκπαιδευτικών που ενδεχομένως σε σημεία να διαφοροποιούνταν με τις αντίστοιχες της παρούσας έρευνας λόγω διαφοράς στο «συγκεκριμένο».

Στην παρούσα έρευνα δεν δόθηκε και ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα τους. Θα είχε ενδιαφέρον να προσεγγιστεί η ειδικότητα των εκπαιδευτικών ως κριτήριο διαφοροποίησης τους σε μια μελλοντική έρευνα ειδικά αν το δείγμα έχει πληθώρα ειδικοτήτων εκπαιδευτικών.

Η σχέση της ηγεσίας με τη συνεργατική κουλτούρα εκφράστηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και όχι των διευθυντών/ντριών των σχολείων. Σε μια μελλοντική έρευνα είναι σημαντικό να καταγραφούν και οι απόψεις των διευθυντών για το ίδιο θέμα και να συγκριθούν με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών.



- Κορρές, Κ. (2015). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Π. Μ. Σ. Επιστήμες της Αγωγής». Ανακτήθηκε από url:
[http://www.kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20Educ%20Sciences/Korres%20K.%20\(2015\).%20Research%20methods%20in%20Education%20sciences.%20Education%20Sciences.%20ASPETE.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20Educ%20Sciences/Korres%20K.%20(2015).%20Research%20methods%20in%20Education%20sciences.%20Education%20Sciences.%20ASPETE.pdf)
- Κουτούζης, Μ., (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, τόμος Α', Πρόγραμμα Σπουδών: Διοίκηση Τουριστικών Επιχειρήσεων, Ε.Α.Π., Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη-Γ. Παπαδιαμαντάκη. (Επιμ), *Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 211-223). Θεσ/νίκη: Επίκεντρο
- Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι. (2013). Συμμετοχικό Μοντέλο Ηγεσίας, *Επιστημονική ενημέρωση στη Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, τεύχος 2, σελ. 15, Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, στο Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι., (2012), *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*, Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Κυριακούλη, Μ., (2017), *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Πιερίας αι ο ρόλος της ηγεσίας: μια εμπειρική έρευνα των αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', σελ.93-135, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιτζάλη, Δ. (2016). Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ. *ΕΑΠ. ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ*.
- Μπουραντάς, Δ., (2005), *Ηγεσία : Ο Δρόμος της Συνεχούς Επιτυχίας*, Αθήνα, εκδόσεις: Κριτική
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2008), *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή*, Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο) στο Μαυροσκούφης, Δ., (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη, σελ. 231-240.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια-Σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, τ.141, σελ. 25-50.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου, Σ., (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης*. εκδ. Gutenberg. Αθήνα.



- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Δεύτερη Αναθεωρημένη έκδοση Σεπτέμβριος 2014, Αθήνα, εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αρχική έκδοση: 2004.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοξιολόγησης*, Τόμοι I-V. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από: {<http://aee.iep.edu.gr/about/weberpage>}
- Πασιάς, Γ., (2016), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί*, Σημειώσεις του μαθήματος στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», ΕΚΠΑ, τμήμα ΦΠΨ.
- Πασιάς, Γ. (2017-2018). *Το σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Σημειώσεις του μαθήματος στο ΠΜΣ: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. ΟΚ
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Σαΐτης Χ., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χρ., (2014), *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Τσιμπουκάς, Σ. (2015). Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΡΟΛΟ ΗΓΕΤΗ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. *ΕΑΠ. ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ*.
- Τηλιγάδα, Ε. (2017). Το Σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης : Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής. *ΕΚΠΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΦΠΨ ΠΜΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*.
- ΥΠΕΠΘ (2010). Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»(ΦΕΚ71/Α/19-5-2010), ανακτήθηκε από [url https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_3848-2010.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_3848-2010.pdf)



Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213–230). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://bit.ly/2QVEY87>

Ξενόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Brinia, E.Papantoniou , (2016)," High school principals as leaders: styles and sources of power ", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Iss 4 pp. 520 – 535
- Bovbjerg, Kirsten Marie. "Teams and Collegiality in Educational Culture." *European Educational Research Journal* 5, no. 3–4 (September 2006): 244–53.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Brown, M., Trevino, L., (2006), *Ethical leadership: A review and future directions*, *The Leadership Quarterly*, Vol.17, issue 6, pp. 595–616.
- Bush, T. & Middlewood, D., (2005), *Leading and managing people in education* London: Sage, 1st edition, διαθέσιμο online (τελευταία πρόσβαση: 12/03/2018)
http://Bush,Middlewood_Leading_and_Managing.pdf
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education*, 6th edition, Routledge.
- Coppieters, P. (2005). Turning Schools into Learning Organizations. *European Journal of Teacher Education*. Vol:28, No:2, June, ISSN 0261-9768, pp:129-139
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ιων/Ελλην, κεφ.6, σελ. 142-156.
- Creswell, J., (2015), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Enhanced Pearson, 5th Edition, University of Nebraska – Lincoln
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* ΕΚΔΟΣΕΙΣ: ΙΟΝ.
- Day, C., Leithwood, K., (2007), *Successful principal Leadership in times of change, An international perspective*, Springer.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. et all, (2011), *Successful school leadership, Linking with learning and achievement*, Mc Graw Hill, Open University Press.



- Everard, K. & Morris, G., (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μετάφραση: Κίκιζας Δ.), Έκδοση: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. ΟΚ
- Fullan, M., Hargreaves, A., (1991), *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands in association with Ontario Public School Teachers' Federation, διαθέσιμο online (τελευταία πρόσβαση: 03/03/2018)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf>
- Fullan, M., and A. Hargreaves. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School*. New York: Teachers College Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Macmillan, R., (1994) Balkanized secondary schools and the malaise of modernity. *The Ontario Institute for Studies in Education Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, San Francisco, California.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. / μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
<https://doi.org/10.1080/713698714>.
- Harris, Alma, and Michelle Jones. “Professional Learning Communities and System Improvement.” *Improving Schools* 13, no. 2 (July 2010): 172–81.
<https://doi.org/10.1177/1365480210376487>.
- Jantzi, D., Leithwood, K., (1996), Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32, No. 4, pp. 512- 538.
- Johnson, B. (2003). Teacher Collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>



- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2007). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 – 2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4:3, 177-199
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Marsick, V. J. et al. (2013). Schools as Learning Communities. En Huang, R. et al. (eds.). *Reshaping Learning. New Frontiers of Educational Research*. 71-88.
- McCarley, Troy A, Michelle L Peters, and John M Decman. “Transformational Leadership Related to School Climate: A Multi-Level Analysis.” *Educational Management Administration & Leadership* 44, no. 2 (March 2016): 322–42.
<https://doi.org/10.1177/1741143214549966>.
- Meirink, J, et al (2010) Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education*, 40:2, 161-181,
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers’ individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145–164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Northouse, P., (2016), *Leadership , Theory and Practice*, Seventh Edition, Sage Publications, Inc., διαθέσιμο online (τελευταία πρόσβαση : 27/01/2018)
<http://Peter G. Northouse| Leadership - Theory and Pract.pdf>
- OECD, (2016), What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. *Policy Advice and Implementation Support*, pp. 1-13, διαθέσιμο online (τελευταία πρόσβαση: 20/03/2018), p
<http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Robson, C., (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. (Μετ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2000).
- Rosenholtz, S. (1989). “*Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs*”, *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Sergiovanni, T., (1984), Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, vol. 2, pp. 4-13.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446.
<https://doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Somech, Anit, and Anat Drach-Zahavy. “Schools as Team-Based Organizations: A Structure-Process-Outcomes Approach.” *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 11, no. 4 (2007): 305–20. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.305>.



Vangrieken, Katrien, Filip Dochy, Elisabeth Raes, and Eva Kyndt. “Teacher Collaboration: A Systematic Review.” *Educational Research Review* 15 (June 2015): 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.

Yukl, G., (2010). *Leadership in Organizations*, Seventh Edition, Pearson. OK



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προς εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ, τμήμα Φ.Π.Ψ., στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο: **«Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».**

ΤΙΤΛΟΣ

«Διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας».

Η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει στο κατά πόσο συνεργατική κουλτούρα και ηγεσία συνυπάρχουν και αλληλοεξαρτώνται στην ελληνική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και να αναδειχθούν τα οφέλη από τη συνύπαρξη αυτή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία βασικά μέρη και οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, με προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων, ώστε να συμπληρώνεται εύκολα και σύντομα από τον αναγνώστη αλλά και για την εύκολη και αξιόπιστη επεξεργασία των απαντήσεων.

Είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της εργασίας.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας,

Βαρδαξής Νικόλαος
ΠΕ 83 Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Ε.Μ.Π / ΠΕ 84 Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος
Ηλεκτρονικός Μηχανικός ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ
Εκπαιδευτικός 1^{ου} ΕΠΑ.Λ Δάφνης

e-mail: nickvardaxis@yahoo.gr



ΜΕΡΟΣ Α

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 25-40 41-50 51 και άνω

3. 1 Σπουδές:

Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

3. 2 Πρόσθετη Επιμόρφωση -Σεμινάρια:

Προγράμματα Επιμόρφωσης (άνω των 100 ωρών)

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

Προγράμματα δράσης (Ευρωπαϊκά, Comenius, κλπ)

4. 1 Έτη συνολικής διδακτικής υπηρεσίας

1-10 11-20 21+

4. 2 Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

0-5 6-10 11+

5. Κλάδος ΠΕ Ειδικότητα:.....



ΜΕΡΟΣ Β.

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

B.1. Στους πίνακες περιγράφονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της «κουλτούρας συνεργασίας» που κυριαρχεί σε μια σχολική μονάδα.

A. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της «κουλτούρας συνεργασίας» αξιολογείτε ως τα πιο σημαντικά; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 6= μεγαλύτερο)

B. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως τα χαρακτηριστικά αυτά υιοθετούνται/αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-6)	Ερωτήσεις	Επιλογή				
		1	2	3	4	5
	α. Τακτικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών					
	β. Ανάπτυξη κοινού συστήματος αξιών και κοινού οράματος της σχολικής μονάδας.					
	γ. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία διδακτικού / εκπαιδευτικού υλικού και κοινή χρήση του.					
	δ. Κοινή αντιμετώπιση στην επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας					
	ε. Αποϊδιωτικοποίηση διδασκαλίας					
	στ. Ανάπτυξη κοινών δράσεων					



B.2 Σε ποιες από τις παρακάτω συνεργατικές πρακτικές συμμετείχατε τα τελευταία 2 έτη υπηρεσίας σας σε σχολική μονάδα; (Να σημειώσετε στο πεδίο δεξιά με την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη σε περισσότερες από μία επιλογές)

Συνεργατικές πρακτικές	Επιλογή
α. Ανταλλαγή υλικού και καλών εκπαιδευτικών πρακτικών	
β. Κοινός σχεδιασμός και συνδιδασκαλία σχολικού μαθήματος	
γ. Παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου εκπαιδευτικού	
δ. Συμμετοχή σε δίκτυο συνεργασίας σχολείων (συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων)	
ε. Ενεργός συμμετοχή στις διοικητικές αποφάσεις	
στ. Συμμετοχή σε κοινές εξωδιδασκτικές δράσεις (Ευρωπαϊκά Προγράμματα, Πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά προγράμματα)	

B.3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα: (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
1. Ενισχύει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών					
2. Βελτιώνει την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών					
3. Μειώνει το φόρτο εργασίας					
4. Ενισχύει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
5. Βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.					



B.4 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω ισχύουν στο σχολείο σας ; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
7. Η διαμόρφωση των στόχων και των πολιτικών του σχολείου είναι υπόθεση που αφορά όλους					
8. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή/ντριας.					
9. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το επίπεδο αναγνώρισης της εργασίας και της προσφοράς τους στη σχολική κοινότητα.					
10. Η ανάπτυξη και προώθηση των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι αποτέλεσμα συλλογικών αποφάσεων.					
11. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο υποστήριξης της Διεύθυνσης στην ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών.					
12. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα των συνεργασιών στη μάθηση.					

B.5 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά επικρατούν στη δική σας σχολική μονάδα; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
10. Ηγεσία που υποστηρίζει και παροτρύνει το προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων					
11. Παροχή ευκαιριών στο Προσωπικό να αναλάβει πρωτοβουλίες για αλλαγές.					
12. Διαμόρφωση κοινού οράματος και κοινών αξιών στο σχολείο					
13. Παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων συναδέλφων και ανατροφοδότηση.					
14. Ανταλλαγή κοινών διδακτικών / μαθησιακών πρακτικών					
15. Προώθηση πολιτικών σχεδιασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου					
16. Ανάπτυξη συλλογικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό.					
17. Διαθεσιμότητα της κατάλληλης τεχνολογίας και του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού					
18. Ανάπτυξη της εξωστρέφειας του σχολείου μέσω δικτύωσης με άλλα σχολεία και άνοιγμα στην τοπική κοινωνία					



ΜΕΡΟΣ Γ.

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Γ.1 Ποιο ή ποιά από τα στυλ διοίκησης που αναφέρονται παρακάτω θεωρείτε ότι αντιστοιχεί περισσότερο με αυτό που εφαρμόζεται στο σχολείο σας; (Σημειώστε στον παρακάτω πίνακα, στο πεδίο δεξιά, την ένδειξη X σε περισσότερες από μία επιλογές)

Ερωτήσεις	Επιλογή
1. Ο διευθυντής/ντρια επικεντρώνεται στα διοικητικά του καθήκοντα λειτουργώντας διεκπεραιωτικά και όχι ενισχυτικά ως προς την ομάδα.	
2. Ο διευθυντής/ντρια παίρνει μόνος/η αποφάσεις και χρησιμοποιεί τη θέση του για να επιβάλλει τις απόψεις του.	
3. Η συνεργασία των υφισταμένων με τον διευθυντή/ντρια προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου βασίζεται σε μία σχέση ανταμοιβής.	
4. Ο διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων του στη λήψη αποφάσεων.	
5. Ο διευθυντής/ντρια υποστηρίζει ότι ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι υπόθεση όλων.	
6. Ο διευθυντής/ντρια μεταβιβάζει τις εξουσίες στους υφισταμένους του δίνοντάς τους μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας.	
7. Ο διευθυντής/ντρια έχει ως προτεραιότητα του την αποτελεσματική συνεργασία με γονείς και σχολική επιτροπή	
8. Ο διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αλλαγή της συμπεριφοράς των υφισταμένων του μοιραζόμενος μαζί τους ένα κοινό όραμα.	
9. Ο διευθυντής/ντρια είναι σύμφωνος με εξωδιδακτικές δραστηριότητες/ Σχέδια Δράσης	

Γ.2 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω δεξιότητες – ικανότητες της Δ/σης /ηγείας ενισχύουν την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
7. Η ικανότητα ανάδειξης των διαφορετικών δυνατοτήτων των μελών του διδακτικού προσωπικού μέσα από εξατομικευμένη προσέγγιση					
8. Η ικανότητα διαμόρφωσης κοινού στόχου/οράματος καθώς και η ικανότητα « δέσμευσης» των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή του					
9. Η ικανότητα αφομοίωσης των συνεργατικών πρακτικών					



στη σχολική κουλτούρα					
10. Ο αποτελεσματικός διαμοιρασμός της ηγεσίας και η ικανότητα ανάδειξης των ηγετικών χαρακτηριστικών μελών του προσωπικού					
11. Η συνεχής παροχή κινήτρων και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για διαρκή βελτίωση παιδαγωγικών/διδασκτικών πρακτικών και εισαγωγή καινοτομιών					
12. Η δημιουργία ασφαλούς εργασιακού κλίματος					

Γ.3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Δ/νση στο σχολείο σας: (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
7. Προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών					
8. Προωθεί το κοινό όραμα του σχολείου και «δεσμεύει» ηθικά τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση του.					
9. Εισηγείται καινοτομίες παιδαγωγικού / εκπαιδευτικού χαρακτήρα προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου					
10. Προωθεί κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών					
11. Εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό και διαμοιράζει ευθύνες και αρμοδιότητες στα μέλη του					
12. Αποτελεί ο ίδιος/η ίδια πρότυπο για τους υφισταμένους του					

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!