



## Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας

### Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

#### Διπλωματική Εργασία

**«Η Ηγεσία ως Συντελεστής Διαμόρφωσης Κουλτούρας Συνεργασίας εντός του Εκπαιδευτικού Οργανισμού: διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες του Νομού Αχαΐας»**

Μαρία Ρούσσου (Α.Μ. 50035)

#### Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<p>Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Απόστολος Ραφαηλίδης, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	
<p>Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής</p> <p>Δρ. Ιωάννης Κουμέντος, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	<p>Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα της Εργασίας, καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

*«Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Δρ. Απόστολο Ραφαηλίδη για την καθοδήγηση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, Δρ. Ιωάννη Κουμέντο και Δρ. Ιωάννη Μητρόπουλο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους φίλους, συνεργάτες και συμφοιτητές μου κα. Μαρία Κόκιου, κ. Αναστάσιο Δρογγίτη και κ. Κωνσταντίνο Ντούβα για την υπομονή που επέδειξαν κατά τις ατελείωτες ώρες τηλεφωνικών συνδιαλέξεων και διαπραγματεύσεων και για τις μοναδικές στιγμές που μου χάρισαν προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτό το ταξίδι επιτυχώς κι ευχάριστα. Last but not least, δε θα μπορούσα να παραλείψω το μεγαλύτερο και πλέον εγκάρδιο «ευχαριστώ» προς την οικογένειά μου που στάθηκε υπομονετικά στο πλευρό μου.»*

Μαρία Ρούσσου

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερα αντιληπτό τόσο το εγχώριο όσο και το ευρωπαϊκό ενδιαφέρον για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως δομική αναγκαιότητα προσαρμογής στις διεθνείς εξελίξεις. Η έννοια της σχολικής βελτίωσης κυριαρχεί σε συζητήσεις αντίστοιχου περιεχομένου. Γίνεται αναφορά στην αυτονομία της σχολικής μονάδας που μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος με το οποίο συνεργάζεται για τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των 1750 εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας σχετικά με την κουλτούρα συνεργασίας, όπως αυτή παρατηρείται στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, επιχειρείται η μελέτη της επίδρασης που ασκεί η ηγεσία στη διαμόρφωση των επιμέρους χαρακτηριστικών της συνεργατικής κουλτούρας, δηλαδή τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2018, εντός των ορίων του Νομού Αχαΐας και στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από 92 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας. Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 23 for Windows.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αναποφάσιστοι σχετικά με την ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία, παρουσιάζοντας όμως μία ελάχιστη τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Η τάση αυτή αποδίδεται στη συνεργατική ηγεσία, η οποία αποδεικνύεται ότι υπερκαλύπτει τις αδυναμίες κυρίως στους τομείς της ενότητας σκοπού και της κοινωνίας μάθησης, καθώς η επίδρασή της στις υπόλοιπες πέντε διαστάσεις κυμαίνεται από 38,7% έως 49,5%. Τέλος, σημαντικά ευρήματα προκύπτουν και από την εξέταση δημογραφικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις περί κουλτούρας συνεργασίας, όπως είναι το φύλο, η ειδικότητα, η συνολική υπηρεσία και η θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός, καθώς και η περιοχή του σχολείου.

**Λέξεις Κλειδιά:** ηγεσία, σχολική κουλτούρα, συνεργασία

## Abstract

In recent years both domestic and European interest has been expressed regarding the educational reform in Greece as a structural prerequisite towards adaptation to international standards. The notion of school improvement dominates conversations on the topic. What is also mentioned is the autonomy of schools, which should be transformed into learning organisations and take into consideration the needs of their internal and external environment in order to form a common culture by means of collaboration.

The present study investigates the attitudes and perceptions of the 1750 educators in the prefecture of Achaia regarding collaborative culture as it is observed in public schools of primary education. What is also attempted is the study of the effect that leadership bears on the elements that make up the collaborative culture, that is teacher collaboration, professional development, unity of purpose, collegial support and learning partnership. The research took place in 2018 within the prefecture of Achaia and was based upon the completion of questionnaires by 92 educators serving in public primary schools irrespectively of their working relationship. Data processing and statistical analysis was performed by means of the software SPSS version 23 for Windows.

According to research findings, the participants appear undecided about the existence of the collaborative culture in schools, although a mildly positive trend has been noted. The particular trend is attributed to collaborative leadership, which proves to make up for any shortcomings in other areas, especially regarding unity of purpose and learning partnership since its impact on the other five aspects of the collaborative culture fluctuates from 38,7% to 49,5%. Finally, significant findings also surface when examining the demographic factors that influence perceptions about the collaborative culture, such as the educator's gender, subject taught, teaching experience, position in school as well as the area where the school is located.

**Key words:** leadership, school culture, collaboration.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	iv
Abstract .....	v
Κατάλογος σχημάτων .....	viii
Κατάλογος πινάκων .....	ix
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xii

### ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	4
2.1 Ηγεσία - Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου .....	4
2.1.1 Ο ρόλος του ηγέτη .....	6
2.1.2 Η ηγεσία στην εκπαίδευση .....	9
2.1.3 Χαρακτηριστικά της ηγεσίας στην εκπαίδευση .....	10
2.1.4 Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση .....	12
2.2 Σχολική κουλτούρα - Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου .....	18
2.2.1 Μορφές σχολικής κουλτούρας .....	23
2.2.2 Τα έξι στοιχεία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας συνεργασίας ..	28

### ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	34
3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας .....	34
3.2 Σκοπός της έρευνας .....	36
3.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα .....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	38
4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός .....	38
4.2 Συλλογή δεδομένων .....	39
4.2.1 Περιγραφή δείγματος .....	39
4.2.2 Ερευνητικό εργαλείο .....	42
4.3 Ανάλυση δεδομένων .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	44
5.1 Κωδικοποιήσεις .....	44
5.2 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κλίμακας .....	46
5.3 Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής .....	48
5.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα συνεργασίας .....	50
5.5 Διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος .....	56
5.6 Συσχετίσεις μεταβλητών .....	67
5.7 Αναλύσεις παλινδρόμησης .....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	94

## Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 2.1: Τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας κατά τον Schein .....	19
Σχήμα 2.2: Τα επίπεδα της σχολικής κουλτούρας (Πασιαρδής, 2004) .....	22
Σχήμα 2.3: Μετασχηματισμός σχολικής κουλτούρας (Hargreaves) .....	28
Σχήμα 5.1: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών των απαντήσεων ανά ερώτηση .....	54
Σχήμα 5.2: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας .....	55
Σχήμα 5.3: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία εκπαιδευτικών .....	71
Σχήμα 5.4: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική ανάπτυξη .....	72
Σχήμα 5.5: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ενότητα σκοπού .....	74
Σχήμα 5.6: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συναδελφική υποστήριξη .....	75
Σχήμα 5.7: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνία μάθησης .....	77



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος .....	40
Πίνακας 5.1: Σύνοψη στατιστικών των ερωτήσεων για τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας .....	46
Πίνακας 5.2: Στατιστικά αξιοπιστίας των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας	47
Πίνακας 5.3: Έλεγχος κανονικότητας .....	48
Πίνακας 5.4: Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις αριθμητικές μεταβλητές .....	49
Πίνακας 5.5: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της συνεργατικής ηγεσίας ανά ερώτηση .....	51
Πίνακας 5.6: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της συνεργασίας εκπαιδευτικών ανά ερώτηση .....	51
Πίνακας 5.7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της επαγγελματικής ανάπτυξης ανά ερώτηση .....	52
Πίνακας 5.8: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της ενότητας σκοπού ανά ερώτηση .....	53
Πίνακας 5.9: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της συναδελφικής υποστήριξης ανά ερώτηση .....	53
Πίνακας 5.10: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της κοινωνίας μάθησης ανά ερώτηση .....	54
Πίνακας 5.11: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας συνεργασίας .....	55
Πίνακας 5.12: Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με το φύλο .....	57
Πίνακας 5.13: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με την ηλικία (ομαδοποίηση)...	57
Πίνακας 5.14: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.....	58

Πίνακας 5.15: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με την ειδικότητα .....	60
Πίνακας 5.16: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας (ομαδοποίηση) .....	62
Πίνακας 5.17: Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τη θέση .....	64
Πίνακας 5.18: Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τον τύπο σχολείου .....	65
Πίνακας 5.19: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με την περιοχή του σχολείου....	66
Πίνακας 5.20: Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας...	68
Πίνακας 5.21: Model Summary για τη συνεργασία εκπαιδευτικών .....	70
Πίνακας 5.22: ANOVA για τη συνεργασία εκπαιδευτικών .....	70
Πίνακας 5.23: Coefficients για τη συνεργατική ηγεσία .....	70
Πίνακας 5.24: Model Summary για την επαγγελματική ανάπτυξη .....	71
Πίνακας 5.25: ANOVA για την επαγγελματική ανάπτυξη .....	72
Πίνακας 5.26: Coefficients για τη συνεργατική ηγεσία .....	72
Πίνακας 5.27: Model Summary για την ενότητα σκοπού .....	73
Πίνακας 5.28: ANOVA για την ενότητα σκοπού .....	73
Πίνακας 5.29: Coefficients για τη συνεργατική ηγεσία .....	73
Πίνακας 5.30: Model Summary για τη συναδελφική υποστήριξη .....	74
Πίνακας 5.31: ANOVA για τη συναδελφική υποστήριξη .....	75
Πίνακας 5.32: Coefficients για τη συνεργατική ηγεσία .....	75
Πίνακας 5.33: Model Summary για την κοινωνία μάθησης .....	76
Πίνακας 5.34: ANOVA για την κοινωνία μάθησης .....	76

Πίνακας 5.35: Coefficients για τη συνεργατική ηγεσία .....	77
--	----

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

- ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
- OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
- PISA: Programme for International Student Assessment
- SCS-TF: School Culture Survey – Teacher Form

# ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή, ο διεθνής ανταγωνισμός και οι νέες τεχνολογίες αλλάζουν τα δεδομένα και επηρεάζουν καταλυτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία- με χρονική βραδυπορεία- προσπαθούν να ανταποκριθούν. Έχουν δημιουργηθεί πιέσεις σχετικά με τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού και τις επαγγελματικές προοπτικές που οδηγούν τους απόφοιτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μετανάστευση. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον των αυξανόμενων προκλήσεων έρχονται να προστεθούν και τα χαμηλά ποσοστά επίδοσης των μαθητών στην Ελλάδα, τα οποία βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με την έκθεση της PISA (2015). Συνεπώς, η ανάγκη για μεταρρύθμιση προς την κατεύθυνση της σχολικής βελτίωσης κρίνεται επιτακτική.

Κατά την εξέταση στρατηγικών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη διεθνή βιβλιογραφία, οι Deal και Peterson (1990) παρουσιάζουν πέντε συγκεκριμένες στρατηγικές για τη σχολική βελτίωση. Στη συγκεκριμένη λίστα περιλαμβάνεται η προσέγγιση της σχολικής κουλτούρας ή του ήθους, η οποία επικεντρώνεται σε πρότυπα συμπεριφοράς και αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες που διέπουν τα πρότυπα αυτά. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η εν λόγω προσέγγιση προϋποθέτει την ισχυρή επίδραση του ήθους, των συνηθειών, των συνειδητών ή ασύνειδων συμβάσεων που επικρατούν στο σχολείο πάνω στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τα σχολεία βιώνουν δυσκολίες όταν επιβάλλονται αναποτελεσματικές πρακτικές από το εξωτερικό περιβάλλον. Η μεταρρύθμιση και η αλλαγή σε ένα σχολείο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας.

Οι Bolman και Deal (2008) υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα είναι ο συνεκτικός δεσμός που ενώνει τον οργανισμό και τα μέλη του και τον βοηθάει να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες που εμπνέουν είναι εκείνοι που διαθέτουν την ικανότητα να διαμορφώσουν έναν οργανισμό χαρακτηριζόμενο από συνοχή και αποτελεσματικότητα. Άλλωστε, έρευνες έχουν αποδείξει ότι το στιλ ηγεσίας επιδρά σημαντικά και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Ross & Gray, 2006·Sahin, 2011). Οι επιτυχημένοι ηγέτες κατανοούν τους στόχους της δημόσιας εκπαίδευσης του 21ου αιώνα και ενεργούν συνεργατικά προς την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επιτυχίας. Είναι εκείνοι

που καταφεύγουν τακτικά στον αναστοχασμό των πεποιθήσεων και των αξιών τους όσον αφορά το σκοπό της εκπαίδευσης και δρουν για τη δημιουργία μιας κουλτούρας που υποστηρίζει τις επιδόσεις των μαθητών (Darling-Hammond, 2007).

Σύμφωνα με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, η ηγεσία και η κουλτούρα σχετίζονται άμεσα με τις επιδόσεις των μαθητών (Perilla, 2014·Wilhem, 2016). Η διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών μέσω της υποστήριξης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης λειτουργεί αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των επιδόσεων (Leithwood, 2010). Συνεπώς, η συνεργατική κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει τη σχολική απόδοση (Adeogun & Olisaemeka, 2011).

Σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης μελέτης είναι η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του νομού Αχαΐας σχετικά με την κουλτούρα συνεργασίας που ενδεχομένως παρατηρείται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ως σημαίνοντα συντελεστή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συνεργατική κουλτούρα εμπεριέχει τις διαστάσεις της συνεργατικής ηγεσίας, της συνεργασίας εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ενότητας σκοπού, της συναδελφικής υποστήριξης και της κοινωνίας μάθησης επιχειρείται ο προσδιορισμός του βαθμού εμφάνισης των προαναφερθέντων διαστάσεων, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στοχεύει στη διερεύνηση των εκπεφρασμένων αντιλήψεων των συμμετεχόντων μέσω της εκτίμησης της επίδρασης που ενδεχομένως έχουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στις δοθείσες απαντήσεις. Τέλος, επιχειρήθηκε η εξέταση της επίδρασης της συνεργατικής ηγεσίας στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της συνεργατικής κουλτούρας προκειμένου να διακριβωθεί και ερευνητικά η βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη σημασία της και στην ελληνική πραγματικότητα – τουλάχιστον όσον αφορά στον επιλεγμένο και γεωγραφικά περιορισμένο χώρο διεξαγωγής της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο, αποτυπώνεται ένα ελάχιστο κομμάτι του πλαισίου στο οποίο αναμένεται να λάβει χώρα η επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα και πραγματοποιήθηκε έρευνα επισκόπησης μικρής κλίμακας και συσχέτισης. Για την επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μη τυχαία δειγματοληψία και συγκεκριμένα βολική δειγματοληψία. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το School Culture Survey – Teacher Form, κατασκευασμένο από τους Steve Gruenert και Jerry Valentine. Η επεξεργασία και

στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με το λογισμικό Statistical Package for Social Sciences version 23 for Windows.

Κλείνοντας, λοιπόν, αυτό το κεφάλαιο και έχοντας παρουσιάσει τη σχολική κουλτούρα ως μία στρατηγική προς την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης, ολοκληρώνεται και η σύντομη σύνοψη της βιβλιογραφίας που περιγράφει τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της κουλτούρας και αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο για την παρούσα μελέτη.

Το κεφάλαιο 2 περιλαμβάνει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ηγεσία και τη σχολική κουλτούρα. Στο κεφάλαιο 3 επιχειρείται μία εκτενέστερη ανάλυση για την αναγκαιότητα της έρευνας και ολοκληρωμένη παρουσίαση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Το κεφάλαιο 4 αναφέρεται λεπτομερώς στη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για την ολοκλήρωση της έρευνας. Στο κεφάλαιο 5 πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης. Το κεφάλαιο 6 συγκρίνει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 2.1 Ηγεσία - Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου

Η έννοια της ηγεσίας έχει αποτελέσει πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών, καθώς βρίσκεται στα θεμέλια του οικοδομήματος της διοίκησης ανθρώπινων πόρων και θεωρείται ως μία από τις βασικές παραμέτρους επιτυχίας ή αποτυχίας των κοινωνικών οργανώσεων, ιδιαίτερα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, αν και βρίσκεται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας, δεν υπάρχει σαφής και κοινά αποδεκτός προσδιορισμός του περιεχομένου της. Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί ανάλογα με την αντίληψη και την οπτική του κάθε ερευνητή, γεγονός που προσδίδει μια χροιά υποκειμενικότητας στον όρο.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας, τόσο όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν (Stogdill, 1974). Ενδεικτικά, ο Bass υποστηρίζει ότι ηγεσία είναι *«η διαδικασία μέσω της οποίας οι δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας επηρεάζονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ή την εκπλήρωση συγκεκριμένων σκοπών»* (1990: 34). Σύμφωνα με τον Chemers (1997), πρόκειται για μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχουν κάποιο κοινό σκοπό. Για τον Μπουραντά (2002:197) η ηγεσία αποτελεί *«μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα»*. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός για την έννοια της ηγεσίας δίνεται από τους Hoy & Miskel (2008) που χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης, είναι κτήμα ή περιουσία ενός οργανισμού παρά μιας ξεχωριστής μονάδας.

Αυτό που επιβεβαιώνεται με τα παραπάνω είναι ότι η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται μία έννοια «ομπρέλα», όπως τη χαρακτηρίζουν οι York-Barr & Duke (2004), η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει “σωστός” ορισμός (Yukl,



2002). Καθένας από τους ορισμούς προκύπτει από ένα ξεχωριστό θεωρητικό μοντέλο, το οποίο έχει αναπτυχθεί εντός διαφορετικού πλαισίου και προσεγγίζεται από διαφορετική οπτική γωνία. Ωστόσο, παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις (Day et al., 2000).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι απαραίτητα συστατικά του “μίγματος” της ηγεσίας είναι αφενός η ύπαρξη ηγέτη (leader), ο οποίος πρέπει να κατέχει μια “καίρια” θέση στην ιεραρχική κλίμακα του οργανισμού, η ύπαρξη μελών ομάδας/οπαδών (followers) που θα υλοποιήσουν τους στόχους, και αφετέρου η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, δηλαδή το έργο (task) που επιτελεί ο ηγέτης και η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων, καθώς και η κατάσταση ή το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης. Η “δοσολογία” των συγκεκριμένων συστατικών δεν είναι σταθερή, αλλά μεταβάλλεται από οργανισμό σε οργανισμό (Καραγιάννης, 2014· Σαΐτης, 2008).

Τρεις διαστάσεις της ηγεσίας μπορεί να οριστούν ως βάση, για να αναπτυχθεί ένας λειτουργικός ορισμός: α) η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες προκειμένου να δομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό (Yukl, 2002 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Επομένως, η ηγεσία συνιστά αλληλεξάρτηση και σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων. Αναφέρεται στο πώς ηγέτες σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικούς ρόλους μοιράζονται την ευθύνη (Harris, 2005) και, συνεπώς, συνδέεται άμεσα με την επίδειξη υπευθυνότητας και τη δέσμευση για την πραγματοποίηση των στόχων που τίθενται. Έτσι, εκλαμβάνεται ως αναδυόμενη ιδιότητα μίας ομάδας ή ενός δικτύου ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Η δυνατότητα για ανάληψη ηγετικού ρόλου είναι παρούσα και προκύπτει κατά τη ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται κάθε φορά κάποια από τα μέλη ενός οργανισμού (Gronn, 2000).

Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο να ηγείται αποτελεσματικά, κάποιο άτομο που να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του για να εξασφαλίσει τη διάθεση των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαΐτης, 2008).

### 2.1.1 Ο ρόλος του ηγέτη

Το άτομο που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στα μέλη της ομάδας και αναμένεται να αναλάβει εξειδικευμένο και υπεύθυνο ρόλο είναι ο ηγέτης. Εκλαμβάνεται ως το άτομο, το οποίο μέσω της ηθελημένης συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή σε άλλα άτομα, διευκολύνει την πρόοδό τους και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν στην πορεία προς την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Hoy & Miskel, 2008· Μπουραντάς, 2005). Πρόκειται για το άτομο που εμπνέει τον ενθουσιασμό, την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη των ανθρώπων.

Ο ρόλος του ηγέτη είναι από τους πιο απαιτητικούς και σύνθετους μέσα σε μια ομάδα και οι δραστηριότητές του δεν περιορίζονται μόνο στις πέντε λειτουργίες του μάντζερ: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την ηγεσία, τον έλεγχο και την εφαρμογή (Fayol, 1950). Σύμφωνα με ερευνητές, ο ρόλος του ηγέτη διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: 1) τον διαπροσωπικό ρόλο, όπου ο ηγέτης αλληλεπιδρά με τους εργαζομένους και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές του οργανισμού, 2) τον πληροφοριακό ρόλο, όπου ο ηγέτης συνδέεται με τις κατάλληλες διεργασίες για την απόκτηση της πληροφορίας και τη μετάδοσή της από τη διοίκηση προς τους υφισταμένους και αντίστροφα, 3) τον ρόλο της λήψης αποφάσεων, ο οποίος συνδέεται με τις μεθόδους για τη χάραξη της στρατηγικής που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Mintzberg, 1990).

Στα πλαίσια της αποτελεσματικής ηγεσίας μερικοί από τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβει ο ηγέτης για να διοικήσει τον οργανισμό, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι οι εξής: α) ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, β) υποστήριξη συνεργατών, γ) ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας, δ) υλοποίηση του έργου, ε) διοίκηση συντονισμού, στ) ανάπτυξη συνεργατών, ζ) ανάπτυξη κουλτούρας και η) διοίκηση στρατηγικής-όραμα.

Αναφορικά με την ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, ο ηγέτης αναλαμβάνει να παρακινήσει και να πείσει τους εργαζόμενους να προσπαθήσουν και να αποδώσουν. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου είναι απαραίτητη η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, ώστε να συμπαρασύρει τα μέλη της ομάδας του και να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό (Μπουραντάς, 2002). Η παρακίνηση και η εμφύσηση ενδιαφέροντος διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι θα έχουν την ενεργητικότητα να υπερνικήσουν τις αντιξοότητες προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Η ανάγκη για επιτεύγματα, για αναγνώριση, για την αίσθηση ελέγχου πάνω στη ζωή τους, για την αίσθηση του ανήκειν, για την ικανότητα να

πετυχαίνουν τα ιδανικά τους αγγίζει βαθιά τους ανθρώπους και βγάζουν από μέσα τους μια ισχυρή ανταπόκριση στο κάλεσμα του ηγέτη (Kotter, 2001).

Σχετικά με την υποστήριξη συνεργατών, ο ηγέτης χρειάζεται να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει τους συνεργάτες του με τρόπο κατάλληλο, ώστε να είναι σε θέση να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η σωστή ανάθεση καθηκόντων, ο σωστός καθορισμός στόχων, η αποτελεσματική καθοδήγηση και ενθάρρυνση, καθώς και η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να μη διστάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας, η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα και δυνατότητα των μελών της να λειτουργούν ομαδικά έχοντας αναπτύξει κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους. Η ανάπτυξη του κλίματος αυτού είναι αρμοδιότητα του ηγέτη, ο οποίος είναι αυτός που θα πρέπει να αναλάβει τη συγκεκριμένη ευθύνη, καθώς και να φροντίσει για τη διατήρησή του. Εάν δεν επιτευχθεί η διατήρηση του κλίματος συνεργασίας, τότε αυτόματα ακυρώνεται όλη η προσπάθεια και τα αποτελέσματα θα απέχουν από τα αναμενόμενα (Μπουραντάς, 2002). Η απάντηση στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής βρίσκεται στη συλλογική ευφυΐα των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, οι οποίοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλον ως πόρους υπερβαίνοντας κάθε διαχωριστική γραμμή (Heifetz & Laurie, 1998).

Σε σχέση με την υλοποίηση του έργου, ο ηγέτης αναλαμβάνει την πραγματοποίηση του έργου και άμεσα προβαίνει στις ενέργειες που συνοδεύουν το ρόλο αυτό, δηλαδή τον καθορισμό του στόχου, τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση, τον έλεγχο του έργου, την επίλυση προβλημάτων και την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων.

Αναφορικά με τη διοίκηση συντονισμού, ο ηγέτης αποτελεί τον συνδετικό κρίκο τόσο εντός του οργανισμού (ιεραρχικά επίπεδα, οργανωτικές μονάδες) όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. Συνεπώς, αναλαμβάνει να μεταδίδει τις πληροφορίες, να εξασφαλίζει τη συνεργασία, να κατανοεί και να εφαρμόζει πολιτικές και αποφάσεις, να συντονίζει και να συγχρονίζει τις λειτουργίες και το έργο για την καλύτερη λειτουργία του οργανισμού.

Σχετικά με την ανάπτυξη συνεργατών, επειδή η επιτυχία του οργανισμού συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη κατάλληλων και ικανών εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων μέσα από τη διαχείριση της εργασιακής καθημερινότητας. Επομένως, τον κύριο ρόλο του δασκάλου τον αναλαμβάνει ο ηγέτης -

προϊστάμενος (Μπουραντάς, 2002). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από τον διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και λειτουργίας του σχολείου (Ιορδανίδης, 2005).

Όσον αφορά στην ανάπτυξη κουλτούρας, κύριος διαμορφωτής της κουλτούρας, η οποία προσδιορίζει το «είναι» και το «γίνεσθαι» του οργανισμού, είναι ο ηγέτης, που μεταλαμπαδεύει αξίες, πιστεύω και αρχές μέσω ενεργειών του, στις οποίες δίνει προσοχή, μέσω των ανταμοιβών και των ποινών, μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Την κουλτούρα προσδιορίζουν οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ανεπίγνωστες διαδικασίες και οι ψυχολογικές δομές (Smircich, 1983). Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής-ηγέτης έχει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση και υποστήριξη των κεντρικών αξιών και πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και στη διάχυση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων στην τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στη διοίκηση στρατηγικής-όραμα, η στρατηγική του οργανισμού διαμορφώνεται από τις αποφάσεις του ηγέτη. Αυτός είναι υπεύθυνος για τη δέσμευση πόρων, για την επιλογή υπηρεσιών, για την παρακολούθηση και την πρόβλεψη των ευκαιριών, των απειλών και των εκάστοτε προκλήσεων του περιβάλλοντος. Πέραν των παραπάνω, η επιτυχημένη πορεία του οργανισμού απαιτεί και την ύπαρξη κάποιου οράματος από τη μεριά του ηγέτη, έτσι ώστε να προσανατολίζονται όλες οι ενέργειες προς την επίτευξή του (Μπουραντάς, 2002). Το όραμα χρειάζεται τουλάχιστον όσο και η στρατηγική για την επιτυχία. Αν και δυνητικά ο καθένας μπορεί να γίνει ειδικός στη χάραξη στρατηγικής, ελάχιστοι τελικά επιτυγχάνουν και διατηρούν τη θέση του δημιουργού. Το όραμα, ως σφραγίδα της ηγεσίας, είναι περισσότερο προϊόν του μυαλού που ονομάζεται φαντασία (Zaleznik, 1998). Οι περισσότερες αναλύσεις σχετικά με το όραμα έχουν την τάση να εκφυλίζονται αποκτώντας αποκρυσταλλική χροιά. Έμμεσα συνάγεται ότι το όραμα είναι κάτι μυστηριώδες που οι κοινοί θνητοί, ακόμη και όσοι διαθέτουν ταλέντο, ποτέ δεν πρέπει να ελπίζουν ότι θα αποκτήσουν. Όμως, για να αναπτυχθεί μια καλή κατεύθυνση που θα ακολουθήσει ο οργανισμός δε χρειάζεται να διαθέτει κανείς μαγικές ικανότητες. Είναι μια απαιτητική, έως και εξαντλητική, διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης πληροφοριών. Τα άτομα που “υφαίνουν” τέτοιου είδους οράματα δεν είναι μάγοι, αλλά στρατηγικοί στοχαστές με ευρύ πεδίο σκέψης, πρόθυμοι να αναλάβουν κινδύνους (Kotter, 2001).

Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι εκείνοι που ηγούνται επιβάλλεται να είναι ισχυροί άνθρωποι, καθώς η δύναμη είναι εκείνη που μεταφράζει την πρόθεση σε πράξη, κάνει το όραμα πραγματικότητα. Δεν μπορεί αυτός που καθοδηγεί να είναι ανίσχυρος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η άσκηση της εξουσίας είναι απαραίτητα και καταπιεστική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Υπάρχουν διαφορετικά είδη εξουσίας μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να προσπαθήσει να επηρεάσει άλλους και τα είδη αυτά προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Για να κατανοήσει κάποιος την ηγεσία πρέπει να συνειδητοποιήσει τη διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Η οριοθέτηση εννοιών που από πολλούς χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες, ενώ στην πραγματικότητα έχουν διαφορετικό εννοιολογικό φορτίο, κρίνεται απαραίτητη στην περίπτωση της ηγεσίας και της διοίκησης. Τα άτομα ενδέχεται να ηγούνται, αλλά να μη διοικούν και το αντίστροφο. Η μεταστροφή από τη διοίκηση προς την ηγεσία σηματοδοτεί τη θέληση για υπέρβαση της απραξίας και την αναζήτηση μιας πιο δυναμικής πορείας. Κάτι τέτοιο είναι φανερό και στην ηγεσία που ασκείται στην εκπαίδευση.

### **2.1.2 Η ηγεσία στην εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αν και παρουσιάζουν αρκετές διαφοροποιήσεις από τους υπόλοιπους, δεν απαλλάσσονται από την υποχρέωση να λειτουργούν και να διοικούνται αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), *«η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο»*. Συνεπώς, οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις στη Διοικητική Επιστήμη, δίχως να εκλείπουν τα ζητήματα του ελέγχου της εγκυρότητας, της επιμελημένης προσαρμογής των γενικών αρχών διοίκησης, της εισαγωγής καλών πρακτικών, καθώς και της ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων (Bush, 2008), τα οποία προκύπτουν από τον διφυή χαρακτήρα του σχολείου ως διοικητικού και ταυτόχρονα κοινωνικού θεσμού.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σχολική ηγεσία έχει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Huber, 2004) και ότι μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του (Early & Weindling, 2004· Gold & Evans, 1998· Harris, 2005). Επιπρόσθετα, επικρατεί η κοινή αντίληψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί (Huber, 2004· Su et al., 2003). Επιπλέον,

έχει παρατηρηθεί ένας ιδεολογικός μετασχηματισμός που εξετάζει την εκπαίδευση ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως παραγωγικές μονάδες, τους διευθύνοντες ως ηγετικά στελέχη, τους διδασκόμενους και τους γονείς ως καταναλωτές (Grace, 1995). Κάτω από αυτό το πρίσμα, περιγράφεται μία ολοένα και πιο τεχνοκρατική εικόνα της εκπαίδευσης, η οποία υπόκειται σε έλεγχο ποιότητας.

Αναμφίβολα, η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση προϋποθέτει και την απόδοση υψηλής προτεραιότητας στην ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία (Beare et al., 1989/1992). Ο ρόλος του ηγέτη *«προσάγει ένα νέο, αναβαθμισμένο πρόσωπο και η απαντοχή περί αποτελεσματικότητας συνταυτίζεται με την υπόθεση ότι υπάρχει ανάγκη για ευέλικτα διοικητικά πρότυπα, που ενορχηστρώνουν τους μετόχους του διοικητικού πράττειν προς συντονισμένη δράση»* (Καραγιάννης, 2014: 233).

### **2.1.3 Χαρακτηριστικά της ηγεσίας στην εκπαίδευση**

Οι επιτυχείς ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Το όραμα διαμορφώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές του και τα ενδιαφερόμενα μέλη. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. Ειδικότερα, για την ηγεσία στην εκπαίδευση υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Το National College for School Leadership τη διαχωρίζει σε ηγεσία ως όραμα, ηγεσία ως επιρροή, ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover, 2002).

#### ***Ηγεσία και όραμα***

Η ύπαρξη κάποιου οράματος θεωρείται, όλο και περισσότερο ως ένα σημαντικό συστατικό της ηγεσίας. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το αν το όραμα είναι μια σημαντική πτυχή της σχολικής ηγεσίας ή ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει τους επιτυχείς από τους λιγότερο επιτυχείς ηγέτες. Οι Beare et al. (1989) ισχυρίζονται πως οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν όραμα για το σχολείο τους - μια νοερή εικόνα για το μέλλον που επιθυμούν - το οποίο μοιράζονται με όλους στη σχολική κοινότητα με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζει τη δέσμευση των μελών. Επειδή, όμως, αυτή η πρακτική στην εκπαιδευτική ηγεσία κάνει τους

διευθυντές να αισθάνονται άβολα (Kouzes & Posner, 1996), δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο οράματος και στόχων που χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: 1) Βασικό (Basic): διαχειρίζεται τους στόχους με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. 2) Μεσαίο (Intermediate): προσδιορίζει τους στόχους με συνέπεια στο κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή. 3) Προχωρημένο (Advanced): συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν το κοινό τους όραμα. 4) Εξειδικευμένο (Expert): συνδιαλέγεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν ένα συνεργατικό όραμα.

Το όραμα εξυπηρετεί τρεις κυρίως σκοπούς: την αποσαφήνιση της κατεύθυνσης, την παρακίνηση των ατόμων και τον επιτυχή συντονισμό τους. Τα ουσιαστικά οράματα είναι αντιληπτά, επιθυμητά, εφικτά, εστιασμένα, ευέλικτα και μεταδόσιμα (Kotter, 2001). Το όραμα συναρτάται με τη δηλωμένη πρόθεση του ηγέτη και συσχετίζεται άμεσα με την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς με σαφήνεια δείχνει την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να κινηθεί το σχολείο. Σύμφωνα με τον Kotter (2001), ο ρόλος των ηγετών είναι η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος με απλότητα, πολλαπλότητα των μέσων (λεκτικά, μη λεκτικά), χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων. Το όραμα του ηγέτη πρέπει να έχει την έννοια της έμπνευσης ή της αποστολής, να επικοινωνεί με διαύγεια, να ενδυναμώνει τα μέλη, να συνδέεται με την κουλτούρα και να θεμελιώνεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη, ώστε να έχει πρόσφορο έδαφος για να ευοδωθεί (Bryman, 1992). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Bush & Glover, 2002), τα οράματα δε διατυπώνονται με σαφήνεια, συχνά είναι ασαφή ή πολύπλοκα και δεν αποτελούν κάτι ιδιαίτερο ή διαφορετικό από την επίσημη γραμμή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το σωστό όραμα δεσμεύει και ενεργοποιεί τα μέλη, δίνει νόημα στη ζωή τους, θέτει μέτρα αριστείας, γεφυρώνει το παρόν και το μέλλον (Namus, 1992).

### ***Ηγεσία και επιρροή***

Η επιρροή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας δε συσχετίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στο διευθυντή-ηγέτη η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Η επιρροή αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικής επίδρασης ενός σε μια ομάδα για τη δόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων στον οργανισμό (Yukl, 2002). Η ηγεσία μπορεί να εννοηθεί ως

επιρροή, αλλά αυτή η έννοια μόνη της είναι ουδέτερη, καθώς δεν εξηγεί ποιοι στόχοι ή δράσεις θα πρέπει να επιτευχθούν μέσω της διαδικασίας επιρροής, Ωστόσο, ορισμένοι εναλλακτικοί ορισμοί της σχολικής ηγεσίας εστιάζουν στην ανάγκη για σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες.

### ***Ηγεσία και αξίες***

Οι ηγέτες καλούνται να εξηγήσουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα αλλά και προσήλωση στις αξίες που συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου. Ο Wasserberg (1999) υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός ρόλος του κάθε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από τις βασικές αξίες. Οι αξίες αυτές συνοψίζονται στα εξής: α) τα σχολεία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι μαθητευόμενοι, β) κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει μοναδική αξία και αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη προσωπικότητα, γ) το σχολείο υπάρχει για να εξυπηρετεί τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου και συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, δ) οι άνθρωποι ευημερούν με την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο.

Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες του σχολείου είναι κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (Bush, 2008), ενώ από την άλλη τίθεται το ερώτημα κατά πόσο ένα μοντέλο ηθικής ηγεσίας, που στηρίζεται στην ηθική συνείδηση του ηγέτη είναι το ίδιο προβληματικό αν δεν ελέγχεται από μια δημοκρατική πολιτική συναίνεση (Maxcy, 1991 στο Χρονοπούλου, 2012).

#### **2.1.4 Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση**

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις περί ηγεσίας στη Διοικητική Επιστήμη βρήκαν απήχηση και στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφόρων προτύπων ταξινόμησής τους (Κατσαρός, 2008). Τα συγκεκριμένα πρότυπα διαφοροποιούνται ως προς τα κριτήρια ταξινόμησης που χρησιμοποίησε ο κάθε συγγραφέας, όπως είναι το επίπεδο συμφωνίας σχετικά με τους στόχους και τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού (Blum & Butler, 1989), η σημασία και η εγκυρότητα των οργανωσιακών



δομών εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών (Hoyle, 1986), η σχέση μεταξύ οργανισμού - εξωτερικού περιβάλλοντος και η καταλληλότητα των στρατηγικών ηγεσίας.

Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι μια από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι αυτή των Leithwood & Duke (1999), η οποία προέκυψε από τη λεπτομερή ανάλυση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος αποτελούμενου από 121 επιστημονικά άρθρα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην ταξινόμηση αυτή περιγράφονται έξι, επικαλυπτόμενοι σε κάποια σημεία, τύποι ηγεσίας: η «εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ή καθοδηγητική» (instructional), η «διοικητική ή διαχειριστική» (managerial), η «μετασχηματιστική» (transformational), η «ηθική» (moral), η «συμμετοχική» (participative) και η «ενδεχομενική» (contingent) ηγεσία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Bush & Glover (2002) πρόσθεσαν τη «διαπροσωπική» (interpersonal) και τη «συναλλακτική» (transactional), για να εμπλουτιστεί η λίστα αυτή αργότερα και με τη «μεταμοντέρνα» (post-modern) ηγεσία (Bush, 2005).

#### ***«Εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ή καθοδηγητική» ηγεσία***

Η «εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ή καθοδηγητική» ηγεσία αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Κατσαρός, 2008). Παρά την έλλειψη σαφών περιγραφών, θεωρητικά ο εν λόγω τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999). Μολονότι η βασική εστίασή του είναι στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στη φύση και στην πηγή/προέλευσή της (Bush, 2005), η πλειονότητα των προσεγγίσεων αυτού του τύπου θεωρούν ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους από τις διοικητικές θέσεις, αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση, την οποία κατέχουν και στην οποία βασίζεται η επιλογή τους για την πλήρωση των θέσεων αυτών. Βέβαια, υπάρχουν και προσεγγίσεις που θεωρούν ότι «εκπαιδευτικοί» ηγέτες δεν είναι μόνο οι Διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία αποτυπώνεται σε συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Όπως υποστηρίζουν οι Hallinger & Murphy (1987), διακρίνονται τρεις κατηγορίες πρακτικών στην

«εκπαιδευτική» ηγεσία, οι οποίες διαπιστώθηκε ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: α) ο ορισμός της αποστολής του σχολείου, β) η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση, ο Leithwood (1994) ισχυρίζεται ότι οι αναπαραστάσεις της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας δεν είναι πλέον κατάλληλες, αφού, περιορίζοντας την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνουν ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές, όπως, π.χ., τη δόμηση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

### ***«Διοικητική ή διαχειριστική» ηγεσία***

Στο συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας ταυτίζεται η ηγεσία με τη διοίκηση (μάνατζμεντ) ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της. Αυτός ο τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί (Leithwood & Duke, 1999). Η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής βασίζονται στη διοικητική θέση που κατέχει ο ηγέτης και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα της ιεραρχίας στην οποία ανήκει η θέση.

Υπάρχουν διάφορες εκδοχές αναφορικά με την ταύτιση της ηγεσίας με τη διοίκηση, όπως αυτή των Caldwell & Spinks (1992), οι οποίοι εντοπίζουν μια κυκλική διαδικασία από επτά λειτουργίες, στις οποίες πρέπει να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση.

Οι Myers & Murphy (1995) εστιάζουν στη λειτουργία του ελέγχου και εντοπίζουν έξι ηγετικές πρακτικές: α) εποπτεία, β) έλεγχο των εισροών, γ) έλεγχο συμπεριφορών, δ) έλεγχο εκροών, ε) επιλογή – κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχο του περιβάλλοντος.

### ***Μετασχηματιστική ηγεσία***

Σύμφωνα με τη θεωρία των Burn και Bass, οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που

ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στην επιρροή ως προς τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες ικανότητες για πραγματοποίηση αυτών των στόχων υποτίθεται ότι οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα (Leithwood & Duke, 1999).

Ο Leithwood (1994) εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση: τη δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, τον προσδιορισμό των στόχων, την παροχή διανοητικής παρακίνησης, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού, την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, τη διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας και την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Καθεμία από αυτές τις διαστάσεις εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες πρακτικές, ενώ περιγράφεται και η ενδεδειγμένη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Είναι, βέβαια, φανερό ότι πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία.

Υπάρχουν περιθώρια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που έχουν διαμορφώσει τη λειτουργία τους με βάση το συνεργατικό πρότυπο διοίκησης. Για την προώθηση της αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητη η υιοθέτηση αυτού του τύπου ηγεσίας. Απαιτείται, όμως, προσοχή διότι, όταν αυτός ο τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών των ηγετών, τότε δεν παραπέμπει σε συνεργατικές, αλλά σε διαδικασίες που ταιριάζουν με το πολιτικό μοντέλο οργάνωσης (Bush, 2005).

### ***Ηθική ηγεσία***

Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος (Leithwood & Duke, 1999).

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν αυτούς που διερευνούν πτυχές της ηγεσίας που σχετίζονται με την ηθική είναι οι αξίες και οι ηθικοί κώδικες που χρησιμοποιούν οι ηγέτες κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο τρόπος με τον οποίο διευθετούνται οι συγκρούσεις μεταξύ αξιών. Ο Bush (2005) αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ «πνευματικής» ηγεσίας, όπου οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών «υψηλής τάξης» (π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις), και «ηθικής αυτοπεποίθησης», όπου οι ηγέτες ενεργούν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα (West-Burnham, 1997). Επειδή οι διοικητικές δομές δεν είναι ηθικά ουδέτερες, οι Evers & Lakomski (1991) υποστηρίζουν ότι στην εκπαίδευση απαιτούνται μορφές ηγεσίας που θα βασίζονται στην αρχή ότι οι αποφάσεις και η δράση πρέπει να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης, της «οργανωσιακής μάθησης». Ο Slater (1994) επικεντρώνεται στον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις γύρω από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την κουλτούρα του οργανισμού και υποστηρίζει ότι η διαδικασία είναι στην ουσία πολιτική, αφού βασίζεται στη διαπραγμάτευση μεταξύ αυτών στο εσωτερικό του οργανισμού και όσων από το εξωτερικό περιβάλλον εμπλέκονται στη λειτουργία του.

Αναφορικά με τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές, και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αντιφατικά στοιχεία από σχετικές έρευνες, οι αρχές αυτές αποτελούν βασικές αξίες για πολλά από τα στελέχη της εκπαίδευσης και για τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλες βασικές αξίες φαίνεται να είναι η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών στη βάση της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης αμφοτέρων των πλευρών, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων, η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο (Ιορδανίδης, 2002· Φρειδερίκου & Φολερού – Τσερούλη, 1991· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

### ***Συμμετοχική ηγεσία***

Η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι επίκεντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για ένα

κανονιστικό μοντέλο βασισμένο σε τρία κριτήρια, με βάση τα οποία διακρίνονται τρεις σχολές σκέψης σε σχέση με τη συμμετοχική ηγεσία: α) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές, κάτι που παραπέμπει στον τύπο της ηθικής ηγεσίας και γ) στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο, νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό δικαίωμά του της επιλογής και/ή τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999).

Επιβεβαίωση της δυνατότητας που παρέχει η συμμετοχική ηγεσία για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας των σχολικών μονάδων προσφέρει σε κάποιο βαθμό έρευνα στην οποία προέκυψε ότι λειτουργούν αποτελεσματικότερα οι σχολικές μονάδες όπου υπάρχει ηγεσία που ενθαρρύνει και προάγει το κλίμα συνεργασίας και τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη λήψη των αποφάσεων (Κατσαρός, 2006).

### ***Ενδεχομενική ηγεσία***

Η ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας στην εκπαίδευση βασίζεται στις ίδιες υποθέσεις και παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με την διοικητική εκδοχή της ενδεχομενικής προσέγγισης. Εστιάζει στο πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως συνέπεια, για παράδειγμα, της ποιότητας και των προτιμήσεων των συνεργατών τους, των συνθηκών εργασίας και των σκοπών που επιδιώκονται (Leithwood & Duke, 1999). Βασίζεται στις υποθέσεις ότι κανένα στιλ ηγεσίας δε μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι προϊστάμενοι - ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στιλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις.

Είναι γεγονός, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005), πως καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλες της σχολικές μονάδες. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Αυτό που χρειάζεται να υιοθετηθεί είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και βασισμένος στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής

μονάδας και στην κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του.

## **2.2 Σχολική κουλτούρα - Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου**

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν κινείται αποκλειστικά στον άξονα εισροών-εκροών, αλλά αρχίζει να στρέφεται προς τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός του περιβάλλοντός του. Διερευνώνται οι μεταβλητές εκείνες που μεσολαβούν μεταξύ των δομικών στοιχείων του σχολείου από τη μια και των αποτελεσμάτων τόσο για μαθητές όσο και εκπαιδευτικούς από την άλλη. Μία από αυτές τις μεταβλητές είναι και η σχολική κουλτούρα, μία έννοια που διακρίνεται για τον καθοριστικό ρόλο της στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Campo, 1993), αλλά ταυτόχρονα και για τη δυσκολία που ενέχει ο προσδιορισμός της και η κατανόηση του τρόπου επίδρασής της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Hargreaves & Hopkins, 1994).

Η προσπάθεια ορισμού της έννοιας της κουλτούρας ξεκίνησε από τον χώρο των επιχειρήσεων, ο οποίος παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες, αλλά και σημαντικές διαφορές με τον χώρο της εκπαίδευσης. Πριν επιχειρηθεί, λοιπόν, η διερεύνηση του όρου στα εκπαιδευτικά πλαίσια, κρίνεται σκόπιμη η προσέγγιση από τη σκοπιά της οργανωσιακής θεωρίας. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1979), η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού ως σύνθεση των αντιλήψεων και των συνηθειών του, η οποία τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Για τον Ouchi (1981) η κουλτούρα περιλαμβάνει τα σύμβολα, τις τελετουργίες και τους μύθους που λειτουργούν ως φορείς των αξιών και των αντιλήψεων του οργανισμού προς τους εργαζομένους. Ο ορισμός του Schein (2004) αναφέρεται στο πρότυπο κοινών, βασικών παραδοχών, οι οποίες “κατακτήθηκαν” από τα μέλη μιας ομάδας μέσω της επίλυσης των προβλημάτων εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ενσωμάτωσής τους και δοκιμάστηκαν επαρκώς ώστε να θεωρούνται έγκυρες και, κατά συνέπεια, να διδάσκονται στα νέα μέλη ως ο ορθός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης αναφορικά με τα προβλήματα αυτά (Σχήμα 2.1).



**Σχήμα 2.1: Τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας κατά τον Schein.**

Από τη σύγκριση των παραπάνω ενδεικτικών ορισμών προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα. Αρχικά, η κουλτούρα αναφέρεται σε σύνολο ατόμων, τα οποία αποτελούν μία ομάδα, έναν και μόνο οργανισμό. Επιπλέον, ο εν λόγω οργανισμός φέρεται να διαθέτει χαρακτηριστικά, τα οποία είναι κοινά μεταξύ των μελών του, έχουν προκύψει μέσα από δυναμικές διαδικασίες και ζυμώσεις κάποιας χρονικής διάρκειας και τον ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους προαναφερθέντες ορισμούς για την κουλτούρα γίνεται αναφορά κυρίως σε εσωτερικά, άδηλα και μη απτά στοιχεία, τα οποία αποκρυπτογραφούνται εξωτερικά μέσω των ορατών εκδηλώσεών τους.

Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των περισσότερων οργανισμών εμπλούτισαν και συστηματοποίησαν οι Hoy & Miskel (2008) για να καταλήξουν σε επτά βασικά στοιχεία: την καινοτομία (τον βαθμό στον οποίο οι υπάλληλοι είναι δημιουργικοί και διακινδυνεύουν για τις επιλογές τους), τη σταθερότητα (τον βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες ενισχύουν ένα σταθερό καθεστώς στον οργανισμό, παρά προκαλούν ανατρεπτικές αλλαγές), την προσοχή στις λεπτομέρειες (τον βαθμό στον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για την ακρίβεια και την λεπτομέρεια), τον προσανατολισμό στο αποτέλεσμα (τον βαθμό στον οποίο η διοίκηση ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων),

τον προσανατολισμό στο ανθρώπινο δυναμικό (τον βαθμό στον οποίο οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα), τον προσανατολισμό στην ομάδα (τον βαθμό συνεργασίας και ομαδικότητας των μελών) και τη μαχητικότητα (τον βαθμό στον οποίο τα μέλη του οργανισμού συναγωνίζονται και δημιουργούν).

Η ενδελεχής και συστηματική ενασχόληση με την έννοια και τα συστατικά στοιχεία της κουλτούρας στο πεδίο της οργανωσιακής θεωρίας καταδεικνύει τη σημασία που της αποδίδουν οι ερευνητές του πεδίου. Ο Robbins (1991, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004) παρουσιάζει συνοπτικά τις ουσιαστικές λειτουργίες της κουλτούρας ξεκινώντας με το ότι διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο, προσδίδοντάς του την αίσθηση της ταυτότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η κουλτούρα διευκολύνει την ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης προς τον οργανισμό και ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος. Αποτελεί την κατάλληλη ουσία που “δένει” τον οργανισμό και πετυχαίνει τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς. Η κουλτούρα καθοδηγεί και διαμορφώνει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μελών οποιουδήποτε οργανισμού.

Το σχολείο είναι ένας ακόμη οργανισμός που αποτελείται από άτομα (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές) που αλληλεπιδρούν σε συνεχή και σχεδόν καθημερινή βάση εντός ενός συνόλου κοινών κανόνων και αξιών. Ανατρέχοντας στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση, διαπιστώνεται η έλλειψη ενός σαφούς και σταθερού ορισμού της σχολικής κουλτούρας. Σύμφωνα με τους Deal & Peterson (1990), η έννοια της κουλτούρας χρησιμοποιείται για να περιγράψει το χαρακτήρα ενός σχολείου, όπως αυτός αντανακλάται στα βαθύτερα πρότυπα των αξιών, των πεποιθήσεων και των παραδόσεων που έχουν διαμορφωθεί κατά την πορεία του στο χρόνο. Ο Heckman (1995) υποστηρίζει ότι η σχολική κουλτούρα διατρέπει τις κοινές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντών. Η κουλτούρα του σχολείου είναι μια σχεδόν απροσδιόριστη αίσθηση μέσα σε ένα σχολείο που επιτρέπει στους νέους μαθητές και εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν τι είναι σημαντικό για το σχολείο και πώς αναμένεται να ενεργούν. Είναι η ισχυρή δύναμη που υποκρύπτεται κάτω από την επιφάνεια οποιουδήποτε οργανισμού, είτε πρόκειται για σχολείο είτε για επιχείρηση. Είναι μια άγραφη σειρά από νόρμες που βασίζονται σε αξίες (Richardson, 1996).

Η κουλτούρα επηρεάζει τα πάντα που συμβαίνουν στα σχολεία, από την ενδυμασία του προσωπικού, το τι συζητούν, την προθυμία τους να αλλάξουν, την πρακτική τους στη διδασκαλία και την έμφαση που δίδεται στους μαθητές (Deal & Peterson, 1994· Firestone &



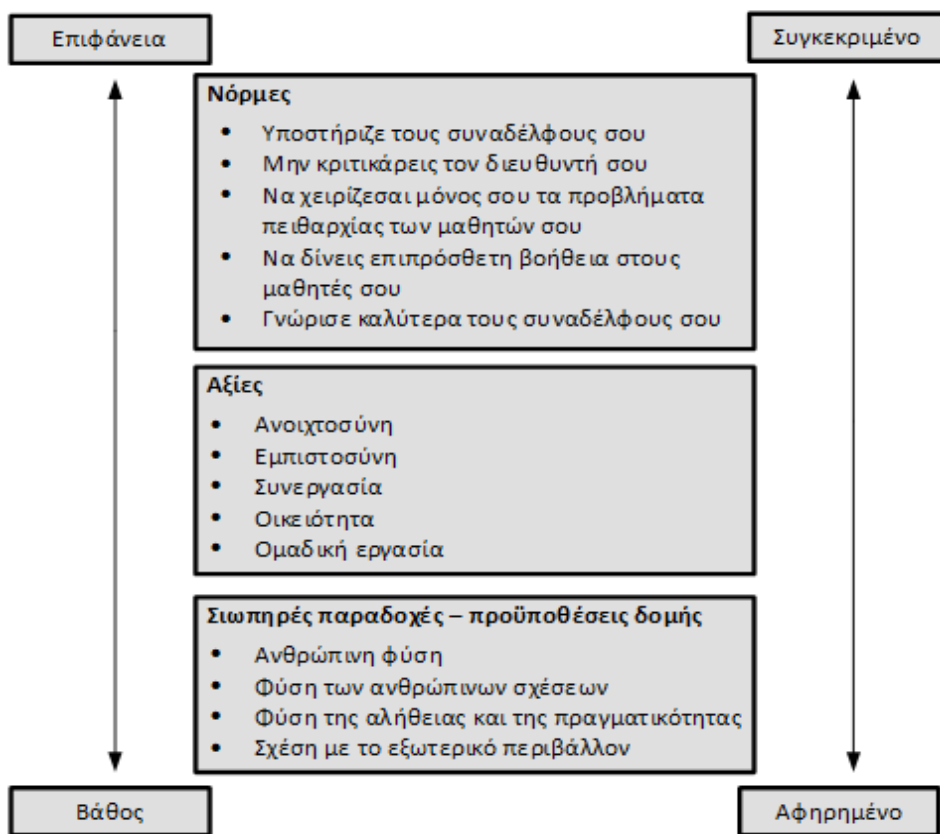
Wilson, 1985). Η κουλτούρα δίνει μια ταυτότητα στον σχολικό οργανισμό, καθορίζει τους κοινούς προσανατολισμούς του σχολείου που συμβάλλουν στην ενότητα, αυξάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, όπως και όσων εργάζονται σε αυτόν, συμβάλλει στη δημιουργία τρόπων συμπεριφοράς και επίσης αυξάνει τη σταθερότητα στο σύστημα του σχολείου (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου 2010).

Με βάση τον Πασιαρδή (2004), η κουλτούρα συνίσταται σε άμεσα, φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στο σχηματισμό της.

Το πρώτο επίπεδο της κουλτούρας περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού (artifacts), αλλά και νόρμες συμπεριφοράς (norms) που βοηθούν τα άτομα σε έναν οργανισμό να αντιληφθούν τις διάφορες πλευρές της ζωής και της λειτουργίας του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Είναι οι άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες όπως εκφράζονται μέσα από τις ορατές δομές και διαδικασίες του οργανισμού. Άρα, βρίσκονται σε ένα επιφανειακό και συγκεκριμένο επίπεδο, γεγονός που αποτελεί συχνά αντικείμενο της έρευνας στην οργανωσιακή κουλτούρα. Από την άλλη, τα πρότυπα μπορεί να είναι η υποστήριξη προς τους συναδέλφους ή προς τον διευθυντή, η αποφυγή κριτικής, η γνωριμία με νέους συναδέλφους, ο χειρισμός προβλημάτων πειθαρχίας, η βοήθεια προς τους μαθητές κ.ά.

Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού. Οπότε η ύπαρξη κοινών αξιών, όπως συνεργασία, εμπιστοσύνη, ομαδική εργασία, ειλικρίνεια, οικειότητα, έλεγχος κ.λπ., επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών σε ένα οργανισμό, τα οποία γνωρίζοντας τι είναι επιθυμητό προσπαθούν να μετασχηματίζουν τις αξίες σε νόρμες συμπεριφοράς.

Στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο βρίσκονται οι μη συνειδητές, αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον. Επιπλέον, οι παραδοχές ότι η αλήθεια καθορίζεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι σχέσεις των μελών του σχολείου είναι ιεραρχικές, οι εκπαιδευτικοί σέβονται την αυτονομία του κάθε συναδέλφου τους στην τάξη, ενθαρρύνουν την καλλιέργεια αξιών, όπως σεβασμός στην ηγεσία ή αποφυγή σύγκρουσης (Σχήμα 2.2).



Σχήμα 2.2: Τα επίπεδα της κουλτούρας (Πασιαρδής, 2004: 158).

Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα ανάγεται σε έναν από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Για την επιτυχή και αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού πολύ σημαντική είναι η ταυτότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα και η οποία σχετίζεται με την εξωτερική και εσωτερική διάσταση της κουλτούρας (Ρεσ, 2005). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητο το πρόσωπο κλειδί για την εσωτερική και εξωτερική διάσταση της κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, με τη δική του καθοδήγηση και προσπάθεια εξάγεται μια συγκεκριμένη εικόνα του σχολείου προς την κοινωνία (εξωτερική διάσταση). Αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη για να επιτευχθεί η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (εσωτερική διάσταση) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011).

## 2.2.1 Μορφές σχολικής κουλτούρας

### *Ατομισμός/Απομόνωση*

Συνήθεια πολλών εκπαιδευτικών αποτελεί να διδάσκουν μόνοι τους, πίσω από κλειστές πόρτες, στο προστατευμένο και απομονωμένο περιβάλλον της τάξης τους με αποτέλεσμα ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας να εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη μορφή κουλτούρας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (Lortie, 1975). Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η απομόνωση (individualism) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως τυπική κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά αναμένεται να φέρουν εις πέρας το έργο μόνοι τους (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Αυτό διαπιστώνεται και μέσα από μελέτες που δείχνουν ότι η νοοτροπία του ατομισμού φαίνεται να είναι ζωντανή στα περισσότερα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς να ακούν ή να βλέπουν ο ένας τον άλλο, σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τα μαθήματα και το υλικό τους μόνοι. Ρίχνονται σε μια μάχη ώστε μόνοι τους να λύσουν τα διδακτικά, τα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διαχειριστικά προβλήματα (Hargreaves, 1994· Inger, 1993· Rosenholtz, 1989).

Βέβαια, η απομόνωση της τάξης προσφέρει σε πολλούς εκπαιδευτικούς ένα ευπρόσδεκτο μέτρο ιδιαιτερότητας, ένα μέσο προστασίας από τις εξωτερικές επεμβάσεις, την αξία του οποίου συχνά αναγνωρίζουν (Fullan & Hargreaves, 1996). Η ερευνήτρια Rosenholtz συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους, απομακρύνονται από καταστάσεις, από τις οποίες θα μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα για την επαγγελματική τους ανεπάρκεια, παραβλέποντας ασυναίσθητα συνήθως την προσφορά βοήθειας από συναδέλφους (Rosenholtz, 1989). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1982), η διδασκαλία πίσω από κλειστές πόρτες αποκόβει τους εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, προάγοντας έτσι την απόλυτη αυτονομία τους, καθώς και την προστασία τους από την άμεση κριτική. Οι εκπαιδευτικοί μένουν εγκλωβισμένοι στη νοοτροπία του ατομισμού, μένοντας προσκολλημένοι σε αυτά που ήδη ξέρουν (Fullan & Hargreaves, 1996).

Στις αίθουσες προσωπικού, η θεωρία της εκπαίδευσης, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και οι συζητήσεις γύρω από βασικούς σκοπούς και βαθύτερες υποθέσεις είναι στοιχεία που ουσιαστικά απουσιάζουν από τις συνομιλίες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα του Donald

Graves (2001) πάνω στις πηγές ενέργειας των εκπαιδευτικών φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς περιορίζονται σε βιαστικές επαφές μαζί τους και επιφανειακές προσωπικές και επαγγελματικές συζητήσεις. Αντίθετα, η ανταλλαγή περιορίζεται σε ιστορίες, σε πληροφορίες και σε νέα, σε πράγματα που δεν υπάρχει κίνδυνος να παρέμβουν στην αυτόνομη κρίση του απομονωμένου εκπαιδευτικού ή να τη θέσουν υπό αμφισβήτηση (Fullan & Hargreaves, 1996). Έτσι, θέτουν όρια πίσω από τα οποία περιχαράκωνονται και αναπτύσσουν ατομικούς στόχους, μεθόδους και προσωπικούς δείκτες επιτυχίας στο διδακτικό τους έργο (Rosenholtz, 1989).

Βέβαια, ακόμη και σε περιβάλλον ατομισμού συναντάμε διάφορα είδη συνεργασίας. Η συνεργασία, όμως, με την έννοια της απλής ανταλλαγής πληροφοριών γύρω από μαθητές και μαθήματα, το διδακτικό υλικό, την πειθαρχία τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρά γύρω από τις ενυπάρχουσες αρχές παιδαγωγικής ή διδακτικής πρακτικής και στη συμπεριφορά των διδασκόντων (Fullan & Hargreaves, 1996).

Ο ατομισμός δεν είναι ζήτημα επιλογής και προτίμησης, αλλά συνήθειας, έλλειψης εναλλακτικής δυνατότητας ή απλώς άκριτης αποδοχής ενός τρόπου εργασίας σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1996). Βέβαια, η προτίμηση της μοναχικότητας μπορεί να αναδειχθεί πολύτιμη σε πολλές περιπτώσεις. Η ατομιστική συμπεριφορά με αυτή την έννοια ενδέχεται να είναι όχι πηγή αδυναμίας και αβεβαιότητας, αλλά έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών (Fullan & Hargreaves, 1996). Εξάλλου, το προσωπικό ιστορικό κάποιων εκπαιδευτικών, η εκπαίδευσή τους και το πλαίσιο του οργανισμού όπου εργάζονται τους διδάσκουν ότι η απομόνωση είναι μια ασφαλής επιλογή (Day, 2003). Η κουλτούρα του ατομισμού πρέπει να συνδυαστεί κατάλληλα με συλλογικά υιοθετούμενα οράματα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Day, 2003).

### ***Κατακερματισμός/ Διαμερισμός***

Σε μερικά σχολεία οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί είναι πιο στενές με κάποιους συναδέλφους τους, στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων και όχι στο σχολείο ως σύνολο. Παρατηρείται ένα περιβάλλον διαμερισμού, ένα περιβάλλον που αποτελείται από διαχωρισμένες και μερικές φορές ανταγωνιστικές ομάδες (Fullan & Hargreaves, 1996). Ο

όρος αυτός διατυπώθηκε από τον A. Hargreaves και χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε ξεχωριστές, αποκλειστικές και αλληλοσυγκρουόμενες υπο-ομάδες με διαφορετικά ενδιαφέροντα, στόχους και ερμηνείες της διδασκαλίας. Σε μια τέτοια κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί δε δουλεύουν σε απομόνωση ούτε όλοι μαζί, αλλά σε μικρότερες υπο-ομάδες εντός της σχολικής κοινότητας (Hargreaves, 1995). Οι συγκεκριμένες υπο-ομάδες αποτελούνται συνήθως από τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζονται πιο στενά, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί ή συναντιούνται πιο συχνά στην αίθουσα διδασκόντων.

Ο διαμερισμός σε ένα σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε ελλιπή επικοινωνία, σε αδιαφορία ή σε ομάδες που βαδίζουν ξεχωριστούς δρόμους. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να καταστήσει αδύνατη τη συνέχεια στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και να επιφέρει αντικρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους. Στη χειρότερη περίπτωση μπορεί να προκαλέσει έριδες και συγκρούσεις ή ακόμη και μόνιμες διαμάχες για το χώρο (κατανομή αιθουσών), το χρόνο (προτεραιότητα στον προγραμματισμό) και τους πόρους (προϋπολογισμός, αριθμός μαθητών κτλ.) (Fullan & Hargreaves, 1996). Η Nias (1998) εντόπισε στο χώρο του σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπο-ομάδες εκπαιδευτικών και διαπίστωσε συχνές εντάσεις στο γραφείο των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν τους επέτρεπαν να χαλαρώσουν με τους συναδέλφους τους και να προετοιμαστούν ψυχικά για την επόμενη ώρα με τους μαθητές. Παρά τη συνεργασία που εντοπίζεται μεταξύ των μελών των υπο-ομάδων, ο κατακερματισμός λειτουργεί εις βάρος της ανάπτυξης του σχολείου συνολικά (Nias, 1998). Επιπλέον, ο εν λόγω τύπος σχολικής κουλτούρας είναι πιθανόν να προκαλέσει προβλήματα σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τις παραδόσεις και τις νόρμες που επικρατούν στη συγκεκριμένη ομάδα του αντικειμένου διδασκαλίας στην οποία ανήκουν, και σε διευθυντές που επιθυμούν να προωθήσουν μια πιο ευρεία άποψη του επαγγελματισμού στο σύνολο του σχολείου (Day, 2003).

### ***Συνεργασία***

Η κουλτούρα της συνεργασίας αναπτύσσεται σε σχολεία, όπου οι συναδελφικές σχέσεις ορίζονται από παροχή βοήθειας, υποστήριξης, συμβουλών, αλλά και από κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες

(Hargreaves, 1982). Οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις είναι αυθόρμητες. Προκύπτουν και συντηρούνται κατά βάση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, υπάρχει το ενδεχόμενο να υποστηρίζονται διοικητικά και να διευκολύνονται από χρήσιμες διευθετήσεις στα ωρολόγια προγράμματα ή από διευθυντές πρόθυμους να καλύψουν τις τάξεις των διδασκόντων. Επιπλέον, είναι εθελοντικές και προκύπτουν από την εκτίμηση της αξίας των συναδέλφων, λόγω της αναγνώρισης της εμπειρίας τους, της συμπάθειας προς αυτούς ή της πεποίθησης ότι η κοινή εργασία μπορεί να είναι εξίσου διασκεδαστική και παραγωγική. Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό τους είναι ο προσανατολισμός στην ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συνήθως σε πρωτοβουλίες δικές τους ή πιο σπάνια σε εξωτερικές επιταγές για τις οποίες, όμως, οι ίδιοι αισθάνονται μια δέσμευση, στηριζόμενοι στον επαγγελματισμό τους και την ελεύθερη κρίση τους. Οι ισχυρές κουλτούρες συνεργασίας είναι διάχυτες στο χρόνο και το χώρο. Η κοινή εργασία δεν αποτελεί προγραμματισμένη δραστηριότητα, αλλά είναι άτυπη, σύντομη και συχνή (συνεννόηση με λέξεις και βλέμματα, έπαινοι και ευχαριστίες, προσφορά για ανταλλαγή τάξεων στις δύσκολες στιγμές, προτάσεις για νέες ιδέες, άτυπες συζητήσεις για τη διδασκαλία και τα προβλήματα, κοινές συναντήσεις με τους γονείς). Με άλλα λόγια, αποτελεί συστατικό στοιχείο της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών. Σε αυτές κυριαρχεί το απρόβλεπτο στοιχείο, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν διακριτική ευχέρεια και έλεγχο πάνω σε αυτό που θα αναπτυχθεί. Αυτό είναι συνήθως ασύμβατο με συγκεντρωτικά σχολικά συστήματα, όπου οι περισσότερες αποφάσεις για τους στόχους, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την αξιολόγηση λαμβάνονται κεντρικά (Hargreaves, 1994). Οι ισχυρές συνεργατικές κουλτούρες είναι βαθιές, προσωπικές και ανθεκτικές. Δεν σχετίζονται μόνο με συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (projects) ή συμβάντα, αλλά με την καθημερινή δουλειά των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1992).

Από την άλλη πλευρά, οι συνεργατικές κουλτούρες έχουν και τα όριά τους και τα προβλήματά τους. Μπορεί να είναι περιορισμένες στη φύση τους, όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ασφαλείς δραστηριότητες, όπως το να μοιράζονται πόρους, υλικά και ιδέες ή να σχεδιάζουν απλώς ενότητες κοινής διδασκαλίας με ένα πεζό τετριμμένο τρόπο, χωρίς να στοχάζονται για την αξία, τους στόχους και τις συνέπειες αυτής της δραστηριότητας, χωρίς να θέτουν προκλήσεις στις πρακτικές, τις στάσεις και τις παραδοχές ο ένας του άλλου. Σε αυτές τις περιπτώσεις εκφυλίζονται σε βολικές και ευάρεστες κουλτούρες ή υποβαθμίζονται σε καλές και ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις (congeniality). Ένας πρόσθετος κίνδυνος είναι η νομιμοποίηση της νόρμας της συνεργασίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκλείονται οι

εκπαιδευτικοί που προτιμούν να συνεχίσουν να εργάζονται μόνοι τους, γιατί λειτουργούν και αποδίδουν καλύτερα έτσι (Hargreaves, 1994).

### *Τεχνητή συναδελφικότητα*

Η Lieberman (1992) υποστηρίζει ότι οι κουλτούρες αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου. Οι τρόποι με τους οποίους αλλάζουν, σχετίζονται με την έλευση νέων σχέσεων, την ανάπτυξη των σχέσεων που υπάρχουν ήδη, τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και την επιρροή του διευθυντή του σχολείου. Στόχος των σχολείων είναι το πέρασμα από μια νοοτροπία ατομισμού ή διαμερισμού σε μια νοοτροπία συνεργασίας των εκπαιδευτικών είτε αυτή είναι περιορισμένη είτε εκτεταμένη (Fullan & Hargreaves, 1996). Η τεχνητή συναδελφικότητα μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα μεταβατικό στάδιο στην πορεία από την ατομική ή την κατακερματισμένη κουλτούρα προς καλύτερα εμπεδωμένες μορφές συναδελφικότητας και συνεργασίας (Day, 2003).

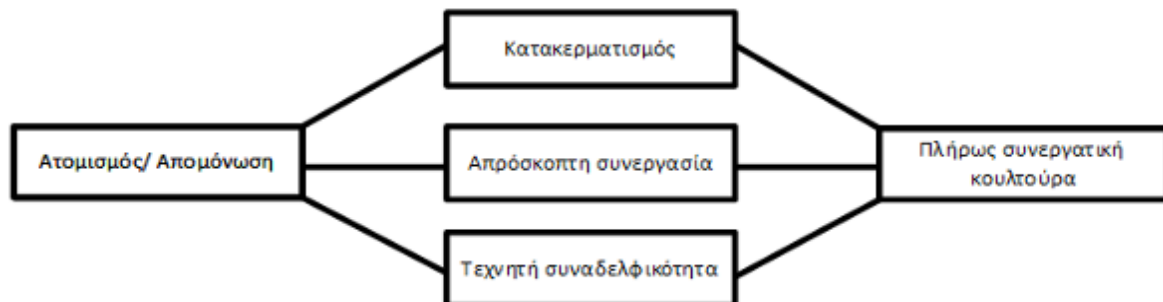
Η τεχνητή συναδελφικότητα χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο τυπικών, συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών που έχουν σκοπό να εντείνουν την προσοχή που δίνεται στον από κοινού σχεδιασμό και στην παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι εμφανής σε πρωτοβουλίες, όπως η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ συναδέλφων, ο θεσμός του καθοδηγητή, ο από κοινού σχεδιασμός σε αίθουσες που παραχωρούνται ειδικά για το συγκεκριμένο σκοπό, στις επίσημα προγραμματισμένες συνεδριάσεις και ακόμη στις σαφείς περιγραφές εργασίας και τα προγράμματα επιμόρφωσης γι' αυτούς που αναλαμβάνουν ρόλο συμβούλου των συναδέλφων τους (Hargreaves & Dawe, 1990). Σκοπός, λοιπόν, είναι η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια της ανταλλαγής, της μάθησης και της βελτίωσης των δεξιοτήτων και της ειδίκευσης (Fullan & Hargreaves, 1996).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τεχνητή συναδελφικότητα οι συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι κανονισμένες και επιβαλλόμενες από τη διοίκηση και όχι αυθόρμητες, κινούμενες από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, ο οποίος μπορεί να παρουσιαστεί ως άμεσος εξαναγκασμός ή έμμεσος με τη μορφή υποσχέσεων για προαγωγή ή κεκαλυμμένων απειλών για απόσυρση της υποστήριξης σε άλλα σχέδια εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι συνεργατικές σχέσεις αυτού του τύπου είναι αποκλειστικά προσανατολισμένες στην υλοποίηση της αλλαγής. Απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν μαζί για να

υλοποιήσουν τις επιταγές άλλων. Είναι προσχεδιασμένες στο χρόνο και το χώρο και απόλυτα προβλέψιμες, εξαιτίας του συγκεκριμένου σχεδιασμού τους.

Ωστόσο, τα αποτελέσματά τους δεν είναι πάντοτε εγγυημένα (Hargreaves, 1994· Hargreaves & Fullan, 1992). Η τεχνητή συναδελφικότητα δεν λαμβάνει υπόψη της την αληθινή κουλτούρα του σχολείου και μέσω δομικών αλλαγών οδηγεί σε μια ταχεία αύξηση ανεπιθύμητων επαφών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταναλώνουν τον ήδη περιορισμένο χρόνο τους με ισχνά αποτελέσματα (Fullan, 1992· Hargreaves, 1994· Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η τεχνητή συναδελφικότητα είναι μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία προς πιο σταθερές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Σχήμα 2.3). Αποτελεί, δηλαδή, έναν τρόπο ώστε να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή και έτσι να διευκολύνουν τους διευθυντές να χτίσουν εκείνα τα άτυπα στοιχεία αναγνώρισης, εμπιστοσύνης και υποστήριξης που είναι ουσιώδη για τη δημιουργία μιας πραγματικής κοινότητας εκπαιδευτικών με ισχυρή, θετική κουλτούρα.



Σχήμα 2.3: Μετασχηματισμός σχολικής κουλτούρας (Hargreaves, όπ. αναφ. στον Day 2003: 181).

### 2.2.2 Τα έξι στοιχεία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας συνεργασίας

Η συγκεκριμένη ενότητα επικεντρώνεται στα έξι χαρακτηριστικά που κρίνονται απαραίτητα για τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας: τη συνεργατική ηγεσία, τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης (Gruenert, 1998). Ο λεπτομερής προσδιορισμός των στοιχείων αυτών υπογραμμίζει τη σημασία που έχει το καθένα ξεχωριστά για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές και τις μαθήτριες.



### ***Συνεργατική ηγεσία***

Η συνεργατική ηγεσία περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι σχολικοί ηγέτες δημιουργούν και συντηρούν συνεργατικές σχέσεις με το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού (Gruenert, 1998). Οι διευθυντές εξουσιοδοτούν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ηγέτες μέσω των συνεργατικών σχέσεων (Cordeiro & Cunningham, 2003). Η αδυναμία δημιουργίας των κατάλληλων ευκαιριών ώστε να αποδείξουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι σε θέση να λειτουργήσουν ως ηγέτες μπορεί να οδηγήσει σε κενές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ηγετών (Marshall, 2005). Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την υποστήριξη της συνεκτικότητας των μελών του οργανισμού, τα οποία θέλουν να αισθάνονται ότι αποτελούν κομμάτι του (Raelin, 2006). Σύμφωνα με τον Schlechty (2002), ο διευθυντής πρέπει να ασκεί ισχυρή ηγεσία για να διασφαλίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ιδέα του να λειτουργούν και οι ίδιοι ως ηγέτες. Η αποτελεσματική συνεργατική ηγεσία δίνει έμφαση στη συνεργασία του διευθυντή ως εκπαιδευτικού/παιδαγωγικού ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Ένα επιπλέον βήμα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι η υποστήριξη των προσπαθειών τους εκ μέρους του διευθυντή, ενθαρρύνοντας την καινοτομία και το ρίσκο (Bass, 1990), απαραίτητα συστατικά της συνεχούς βελτίωσης. Η ανάληψη ρίσκου και η ειλικρινής, ανοικτή επικοινωνία ενισχύονται στη σχολική κουλτούρα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Short & Greer, 2002). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το ρίσκο είναι αποδεκτό και το λάθος ανεκτό, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται προς τα αποτελέσματα των ειλημμένων (από κοινού) αποφάσεων, οι οποίες είναι σαφώς καλύτερες (Leithwood & Riehl, 2003).

### ***Συνεργασία εκπαιδευτικών***

Η συνεργασία εκπαιδευτικών περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε εποικοδομητικό διάλογο που προωθεί το εκπαιδευτικό όραμα του σχολείου (Gruenert, 1998). Οι σύλλογοι διδασκόντων που εργάζονται από κοινού θέτουν σαφείς στόχους ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, ελέγχουν την πρόοδο των μαθητών και αναπτύσσουν σχέδια δράσης για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τη δημιουργία μιας κοινωνίας μάθησης (Dearman & Alber, 2005). Η παροχή χρόνου στους εκπαιδευτικούς για

το σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και αξία για τους μαθητές είναι απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι (DuFour, 2004).

Ο Schmoker (2004) υποστηρίζει ότι η απόδοση των σχολείων θα ήταν καλύτερη εάν οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε ομάδες που χαρακτηρίζονται από στοχοπροσήλωση και υποστηρικτική διάθεση. Η υποστηρικτική διάθεση στις ομάδες των εκπαιδευτικών παρέχει ευκαιρίες για διαμοιρασμό ιδεών αναφορικά με σχολικά ζητήματα, ιδιαίτερα τη διαδικασία της μάθησης (Bezzina, 2006). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα από άλλους εκπαιδευτικούς, και όχι από ειδικούς εκτός του οργανισμού (DuFour et al., 2005). Η αίσθηση αλληλεξάρτησης και η φιλική διάθεση διασφαλίζουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Όταν αναγνωρίσουν τα οφέλη της αλληλοϋποστήριξης και συνειδητοποιήσουν ότι είναι απαιτητά, θα εργαστούν μαζί για την επίτευξη των κοινών στόχων. Η έρευνα των Nias, Southworth και Yeomans (1989) αποκάλυψε ότι η βοήθεια, η στήριξη, η εμπιστοσύνη και η ανοικτή επικοινωνία βρίσκονται στην καρδιά του πραγματικά συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού.

### ***Επαγγελματική ανάπτυξη***

Σύμφωνα με τον Gruenert (1998), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτυπώνει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη συνεχή προσωπική ανάπτυξη και τη σχολική βελτίωση. Μία θετική σχολική κουλτούρα διασφαλίζει ότι το κλίμα και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού οργανισμού διαρκώς ενισχύουν και υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών του προσωπικού και παρέχουν ευκαιρίες αποτελεσματικής και διαφοροποιημένης επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε αντίθεση με τις περισσότερες και μεγαλύτερες επιχειρήσεις, τα σχολεία καταβάλλουν ελάχιστες δαπάνες για την εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού (Schlechty, 2005). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευνοϊκά διακείμενοι προς την υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και οι διευθυντές συχνά αναφέρουν ότι η έλλειψη χρόνου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη του προσωπικού (Schlechty, 2005).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να διευκρινιστεί ότι ο κύριος στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και όχι απλά η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Απώτερος σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η διευκόλυνση της ανάπτυξης των μαθητών (Gordon, 2004). Οι ικανότητες, η εξειδίκευση

και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμοι παράγοντες για τη διασφάλιση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών που αυξάνουν την αποδοτικότητα των μαθητών (Campbell & Fullan, 2006). Η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών συνδέεται με την εφαρμογή ενός συνδυασμού διαφορετικών ειδών επαγγελματικής μάθησης. Αυτά τα είδη περιλαμβάνουν τη χρήση ειδικών από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα χρηματοδοτούμενα από το κράτος, καθώς και σχολικές και συστημικές ομάδες επαγγελματικής μάθησης (Campbell & Fullan, 2006). Ωστόσο, η εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων προϋποθέτει και την ύπαρξη ή εξεύρεση πόρων, κυρίως χρόνου, στοιχείο σημαντικό και για την επίτευξη συναδελφικής υποστήριξης υψηλού επιπέδου.

### ***Ενότητα σκοπού***

Η αποτελεσματικότητα μιας ομάδας ατόμων που συνεργάζονται έγκειται στον κοινό στόχο, των οποίου φιλοδοξούν να επιτύχουν. “Αποστολή”, “όραμα” ή “σκοπός” είναι μόνο μερικοί από τους διακριτούς όρους που χρησιμοποιούν αρκετοί ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης για τον ενιαίο αυτό στόχο (Gabriel, 2005· Haberman, 2004· Lambert, 2003).

Η διαδικασία διαμόρφωσης κοινών σκοπών ενώνει τον οργανισμό και ωθεί τα μέλη του προς μια πιο συνεκτική εργασιακή σχέση. Για την επιλογή της κατεύθυνσης του εκπαιδευτικού οργανισμού ο ηγέτης σχηματίζει μία νοερή εικόνα της κατάστασης, στην οποία ενδέχεται και επιθυμεί να βρεθεί το σχολείο και διασφαλίζει την εμπλοκή όλων των μελών στη δημιουργία αυτής της κοινής αποστολής (Danielson, 2006· Fullan, 2005· Marzano, Waters & McNulty, 2005). Η αποσαφήνιση των αξιών, των πεποιθήσεων, των παραδοχών και της γνώσης προσκομίζει αρκετά οφέλη, όπως την αμοιβαία κατανόηση, την ικανότητα των μεμονωμένων μελών να αποδεχτούν την αλλαγή και την ευκολία στη διαχείριση των συγκρούσεων όταν αυτές κάνουν την εμφάνισή τους (Preskill & Torres, 1999). Κατά συνέπεια, προκύπτει και η υποστήριξη από όλα τα μέλη του προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bennis, 2003).

Παράλληλα, μέσω του οράματος αποτυπώνεται ξεκάθαρα και η στρατηγική κατεύθυνση σχετικά με την απόδοση των μαθητών. Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και πραγματοποίηση αυτής της αποστολής με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών. Όπως υποστηρίζουν οι Campbell & Fullan (2006), στις θετικές σχολικές κουλτούρες οι σύλλογοι

διδασκόντων δεσμεύονται από κοινού έναντι του οράματος αναφορικά με την απόδοση των μαθητών. Η συνάφεια στο σχεδιασμό μεταξύ σχολείου και τάξης αντανακλά την προαναφερθείσα δέσμευση.

### ***Συναδελφική υποστήριξη***

Η φύση της συναδελφικής υποστήριξης μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού συνδέεται με τη συνεργασία, αλλά είναι έννοια διακριτή. Ο όρος αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά, στις σχέσεις που δημιουργούν. Η συναδελφικότητα είναι σημαντική για την υγεία τόσο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών του (Brosnan, 2003). Η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών, η εκτίμηση των ιδεών του άλλου και η αλληλοβοήθεια κατά τη διεκπεραίωση των εργασιών στο σχολικό οργανισμό είναι πρωταρχικής σημασίας (Gruenert, 1998). Παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων με διάρκεια στο χρόνο.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι συνάδελφοι ενθαρρύνονται στον διαμοιρασμό των προσωπικών τους εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η συναδελφική υποστήριξη δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν το δικό τους γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο έχει προκύψει από συγκεκριμένες εμπειρίες, και τους επιτρέπει να εξασκηθούν στην εφαρμογή στρατηγικών που έχουν προκύψει από εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης (Walsh & Sattes, 2005). Σύμφωνα με τον Gabriel (2005), οι συνεργάτες εξελίσσονται σε κοινωνούς μάθησης, οι οποίοι επενδύουν εξίσου ο ένας στον άλλο και στη βελτίωση της απόδοσής τους με τελικό στόχο τη διασφάλιση της επιτυχίας για όλους τους μαθητές. Η κουλτούρα δίνει έμφαση στο σχολείο ως κοινωνία μάθησης, όπου όλοι μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο (Robbins & Alvy, 1995).

### ***Κοινωνία μάθησης***

Η ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων σύσσωμης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων είναι ουσιαστική για τη μεγιστοποίηση της μαθητικής απόδοσης (Lambert, 2002). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των γονέων ως εκπαιδευτικών ηγετών του μαθητή. Στα σχολεία, όπου οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο και διατηρούν

καλές σχέσεις, επικρατεί η ατμόσφαιρα μιας ενιαίας κοινότητας (Cotton, 2003). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ως συν-εκπαιδευτών κρίνεται απαραίτητη, καθώς η απομόνωση του σχολείου από την ευρύτερη κοινότητα παραβλέπει την ανάγκη για μία αίσθηση κοινού σκοπού (Marzano, 2003). Για να αποφέρει καρπούς η κουλτούρα του σχολείου απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη αποτελεσματικών μεθόδων επικοινωνίας με τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον (Marzano, 2003).

Ο Downey (2002) υποστηρίζει ότι οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με την ανάμειξη των γονέων αφορούν δύο τομείς: τα αποτελέσματα της γονεϊκής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής στη σχολική ζωή, και τον αντίκτυπο της γονεϊκής ανάμειξης στην οικογενειακή ζωή. Οι καλές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συντελούν στην επιτυχία ενός παιδιού στο σχολείο. Όταν οι γονείς επικοινωνούν εποικοδομητικά με τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, κατανοούν σαφέστερα τι απαιτείται από τα παιδιά τους και μαθαίνουν από τους εκπαιδευτικούς πώς να δουλεύουν στο σπίτι για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Fullan & Hargreaves, 1996). Όταν οι γονείς συναντούν τους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν για την πρόοδο των μαθητών, καθίσταται πιθανότερη η σύνδεση μεταξύ σπιτιού και σχολείου εκ μέρους των μαθητών (Epstein & Lee, 1995). Κατά συνέπεια, υπογραμμίζεται ο ενιαίος χαρακτήρας των στόχων που έχουν τεθεί για τους μαθητές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

### 3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με την πλέον πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα σχολεία διαχρονικά διαθέτουν μικρό βαθμό αυτονομίας. Οι σχολικές μονάδες, όπως είθισται να αποκαλούνται, βρίσκονται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας. Πρωταρχικός τους ρόλος είναι η παροχή εκπαίδευσης και η εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, οι έρευνες που αναφέρονται στην πρόσφατη αυτή έκθεση υπογραμμίζουν τα οφέλη της αυτονομίας των σχολείων σε επιλεγμένους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας. Η αυτονομία μόνο, εντούτοις, δεν επαρκεί για να διασφαλίσει υψηλές επιδόσεις, καθώς εξαρτάται από την ικανότητα των σχολείων να ανταποκριθούν στο έργο αυτό. Κρίνεται απαραίτητο να στραφεί το ενδιαφέρον προς την επανεξέταση των επαγγελματικών ικανοτήτων που θα χρειαστούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και την επένδυση στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων ικανοτήτων με την ανάληψη νέων ευθυνών και την υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας από μέρους τους.

Η έμφαση αυτή στην αναγκαιότητα επαγγελματισμού του προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού προϋποθέτει την αποσαφήνιση του όρου. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένα αμάλγαμα τριών στοιχείων: των γνώσεων των εκπαιδευτικών (σε σχέση με την παιδαγωγική και το γνωστικό τους αντικείμενο), του βαθμού αυτονομίας που διαθέτουν αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων σε εργασιακά ζητήματα και της συμμετοχής τους σε δίκτυα συναδέλφων, τα οποία παρέχουν ευκαιρίες για επικαιροποίηση των γνώσεών τους και υποστήριξη προκειμένου να διατηρηθούν οι υψηλές προδιαγραφές μάθησης (OECD, 2016). Η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται και από τα αυξανόμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία θέλουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική βελτίωση να προσεγγίζονται αποτελεσματικά μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Louis et al., 2010· O'Day, 2002· Scheerens, 2010).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, ωστόσο, εξαρτάται από την αποτελεσματική ηγεσία, από το εάν και πώς οι διευθυντές υιοθετούν το ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη και διεγείρουν την ομαδική εργασία. Οι διευθυντές διαμορφώνουν το

σχολικό περιβάλλον, όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση και θέτουν τις προσδοκίες για την επιτυχία μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι Pont, Nuche και Moortman (2008) υπογραμμίζουν τέσσερις θεμελιώδεις αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας: 1) την υποστήριξη, εκτίμηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, 2) τη στοχοθεσία, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία, 3) τη στρατηγική διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, και 4) τη συνεργασία με άλλα σχολεία. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες εξαρτώνται από το συγκεκριμένο και το επίπεδο αυτονομίας, πρωταρχικής σημασίας παραμένει ο ρόλος των διευθυντών στην παιδαγωγική διαχείριση και υποστήριξη των ομάδων διδασκαλίας.

Η συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού που περιλαμβάνει άτομα με συμπληρωματικές ικανότητες αποτελεί έναν πρόσθετο παράγοντα ενίσχυσης της κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Δύναται ακόμη να περιλαμβάνει τη συναδελφική παρατήρηση, τη συμβουλευτική καθοδήγηση, την έρευνα δράσης, καθώς και την επίσκεψη και παρατήρηση σε άλλα σχολεία. Η συνεργατική επαγγελματική μάθηση συντελεί στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ συναδέλφων και η εμπιστοσύνη αυτή στηρίζει την αποτελεσματική οργανωσιακή μάθηση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εμπίπτει και η ιδέα των σχολείων ως οργανισμών μάθησης. Επικαλούμενοι το έργο των Watkins και Marsick (1999), καθώς και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι Kools και Stoll (2016) περιγράφουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο, το οποίο αποτελείται από επτά διαστάσεις: 1) την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος με επίκεντρο τη μάθηση για όλους τους μαθητές, 2) τη δημιουργία και την υποστήριξη ευκαιριών συνεχιζόμενης μάθησης για όλο το προσωπικό, 3) την προώθηση της ομαδικής μάθησης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού, 4) την καθιέρωση μιας κουλτούρας έρευνας, καινοτομίας και διερεύνησης, 5) την καθιέρωση ενσωματωμένων συστημάτων για τη συλλογή και την ανταλλαγή γνώσεων, 6) τη μάθηση μαζί και μέσω του εξωτερικού περιβάλλοντος, και 7) την προτυποποίηση και την ανάπτυξη της μανθάνουσας ηγεσίας.

Οι προαναφερθείσες εισηγήσεις του ΟΟΣΑ για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που αποσκοπούν στη σχολική βελτίωση δίνουν έμφαση σε δύο τομείς, την ηγεσία και τη συνεργασία. Η αναμόρφωση του ρόλου του διευθυντή και η ποιοτική συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με το άμεσο και έμμεσο εξωτερικό περιβάλλον αποτελούν τα θεμέλια της προτεινόμενης μεταρρυθμιστικής διαδικασίας. Όμως, σε κάθε οργανωμένη

προσπάθεια μεταρρύθμισης είναι αναγκαία η εξέταση των υπαρχουσών συνθηκών προκειμένου να διερευνηθούν οι πιθανότητες επιτυχημένης εφαρμογής της και να σχεδιαστούν οι κατάλληλες τροποποιήσεις για μία ολοκληρωμένη πρόταση που θα επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους.

## 3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης της σχολικής κουλτούρας συνεργασίας μέσω των έξι βιβλιογραφικά καθορισμένων χαρακτηριστικών της, δηλαδή τη συνεργατική ηγεσία, τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης, στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, σύμφωνα με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αντικείμενο μελέτης θα αποτελέσει και η επίδραση που έχουν στην αντιλαμβανόμενη συνεργατική κουλτούρα τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, θέση στη σχολική μονάδα, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου). Τέλος, θα διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των έξι διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται η συνεργατική ηγεσία ως ανεξάρτητη μεταβλητή με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης ως χαρακτηριστικά της κουλτούρας που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

### 3.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

**ΕΕ1.** Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται η συνεργατική ηγεσία, η συνεργασία εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ενότητα σκοπού, η συναδελφική υποστήριξη και η κοινωνία μάθησης στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

**ΕΕ2.** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλαμβανόμενες διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας (τη συνεργατική ηγεσία, τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την



επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης) ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, ειδικότητα, θέση στη σχολική μονάδα, έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τύπος και περιοχή σχολείου);

**ΕΕ3.** Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργατική ηγεσία και τις υπόλοιπες πέντε διαστάσεις (τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης) της συνεργατικής κουλτούρας;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το περίγραμμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την κουλτούρα συνεργασίας στα δημόσια σχολεία του Νομού Αχαΐας. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα, επιλογή που ενισχύθηκε από τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διερευνούν μετρήσιμα δεδομένα. Εφαρμόστηκε μία μη πειραματική μέθοδος των δειγματοληπτικών σχεδιασμών, καθώς, σύμφωνα με τον Creswell (2016), οι ερευνητές χρησιμοποιούν δειγματοληπτικούς σχεδιασμούς όταν θέλουν να ερευνήσουν στάσεις, γνώμες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού με βάση ένα μικρότερο δείγμα του.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνδυαστική επιλογή της έρευνας επισκόπησης μικρής κλίμακας και συσχέτισης. Κατά τον Creswell (2016), η έρευνα επισκόπησης χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ποσοτικών δεδομένων με τη συλλογή στοιχείων σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αποσκοπώντας στην αποτύπωση και την περιγραφή της φύσης των συνθηκών που υπάρχουν ή τον εντοπισμό και τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων. Επιπρόσθετα, η έρευνα συσχέτισης εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, με σκοπό να εντοπιστεί αν και κατά πόσο η μία μεταβλητή επηρεάζει την άλλη, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβλέψει κάποιο αποτέλεσμα (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας, ο αριθμός των οποίων ανέρχεται στα 1750 άτομα. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τη στρατηγική της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (μη τυχαία δειγματοληψία), καθώς στόχος δεν ήταν η γενίκευση στον πληθυσμό. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της βολικής δειγματοληψίας, όπου η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε βάσει της προθυμίας και της διαθεσιμότητάς τους για συμμετοχή στην εν λόγω μελέτη (Creswell, 2016). Η επιλογή της μεθόδου υπαγορεύτηκε από πρακτικά ζητήματα, όπως ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας και η αδυναμία πρόσβασης σε καταλόγους εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας.

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2 – 16 Ιουνίου 2018. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε αρχικά σε 3 εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθεί ότι δεν υπάρχουν ασαφείς ερωτήσεις και για να υπολογιστεί ο χρόνος συμπλήρωσής του. Στη συνέχεια, ακολούθησε η διανομή των ερωτηματολογίων που έγινε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Google forms. Οι συμμετέχοντες οδηγούνταν μέσω συνδέσμου στον αντίστοιχο δικτυακό τόπο και συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε η συνοδευτική επιστολή, όπου οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας, καθώς επίσης και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Επίσης, δηλωνόταν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε απόλυτα, καθώς με την υποβολή του ερωτηματολογίου στη συγκεκριμένη εφαρμογή αποθηκεύονται μόνο οι απαντήσεις χωρίς κανένα άλλο στοιχείο της ταυτότητάς τους.

## **4.2 Συλλογή δεδομένων**

### **4.2.1 Περιγραφή δείγματος**

Το αίτημα συμμετοχής στην έρευνα απευθύνθηκε σε 113 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τους 92 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 63 ήταν γυναίκες με ποσοστό 68,5%, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί ήταν 29 αντιπροσωπεύοντας το 31,5% των συμμετεχόντων.

Για την καταγραφή των ηλικιών υπήρξε ομαδοποίηση των δεδομένων με χρήση του SPSS και σύμφωνα με τον κανόνα του Sturges προέκυψαν 7 κλάσεις. Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα 30-34 ετών περιλαμβάνονται 10 εκπαιδευτικοί (10,9%), στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα 34-38 ετών περιλαμβάνονται 18 εκπαιδευτικοί (19,6%), στην τρίτη ηλικιακή ομάδα 38-42 ετών περιλαμβάνονται 11 εκπαιδευτικοί (12%), στην τέταρτη ηλικιακή ομάδα 42-46 ετών περιλαμβάνονται 14 εκπαιδευτικοί (15,2%), στην πέμπτη ηλικιακή ομάδα 46-50 ετών περιλαμβάνονται 22 εκπαιδευτικοί (23,9%), στην έκτη ηλικιακή ομάδα 50-54 ετών περιλαμβάνονται 11 εκπαιδευτικοί (12%) και στην τελευταία ηλικιακή ομάδα 54-58 ετών περιλαμβάνονται 6 εκπαιδευτικοί (6,5%). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (23,9%) τοποθετείται στην ηλικιακή ομάδα 46-50

ετών και ακολουθεί με μικρή διαφορά ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (19,6%) που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 34-38 ετών.

Σε ό,τι αφορά τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα των 92 συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 57,6% είναι κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου/ΤΕΙ και ακολουθεί το 34,8% που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η πλειονότητα των ερωτώμενων δηλώνει υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, χωρίς, ωστόσο, να διαπιστώνεται κάτοχος διδακτορικού διπλώματος σπουδών.

Σε σχέση με την ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αξίζει να σημειωθεί ότι το 54,3% είναι δάσκαλοι/δασκάλες, το 13% αντιστοιχεί σε εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας και το 12% σε καθηγητές φυσικής αγωγής. Το υπόλοιπο 20,6% κατανέμεται σε εκπαιδευτικούς γαλλικών, πληροφορικής, μουσικής, εικαστικών και θεατρικής αγωγής.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, μόνο 3 (3,3%) εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία 2-7 έτη, 23 (25%) στην κατηγορία 7-12 έτη, 25 (27,2%) στην κατηγορία 12-17 έτη, 23 (25%) στην κατηγορία 17-22 έτη, 8 (8,7%) στην κατηγορία 22-27 έτη, 7 (7,6%) στην κατηγορία 7-32 έτη και 3 (3,3%) στην κατηγορία 32-37 έτη. Είναι έκδηλο, λοιπόν, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά έμπειροι.

Ως προς τη θέση εντός της σχολικής μονάδας το 87% αντιστοιχεί σε εκπαιδευτικούς, ενώ μόλις το 13% αντιπροσωπεύει διευθυντές/διευθύντριες σχολικών μονάδων.

Ως προς την οργανικότητα της σχολικής μονάδας των ερωτηθέντων διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (96,7%) εργάζεται σε πολυθέσια σχολεία (4/θέσια και άνω) και μόλις το 3,3 % σε ολιγοθέσια σχολεία.

Τέλος, αναφορικά με την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών το 45,7% εργάζεται σε αστικές περιοχές του Νομού Αχαΐας, το 32,6% σε ημιαστικές περιοχές και το 21,7% σε αγροτικές-ορεινές περιοχές.

**Πίνακας 4.1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=92).**

ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<b>ΦΥΛΟ</b>		
ΓΥΝΑΙΚΑ	63	68,5
ΑΝΤΡΑΣ	29	31,5
<b>ΗΛΙΚΙΑ (ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ)</b>		

30-34	10	10,9
34-38	18	19,6
38-42	11	12
42-46	14	15,2
46-50	22	23,9
50-54	11	12
54-58	6	6,5
<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>		
ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ	1	1,1
ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ/ΤΕΙ	53	57,6
ΔΙΠΛΩΜΑ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ	6	6,5
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ Ή ΣΕΛΔΕ		
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ	32	34,8
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ		
<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>		
ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	54,3
ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	13
ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	3,3
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	12
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	5,4
ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	2,2
ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	5,4
ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	4,3
<b>ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ)</b>		
2-7	3	3,3
7-12	23	25
12-17	25	27,2
17-22	23	25
22-27	8	8,7
27-32	7	7,6
32-37	3	3,3
<b>ΘΕΣΗ</b>		
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	13
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	87
<b>ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>		
ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,3
ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	96,7
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ</b>		
ΑΣΤΙΚΗ	42	45,7
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	32,6
ΑΓΡΟΤΙΚΗ - ΟΡΕΙΝΗ	20	21,7

#### 4.2.2 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) με κλειστού τύπου ερωτήσεις αποτελούμενο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 8 δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ειδικότητα, τα έτη συνολικής υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τη θέση στη σχολική μονάδα, τον τύπο του σχολείου και την περιοχή του σχολείου, όπου υπηρετεί ο/η εκπαιδευτικός κατά το τρέχον σχολικό έτος.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη μέτρηση της σχολικής κουλτούρας. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της σχολικής κουλτούρας ονομάζεται School Culture Survey – Teacher Form (SCS-TF) και κατασκευάστηκε το 1998 από τους Steve Gruenert και Jerry Valentine για το Middle Level Leadership Center του University of Missouri, από τους οποίους και ζητήθηκε επίσημα άδεια για τη χρήση του. Οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου αναφέρουν ότι αυτό διαφωτίζει τις κοινές αξίες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και τις σχέσεις που επικρατούν σε ένα σχολείο, όπως γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Μετρά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα μέσω έξι παραγόντων: συνεργατική ηγεσία, συνεργασία εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα σκοπού, συναδελφική υποστήριξη και κοινωνία μάθησης. Οι έξι παράγοντες βασίζονται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη σχολική κουλτούρα, τις αποτελεσματικές σχολικές κουλτούρες και τη σχολική κουλτούρα συνεργασίας (Gruenert & Valentine, 1998). Κάθε παράγοντας μετρά μία μοναδική διάσταση της συνεργατικής κουλτούρας του σχολείου.

Το εργαλείο περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Χρησιμοποιείται μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση από 1 (Διαφωνώ πολύ) έως 5 (Συμφωνώ πολύ) και μετρά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας μέσω έξι παραγόντων: συνεργατική ηγεσία (ερωτήσεις 2, 7, 11, 14, 18, 20, 22, 26, 28, 32 και 34), συνεργασία εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 3, 8, 15, 23, 29 και 33), επαγγελματική ανάπτυξη (ερωτήσεις 1, 9, 16, 24 και 30), ενότητα σκοπού (ερωτήσεις 5, 12, 19, 27 και 31), συναδελφική υποστήριξη (ερωτήσεις 4, 10, 17 και 25) και κοινωνία μάθησης (ερωτήσεις 6, 13, 21 και 35).

Οι ερωτήσεις αντιστοιχίζονται με τα στοιχεία της συνεργατικής κουλτούρας και εξάγεται η μέση τιμή για κάθε υποκλίμακα, η οποία προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων και τη

διαίρεση δια του πλήθους αυτών. Προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την εσωτερική συνοχή την αξιοπιστία, την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, καθώς και την προβλεπτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Barkley, 2013· Brinton, 2007· Mitchell, 2008).

### **4.3 Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0 για Windows. Αξιοποιήθηκαν εφαρμογές περιγραφικής και διερευνητικής στατιστικής. Ειδικότερα, για τις κατηγορικές παρουσιάζονται πίνακες με απόλυτες και σχετικές συχνότητες, ενώ για τις αριθμητικές μεταβλητές παρουσιάζονται πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις. Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία της εσωτερικής δομής του ερωτηματολογίου σχολικής κουλτούρας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας μέσω του τεστ Shapiro-Wilk για να διαπιστωθεί η ύπαρξη κανονικής κατανομής και η δυνατότητα χρήσης των παραμετρικών τεστ. Για τον έλεγχο των διαφορών στις μέσες τιμές μιας μεταβλητής μεταξύ δύο κατηγοριών εφαρμόστηκε το t-test. Για τη σύγκριση της άποψης σε σχέση με μια ποιοτική μεταβλητή με περισσότερα από 2 επίπεδα η χρήση του t-test δεν είναι η κατάλληλη. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Η συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας έγινε με τη χρήση του συντελεστή Pearson's r, καθώς διαπιστώθηκε η ύπαρξη κανονικής κατανομής. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση της συνεργατικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης των υπολοίπων 5 διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της παρούσας έρευνας μέσω των προαναφερθέντων τεχνικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας μέτρησης (μέσω του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha), καθώς και ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής προκειμένου να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα τεστ για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της συνεργατικής κουλτούρας και των διαστάσεών της υπολογίζονται για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια, με τη χρήση κατάλληλων στατιστικών ελέγχων εξετάζεται η ύπαρξη διαφοροποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Τέλος, παρατίθενται οι πίνακες συσχετίσεων μεταξύ των έξι διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας.

### 5.1 Κωδικοποιήσεις

Πριν την ανάλυση των δεδομένων για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα κρίθηκε απαραίτητος ο μετασχηματισμός κάποιων μεταβλητών μέσω του SPSS, οι οποίες διαμορφώθηκαν τελικά ως εξής:

- ◆ **gender**: ονομαστική μεταβλητή που αντιστοιχεί στο **φύλο** του εκπαιδευτικού με τιμές “ΑΝΤΡΑΣ” (κωδικοποιημένη ως “m”) και “ΓΥΝΑΙΚΑ” (κωδικοποιημένη ως “f”).
- ◆ **age**: αριθμητική μεταβλητή που αντιστοιχεί στην **ηλικία** του εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα της ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκε νέα διατακτική μεταβλητή **age\_group** με ετικέτα “ΗΛΙΚΙΑ (ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ)”.
- ◆ **education**: διατακτική μεταβλητή που αντιστοιχεί στο **επίπεδο εκπαίδευσης** του εκπαιδευτικού βάσει τίτλου σπουδών με τιμές “ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ” (κωδικοποιημένη ως “1”), “ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ” (κωδικοποιημένη ως “2”), “ΔΙΠΛΩΜΑ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ Ή ΣΕΛΛΕ” (κωδικοποιημένη ως “3”), “ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ” (κωδικοποιημένη ως “4”), “ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ” (κωδικοποιημένη ως “5”).



- ◆ **subject:** ονομαστική μεταβλητή που αντιστοιχεί στην **ειδικότητα** του εκπαιδευτικού με τιμές “ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ” (κωδικοποιημένη ως “1”), “ΑΓΓΛΙΚΩΝ” (κωδικοποιημένη ως “2”), “ΓΑΛΛΙΚΩΝ” (κωδικοποιημένη ως “3”), “ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ” (κωδικοποιημένη ως “4”), “ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ” (κωδικοποιημένη ως “5”), “ΜΟΥΣΙΚΗΣ” (κωδικοποιημένη ως “6”), “ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ” (κωδικοποιημένη ως “7”), “ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ” (κωδικοποιημένη ως “8”).
- ◆ **years:** αριθμητική μεταβλητή που αντιστοιχεί στα **έτη συνολικής υπηρεσίας** του εκπαιδευτικού **στη δημόσια εκπαίδευση**. Τα δεδομένα της ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκε νέα διατακτική μεταβλητή **years\_group** με ετικέτα “ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ)”.
- ◆ **position:** ονομαστική μεταβλητή που αντιστοιχεί στο **θέση** του εκπαιδευτικού **στη σχολική μονάδα** με τιμές “ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ” (κωδικοποιημένη ως “1”) και “ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ” (κωδικοποιημένη ως “2”).
- ◆ **schooltype:** ονομαστική μεταβλητή που αντιστοιχεί στον **τύπο σχολείου** που υπηρετεί ο/η εκπαιδευτικός με τιμές “ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ” (κωδικοποιημένη ως “1”) και “ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ” (κωδικοποιημένη ως “2”).
- ◆ **area:** ονομαστική μεταβλητή που αντιστοιχεί στην **περιοχή** που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετεί ο/η εκπαιδευτικός με τιμές “ΑΣΤΙΚΗ” (κωδικοποιημένη ως “1”), “ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ” (κωδικοποιημένη ως “2”) και “ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ” (κωδικοποιημένη ως “3”).
- ◆ **q1-q35:** διατακτικές μεταβλητές που αντιστοιχούν στις **ερωτήσεις 1-35** του ερωτηματολογίου με τιμές “ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ” (κωδικοποιημένη ως “1”), “ΔΙΑΦΩΝΩ” (κωδικοποιημένη ως “2”), “ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ” (κωδικοποιημένη ως “3”), “ΣΥΜΦΩΝΩ” (κωδικοποιημένη ως “4”) και “ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ” (κωδικοποιημένη ως “5”). Για την πιο ολοκληρωμένη και ευκολότερη διαχείριση των απαντήσεων που δόθηκαν δημιουργήθηκαν 6 νέες αριθμητικές μεταβλητές με τις μέσες τιμές των απαντήσεων που ανήκουν σε καθεμία από τις 6 διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές **leadership** με ετικέτα “ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ”, **collaboration** με ετικέτα “ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ”, **development** με ετικέτα “ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ”, **unity** με ετικέτα “ΕΝΟΤΗΤΑ

ΣΚΟΠΟΥ”, **support** με ετικέτα “ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ” και **partnership** με ετικέτα “ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ”. Σημειώνεται ότι διατηρήθηκαν οι ίδιες τιμές και η ίδια κωδικοποίηση.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση τον κανόνα του Sturges οι προαναφερθείσες ομαδοποιημένες μεταβλητές περιλαμβάνουν 7 κλάσεις με κωδικοποίηση από “1” έως “7”.

## 5.2 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κλίμακας

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων της κάθε υποκλίμακας. Διαπιστώθηκαν υψηλά ποσοστά συσχετίσεων, καθώς και χαμηλά ποσοστά διακυμάνσεων των μέσων όρων των απαντήσεων για κάθε υποκλίμακα (Πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1: Σύνοψη στατιστικών των ερωτήσεων για τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας.

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
<b>ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ</b>							
Item Means	3,469	2,880	3,707	,826	1,287	,054	11
Item Variances	1,169	,856	1,403	,548	1,640	,024	11
Inter-Item Correlations	,615	,331	,788	,457	2,380	,009	11
<b>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>							
Item Means	3,136	2,435	3,696	1,261	1,518	,175	6
Item Variances	1,143	1,005	1,244	,238	1,237	,008	6
Inter-Item Correlations	,497	,285	,601	,316	2,107	,006	6
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>							
Item Means	3,285	3,054	3,457	,402	1,132	,024	5
Item Variances	,947	,822	1,063	,241	1,293	,011	5
Inter-Item Correlations	,331	,045	,677	,631	14,969	,032	5
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ</b>							
Item Means	3,198	3,065	3,326	,261	1,085	,012	5
Item Variances	1,377	1,321	1,414	,093	1,070	,002	5

Inter-Item Correlations	,692	,588	,808	,220	1,374	,004	5
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ</b>							
Item Means	3,261	3,087	3,391	,304	1,099	,022	4
Item Variances	1,030	,834	1,157	,324	1,388	,020	4
Inter-Item Correlations	,616	,516	,716	,200	1,387	,005	4
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>							
Item Means	3,163	3,011	3,304	,293	1,097	,015	4
Item Variances	1,001	,922	1,132	,210	1,228	,010	4
Inter-Item Correlations	,519	,425	,663	,238	1,561	,008	4

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Σχολικής Κουλτούρας (SCS-TF). Όπως καταγράφεται στον Πίνακα 5.2, οι τιμές κυμαίνονται από 0,72 έως 0,95 γεγονός που αποδεικνύει την αξιοπιστία του, αφού για όλες τις διαστάσεις η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha είναι πάνω από 0,70, η οποία σύμφωνα με τον Field (2005) είναι η κατώτερη αποδεκτή τιμή. Ενδεικτικά, παρατίθενται και οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας ανά διάσταση των δημιουργών του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 5.2: Στατιστικά αξιοπιστίας των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας.**

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	Gruenert & Valentine's Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,910	,945	,946	11
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	,834	,856	,855	6
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	,867	,717	,712	5
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	,821	,918	,918	5
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	,796	,865	,865	4
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	,658	,811	,812	4

### 5.3 Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής

Θεωρήθηκε αναγκαίος ο έλεγχος κανονικότητας των αριθμητικών μεταβλητών της συνεργατικής ηγεσίας, της συνεργασίας εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ενότητας σκοπού, της συναδελφικής υποστήριξης και της κοινωνίας μάθησης προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος των παραμετρικών τεστ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Για αυτό το σκοπό πραγματοποιήθηκαν ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk. Με μία πρώτη ματιά στον πίνακα 5.3 διαπιστώνεται ότι η στατιστική μας υπόθεση ισχύει για τις μεταβλητές “ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ”, “ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ” και “ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ”. Προσεκτικότερη μελέτη των z values που προκύπτουν από τον πίνακα 5.4 αποκαλύπτει ότι γενικότερα οι τιμές προσεγγίζουν την κανονική κατανομή και, συνεπώς, θα χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά τεστ T-test και ANOVA για τη διενέργεια των ελέγχων.

Πίνακας 5.3: Έλεγχος κανονικότητας.

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,963	92	,010
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	,990	92	,726
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	,978	92	,127
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	,942	92	,000
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	,969	92	,028
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	,977	92	,105

Η εκτίμηση των διαστημάτων εμπιστοσύνης πραγματοποιήθηκε μέσω του λογισμικού SPSS και τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για καθεμία από τις ποσοτικές μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν διαμορφώθηκαν ως εξής (Πίνακας 5.4):

- ◆ για τη συνεργατική ηγεσία είναι 3,29-3,65
- ◆ για τη συνεργασία εκπαιδευτικών είναι 2,97-3,30
- ◆ για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι 3,15-3,42
- ◆ για την ενότητα σκοπού είναι 2,99-3,41

- ◆ για τη συναδελφική υποστήριξη είναι 3,08-3,44
- ◆ για την κοινωνία μάθησης είναι 3,00-3,33.

Πίνακας 5.4: Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις αριθμητικές μεταβλητές.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ		Statistic	Std. Error
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Mean	3,47	,091
	95% Confidence Interval for Mean	3,29	
	Lower Bound		
	Upper Bound	3,65	
	5% Trimmed Mean	3,48	
	Skewness	-,327	,251
	Kurtosis	-,562	,498
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Mean	3,14	,085
	95% Confidence Interval for Mean	2,97	
	Lower Bound		
	Upper Bound	3,30	
	Skewness	,054	,251
	Kurtosis	-,243	,498
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Mean	3,28	,069
	95% Confidence Interval for Mean	3,15	
	Lower Bound		
	Upper Bound	3,42	
	5% Trimmed Mean	3,29	
	Skewness	-,224	,251
	Kurtosis	-,318	,498
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	Mean	3,20	,106
	95% Confidence Interval for Mean	2,99	
	Lower Bound		
	Upper Bound	3,41	
	5% Trimmed Mean	3,22	
	Skewness	-,594	,251
	Kurtosis	-,372	,498
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Mean	3,26	,089
	95% Confidence Interval for Mean	3,08	
	Lower Bound		
	Upper Bound	3,44	
	5% Trimmed Mean	3,25	

	Skewness	,066	,251
	Kurtosis	-,613	,498
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	Mean	3,16	,083
	95% Confidence Interval for Mean	3,00	
	Lower Bound		
	Upper Bound	3,33	
	5% Trimmed Mean	3,17	
	Skewness	-,321	,251
	Kurtosis	-,024	,498

#### 5.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα συνεργασίας

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα “Σε ποιο βαθμό εμφανίζονται τα έξι χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας συνεργασίας στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας;” όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιήθηκε μια σειρά περιγραφικών αναλύσεων και συγκρίσεων. Για να αποτυπωθεί μια γενική εικόνα της αντιλαμβανόμενης σχολικής κουλτούρας που επικρατεί στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες, υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των αριθμητικών τιμών των απαντήσεων κάθε εκπαιδευτικού ανά παράγοντα. Η κλίμακα απάντησης αποδίδει τον βαθμό συμφωνίας (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ) με αυτό που περιγράφει κάθε πρόταση/δήλωση.

Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της εν λόγω έρευνας παρατίθενται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη διάσταση της συνεργατικής ηγεσίας διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια εμπιστεύεται την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών και εκτιμά τις ιδέες τους αρκετά, ώστε να εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι απουσιάζει η ανταμοιβή τους για τον πειραματισμό πάνω σε νέες ιδέες και τεχνικές. Επιπλέον, ο έπαινος για την αποδοτικότητά τους και η ενθάρρυνση για το διαμοιρασμό ιδεών βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο (Πίνακας 5.5).

**Πίνακας 5.5: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της συνεργατικής ηγεσίας ανά ερώτηση.**

<b>ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>N</b>
2. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια εκτιμά τις ιδέες των εκπαιδευτικών.	3,71	1,105	92
7. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια σε αυτό το σχολείο εμπιστεύεται την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών.	3,63	1,035	92
11. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αφιερώνει χρόνο για να επαινέσει τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν αποδοτικά.	3,35	1,181	92
14. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	3,68	,925	92
18. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια στο σχολείο μας διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.	3,49	1,104	92
20. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα τρέχοντα ζητήματα στο σχολείο.	3,66	1,030	92
22. Η συμμετοχή μου στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου ή στη λήψη αποφάσεων λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.	3,40	1,110	92
26. Οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται για τον πειραματισμό τους πάνω σε νέες ιδέες και τεχνικές.	2,88	1,185	92
28. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια υποστηρίζει το ρίσκο και την καινοτομία στη διδασκαλία.	3,49	1,043	92
32. Ο διευθυντής / Η διευθύντρια προστατεύει τη διδασκαλία και το χρόνο σχεδιασμού.	3,48	1,084	92
34. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στο διαμοιρασμό ιδεών.	3,39	1,069	92
<b>ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ</b>	<b>3,47</b>	<b>1,079</b>	<b>92</b>

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.6, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη δυνατότητα που τους παρέχεται για διάλογο και κοινό σχεδιασμό αναφορικά με το διδακτικό τους αντικείμενο και την ανάπτυξη προγραμμάτων εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αντιθέτως, ο χρόνος που αφιερώνεται στην παρακολούθηση της διδασκαλίας των συναδέλφων εμφανίζεται περιορισμένος, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με το χρόνο που δαπανάται στον από κοινού σχεδιασμό.

**Πίνακας 5.6: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της συνεργασίας εκπαιδευτικών ανά ερώτηση.**

<b>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>N</b>
3. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα για διάλογο και σχεδιασμό ανά τάξη και διδακτικό αντικείμενο.	3,70	1,003	92

8. Οι εκπαιδευτικοί δαπανούν αρκετό χρόνο στον από κοινού σχεδιασμό.	2,99	1,032	92
15. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να παρατηρήσουν τη διδασκαλία των συναδέλφων τους.	2,43	1,082	92
23. Οι εκπαιδευτικοί γενικά γνωρίζουν τι διδάσκουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί.	3,21	1,105	92
29. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των project.	3,35	1,074	92
33. Οι διαφωνίες που αφορούν στη διδακτική πρακτική εκφράζονται ανοικτά και τίθενται υπό συζήτηση.	3,14	1,115	92
<b>ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>	<b>3,14</b>	<b>1,068</b>	<b>92</b>

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.7, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συχνά νέες ιδέες από σεμινάρια, συναδέλφους και συνέδρια για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, γεγονός όμως που δεν είναι βέβαιοι ότι εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολό του.

**Πίνακας 5.7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της επαγγελματικής ανάπτυξης ανά ερώτηση.**

<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>N</b>
1. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επαγγελματικά δίκτυα (π.χ. συνάδελφοι σε όμορα σχολεία, ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ. ά.) για την ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού σχετικά με τη διδασκαλία μέσα στην τάξη.	3,22	0,947	92
9. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τακτικά νέες ιδέες από σεμινάρια, συναδέλφους και συνέδρια.	3,46	0,907	92
16. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	3,05	1,031	92
24. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σύγχρονες γνώσεις για τη διαδικασία μάθησης.	3,32	0,948	92
30. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός εκτιμά τη σχολική βελτίωση.	3,38	1,025	92
<b>ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>	<b>3,28</b>	<b>0,972</b>	<b>92</b>

Όσον αφορά τον πίνακα 5.8, αξίζει να σημειωθεί ότι η αποστολή του σχολείου έχει την τάση να αντανακλάται στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Όμως, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αναποφάσιστοι ως προς το αν η συγκεκριμένη αποστολή συνδέεται με τις αξίες της κοινότητας.



**Πίνακας 5.8: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της ενότητας σκοπού ανά ερώτηση.**

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	Mean	Std. Deviation	N
5. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου.	3,28	1,189	92
12. Η αποστολή του σχολείου παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια ξεκάθαρη αίσθηση κατεύθυνσης.	3,11	1,181	92
19. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αποστολή του σχολείου.	3,21	1,163	92
27. Η αποστολή του σχολείου αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινότητας.	3,07	1,184	92
31. Η απόδοση των εκπαιδευτικών αντανακλά την αποστολή του σχολείου.	3,33	1,149	92
<b>ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ</b>	<b>3,20</b>	<b>1,173</b>	<b>92</b>

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.9, η προθυμία των εκπαιδευτικών για παροχή βοήθειας σε περίπτωση προβλήματος δεν είναι συστηματική. Επιπλέον, τα μέλη του οργανισμού εκτιμούν τις ιδέες των συναδέλφων τους, αλλά η συνεργασία σε επίπεδο ομάδας είναι αμφισβητήσιμη.

**Πίνακας 5.9: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της συναδελφικής υποστήριξης ανά ερώτηση.**

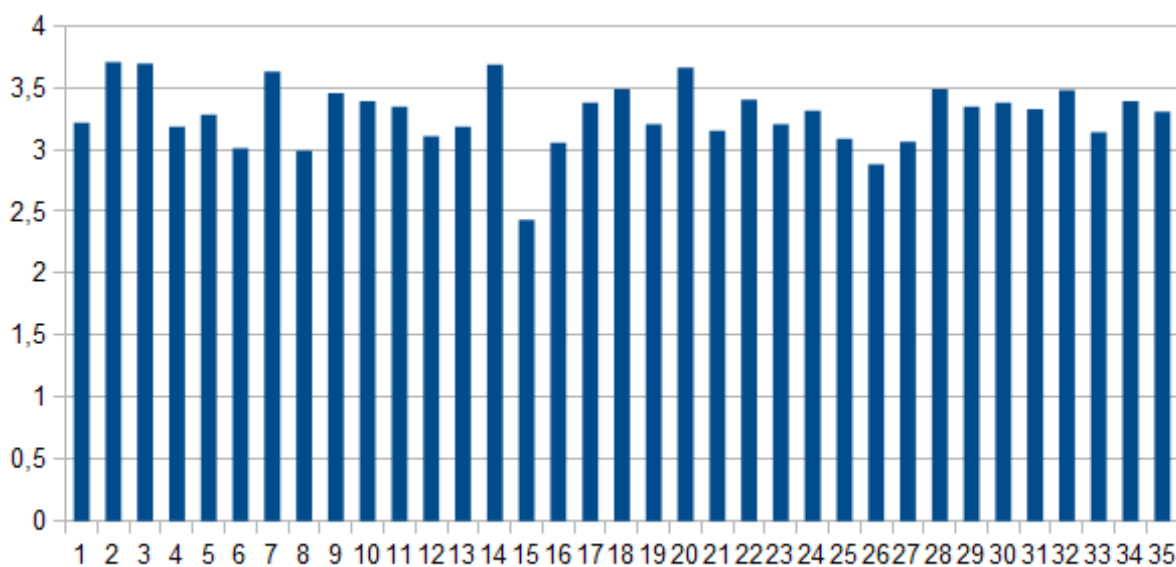
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Mean	Std. Deviation	N
4. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.	3,18	0,913	92
10. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να παράσχουν τη βοήθειά τους οποιαδήποτε στιγμή υπάρξει πρόβλημα στο σχολείο.	3,39	1,048	92
17. Οι ιδέες των εκπαιδευτικών εκτιμώνται από τους άλλους εκπαιδευτικούς.	3,38	1,015	92
25. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες.	3,09	1,076	92
<b>ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ</b>	<b>3,26</b>	<b>1,013</b>	<b>92</b>

Αναφορικά με τον πίνακα 5.10, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές εμφανίζουν μια τάση υπευθυνότητας σχετικά με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι. Ωστόσο, υπάρχει αβεβαιότητα ως προς τον κοινό χαρακτήρα των προσδοκιών που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς για την επίδοση των μαθητών/μαθητριών.

**Πίνακας 5.10: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διάστασης της κοινωνίας μάθησης ανά ερώτηση.**

<b>ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>N</b>
6. Εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν κοινές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών/μαθητριών.	3,01	1,064	92
13. Οι γονείς εμπιστεύονται την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών.	3,18	0,960	92
21. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επικοινωνούν συχνά για την επίδοση των μαθητών.	3,15	0,960	92
35. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ενεργή συμμετοχή τους στην τάξη και την ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι.	3,30	1,014	92
<b>ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	<b>3,16</b>	<b>0,999</b>	<b>92</b>

Η συνοπτική απεικόνιση των μέσων τιμών των απαντήσεων ανά ερώτηση αποδίδεται μέσω του Σχήματος 5.1, όπου ξεχωρίζει η μέση τιμή στην ερώτηση 15. Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αφιερώνουν χρόνο στην παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων.

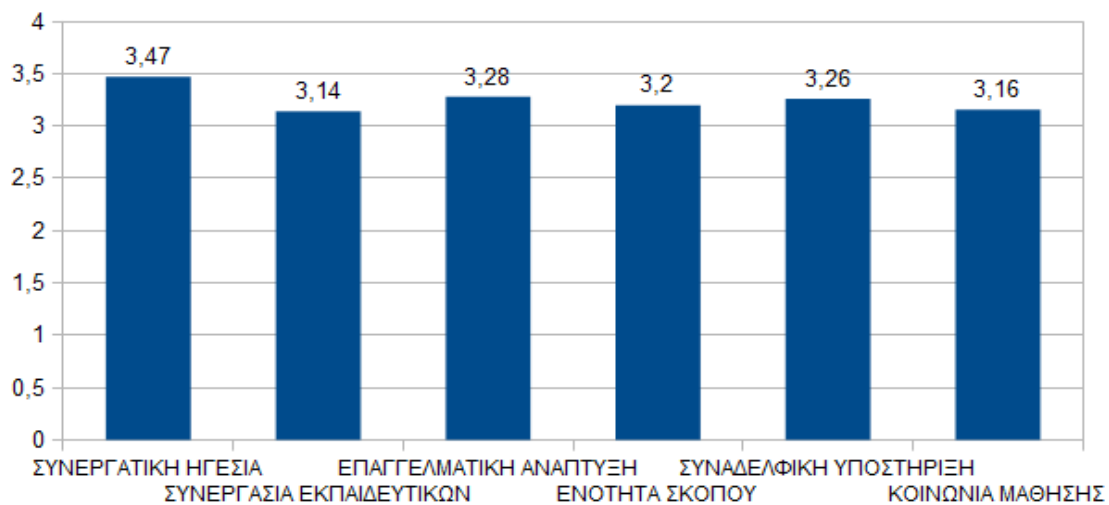


**Σχήμα 5.1: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών των απαντήσεων ανά ερώτηση.**

Στον πίνακα 5.11 εμφανίζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες για να περιγράψουν τις διαστάσεις συνεργατικής κουλτούρας που επικρατούν στο σχολείο, όπου υπηρετούν κατά το τρέχον σχολικό έτος. Διαπιστώνεται ότι οι μέσες τιμές ανά διάσταση δε διαφέρουν πολύ μεταξύ τους και κυμαίνονται από 3,14 έως 3,47 (Σχήμα 5.2).

**Πίνακας 5.11: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας συνεργασίας.**

ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	Mean	Std. Deviation	N
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	3,47	1,079	92
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	3,14	1,068	92
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	3,28	0,972	92
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	3,2	1,173	92
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	3,26	1,01	92
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	3,16	0,999	92



**Σχήμα 5.2: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας.**

Οι συγκεκριμένες τιμές δείχνουν μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Η υψηλότερη μέση τιμή 3,47 παρατηρείται στη συνεργατική ηγεσία, υποδηλώνοντας ότι ο διευθυντής/ η διευθύντρια επηρεάζει τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας. Παρόμοια μέση τιμή εμφανίζουν και οι υπόλοιπες διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη με μέση τιμή 3,28, η συναδελφική υποστήριξη με μέση τιμή 3,26, η ενότητα σκοπού με μέση τιμή 3,2, καθώς και η κοινωνία μάθησης με μέση τιμή 3,16. Στον αντίποδα, η διάσταση της συνεργασίας εκπαιδευτικών παρουσιάζει τη χαμηλότερη μέση τιμή 3,14, υποδηλώνοντας ότι η συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι πάντοτε εφικτή. Όπως προκύπτει από μία συνολική θεώρηση του Πίνακα 5.11, η αντιλαμβανόμενη σχολική κουλτούρα συνεργασίας με βάση τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα Likert 1 έως 5 αντιστοιχεί στην απάντηση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ». Κατά συνέπεια,

οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αναποφάσιστοι ως προς την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, επιδεικνύοντας, ωστόσο, μία τάση προς τη θετική κατεύθυνση.

## **5.5 Διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή να διερευνηθεί αν διαφοροποιείται η αντιλαμβανόμενη σχολική κουλτούρα συνεργασίας ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση στη σχολική μονάδα, τον τύπο και την περιοχή του σχολείου, δημιουργήθηκαν πίνακες διασταυρώσεων και πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφορών για τους παράγοντες της κλίμακας SCS-TF.

### **Φύλο**

Αρχικά, για να διαπιστωθεί αν το φύλο των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας, διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όπου έγινε αξιολόγηση των διαφορών των μέσων τιμών μεταξύ των δύο φύλων. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων ως προς τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' ( $t=1,505$ ,  $p=0,136$ ), την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ( $t=1,235$ ,  $p=0,220$ ) και τη 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ' ( $t=1,808$ ,  $p=0,074$ ). Ωστόσο, στη διάσταση 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $t=2,134$ ,  $p=0,036$ ) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη στάση ( $M.T.=3,26$ ) έναντι των αντρών συναδέλφων τους ( $M.T.=2,87$ ). Μεγαλύτερη διαφορά παρατηρήθηκε και στη διάσταση 'ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ' ( $t=3,541$ ,  $p=0,001$ ), όπου η μέση τιμή των γυναικών είναι 3,44 έναντι των αντρών που είναι 2,68. Τέλος, τα αποτελέσματα του t-test έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων και στη διάσταση 'ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ' ( $t=2,758$ ,  $p=0,007$ ) με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να σημειώνουν  $M.T.=3,31$  έναντι των αντρών με  $M.T.=2,84$  (Πίνακας 5.12).

**Πίνακας 5.12: Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με το φύλο.**

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΓΥΝΑΙΚΑ	63	3,56	,814	1,505	,136
	ΑΝΤΡΑΣ	29	3,27	,964		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΓΥΝΑΙΚΑ	63	3,26	,782	2,134	<b>,036</b>
	ΑΝΤΡΑΣ	29	2,87	,838		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΓΥΝΑΙΚΑ	63	3,34	,574	1,235	,220
	ΑΝΤΡΑΣ	29	3,16	,830		
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	ΓΥΝΑΙΚΑ	63	3,44	,901	3,541	<b>,001</b>
	ΑΝΤΡΑΣ	29	2,68	1,078		
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΓΥΝΑΙΚΑ	63	3,37	,827	1,808	,074
	ΑΝΤΡΑΣ	29	3,03	,887		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	63	3,31	,724	2,758	<b>,007</b>
	ΑΝΤΡΑΣ	29	2,84	,867		

### *Ηλικία*

Ακολούθησε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας, η οποία δεν ανέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5.13).

**Πίνακας 5.13: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με την ηλικία (ομαδοποίηση).**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Between Groups	7,448	6	1,241	1,719	,126
	Within Groups	61,383	85	,722		
	Total	68,831	91			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Between Groups	3,528	6	,588	,877	,515
	Within Groups	56,968	85	,670		
	Total	60,496	91			
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Between Groups	5,396	6	,899	2,183	,052
	Within Groups	35,023	85	,412		
	Total	40,419	91			

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	Between Groups	12,152	6	2,025		
	Within Groups	82,207	85	,967	2,094	,062
	Total	94,360	91			
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Between Groups	4,376	6	,729		
	Within Groups	62,363	85	,734	,994	,435
	Total	66,739	91			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	Between Groups	5,884	6	,981		
	Within Groups	52,170	85	,614	1,598	,158
	Total	58,054	91			

### *Επίπεδο εκπαίδευσης*

Ακολούθησε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης, η οποία δεν ανέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5.14).

**Πίνακας 5.14: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Between Groups	2,734	3	,911		
	Within Groups	66,097	88	,751	1,213	,310
	Total	68,831	91			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Between Groups	,292	3	,097		
	Within Groups	60,204	88	,684	,142	,934
	Total	60,496	91			
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Between Groups	1,453	3	,484		
	Within Groups	38,966	88	,443	1,094	,356
	Total	40,419	91			
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	Between Groups	3,822	3	1,274		
	Within Groups	90,537	88	1,029	1,238	,301
	Total	94,360	91			

ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Between Groups	,532	3	,177		
	Within Groups	66,207	88	,752	,236	,871
	Total	66,739	91			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	Between Groups	1,768	3	,589		
	Within Groups	56,286	88	,640	,921	,434
	Total	58,054	91			

### *Ειδικότητα*

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η επίδραση της ειδικότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε όλες τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης συνεργατικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ανάλυσης ελέγχου διακύμανσης έδειξαν ότι αναφορικά με την 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' ( $F=3,341$ ,  $p=0,003$ ) στους εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας καταγράφηκαν σαφώς υψηλότερα επίπεδα ( $M.T.=4,30$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των εικαστικών ( $M.T.=2,36$ ) και της θεατρικής αγωγής ( $M.T.=2,34$ ). Ως προς τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $F=3,122$ ,  $p=0,006$ ), και πάλι οι συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών εκφράζουν αντίστοιχες στάσεις (γαλλικών:  $M.T.=3,83$  και θεατρικής αγωγής και εικαστικών:  $M.T.=2,33$  και  $M.T.=2,00$  αντίστοιχα). Στην υποκλίμακα της 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ' ( $F=2,549$ ,  $p=0,020$ ) παρατηρείται αλλαγή ως προς την υψηλότερη μέση τιμή ( $M.T.=3,96$ ), η οποία σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής. Στον αντίποδα για ακόμη μία φορά εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί της θεατρικής αγωγής ( $M.T.=2,65$ ) και των εικαστικών ( $M.T.=2,56$ ). Στην περίπτωση της 'ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΚΟΠΟΥ' ( $F=3,354$ ,  $p=0,003$ ) αξίζει να σημειωθεί ότι θετικότερα διακείμενοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί μουσικής ( $M.T.=3,50$ ), καθώς και οι δάσκαλοι/δασκάλες ( $M.T.=3,46$ ). Η αρνητική στάση εκδηλώνεται για ακόμα μία φορά από τους εκπαιδευτικούς των εικαστικών ( $M.T.=2,00$ ) και της θεατρικής αγωγής ( $M.T.=1,70$ ). Για τη διάσταση της 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ' ( $F=3,647$ ,  $p=0,002$ ) εμφανίζονται αντίστοιχες τάσεις, αλλά η πλέον σημαντική διακύμανση παρατηρείται στην 'ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ' ( $F=5,755$ ,  $p=0,000$ ) μεταξύ των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας ( $M.T.=3,75$ ) από τη μια και εικαστικών και θεατρικής αγωγής από την άλλη ( $M.T.=2,00$ ) (Πίνακας 5.15).

**Πίνακας 5.15: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με την ειδικότητα.**

		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	3,61	,778	3,341	<b>,003</b>
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	3,39	,820		
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	4,30	,619		
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	3,62	,884		
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	3,27	,833		
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	3,73	,000		
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	2,36	,870		
	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	2,34	,892		
	Total	92	3,47	,870		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	3,31	,725	3,122	<b>,006</b>
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	2,97	,699		
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	3,83	1,093		
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	3,06	,838		
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	3,30	1,309		
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	3,25	,354		
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	2,00	,236		
	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	2,33	,304		
	Total	92	3,14	,815		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	3,32	,614	2,549	<b>,020</b>
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	3,35	,616		
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	3,53	,503		
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	3,20	,716		
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	3,96	,590		
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	3,60	,000		
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	2,56	,817		
	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	2,65	,574		
	Total	92	3,28	,666		



ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	3,46	,934	3,354	<b>,003</b>
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	3,33	,764		
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	2,80	1,562		
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	3,05	1,066		
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	3,12	1,238		
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	3,50	,141		
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	2,00	,616		
	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	1,70	,476		
	Total	92	3,20	1,018		
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	3,41	,808	3,647	<b>,002</b>
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	3,23	,794		
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	4,17	,764		
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	3,41	,957		
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	3,05	,622		
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	3,13	,177		
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	2,25	,250		
	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	2,00	,204		
	Total	92	3,26	,856		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/ΔΑΣΚΑΛΑ	50	3,46	,673	5,755	<b>,000</b>
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	12	3,04	,698		
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	3	3,75	,250		
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	11	2,86	,636		
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	3,00	1,159		
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	2	3,00	,354		
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	5	2,00	,685		
	ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	2,00	,204		
	Total	92	3,16	,799		

**Έτη συνολικής υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση**

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η επίδραση των ετών συνολικής υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση μόνο στη διάσταση της 'ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ' (F=2,730, p=0,018).

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με 32-37 έτη υπηρεσίας (Μ.Τ.=4,17) είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους συναδέλφους τους με 2-7 έτη υπηρεσίας (Μ.Τ.=2,17). Αντιθέτως, οι άλλες ομάδες δεν παρουσίασαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5.16).

**Πίνακας 5.16: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας (ομαδοποίηση).**

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	2-7	3	3,52	,210	1,357	,241
	7-12	23	3,55	,677		
	12-17	25	3,46	1,013		
	17-22	23	3,16	,893		
	22-27	8	3,57	,821		
	27-32	7	3,66	,873		
	32-37	3	4,52	,762		
	Total	92	3,47	,870		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	2-7	3	2,56	,822	2,205	,050
	7-12	23	3,37	,678		
	12-17	25	3,27	,866		
	17-22	23	2,70	,785		
	22-27	8	3,31	,879		
	27-32	7	3,12	,756		
	32-37	3	3,67	,500		
	Total	92	3,14	,815		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	2-7	3	3,67	,306	,529	,785
	7-12	23	3,36	,618		
	12-17	25	3,30	,651		
	17-22	23	3,21	,771		
	22-27	8	3,18	,817		
	27-32	7	3,06	,486		
	32-37	3	3,60	,721		

	Total	92	3,28	,666		
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	2-7	3	2,27	1,222	2,031	,070
	7-12	23	3,51	,863		
	12-17	25	3,18	1,010		
	17-22	23	2,97	,937		
	22-27	8	2,80	1,292		
	27-32	7	3,31	1,051		
	32-37	3	4,40	,721		
	Total	92	3,20	1,018		
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	2-7	3	2,75	1,090	2,061	,066
	7-12	23	3,59	,697		
	12-17	25	3,34	,895		
	17-22	23	2,83	,789		
	22-27	8	3,31	1,042		
	27-32	7	3,29	,847		
	32-37	3	3,75	,433		
	Total	92	3,26	,856		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	2-7	3	2,17	1,422	2,730	<b>,018</b>
	7-12	23	3,33	,566		
	12-17	25	3,19	,726		
	17-22	23	2,86	,825		
	22-27	8	3,44	,971		
	27-32	7	3,21	,668		
	32-37	3	4,17	,577		
	Total	92	3,16	,799		

### *Θέση στο σχολείο*

Με τη χρήση της μεθόδου ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας με βάση τη θέση των συμμετεχόντων στο σχολείο. Η πρώτη

ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς και η δεύτερη ομάδα τους διευθυντές/διευθύντριες. Σύμφωνα με τον πίνακα 5.17, όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων των δύο ομάδων, δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών ως προς τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $t=-1,284$ ,  $p=0,202$ ), την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ( $t=-1,297$ ,  $p=0,198$ ) και τη 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ' ( $t=-1,876$ ,  $p=0,064$ ). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στη διάσταση 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' ( $t=-2,569$ ,  $p=0,012$ ) οι διευθυντές/διευθύντριες εκφράζουν σαφώς θετικότερη στάση (Μ.Τ.=4,05) έναντι των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=3,38). Η θετική αυτή στάση παρατηρείται και στις διαστάσεις της 'ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΚΟΠΟΥ' ( $t=-2,114$ ,  $p=0,037$ ) και της 'ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ' ( $t=-2,089$ ,  $p=0,040$ ) με μικρότερη, όμως, διαφορά (Πίνακας 5.17).

**Πίνακας 5.17: Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τη θέση.**

	ΘΕΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	3,38	,878	-2,569	<b>,012</b>
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	4,05	,547		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	3,09	,833	-1,284	,202
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	3,42	,649		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	3,25	,690	-1,297	,198
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	3,52	,430		
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	3,11	1,055	-2,114	<b>,037</b>
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	3,77	,425		
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	3,20	,876	-1,876	,064
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	3,69	,575		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	80	3,10	,812	-2,089	<b>,040</b>
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	12	3,60	,548		

### **Τύπος σχολείου**

Χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη διασταύρωση του τύπου σχολείου με τις 6 διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας. Τα αποτελέσματα ελέγχου έδειξαν ότι δεν

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη συνεργατική κουλτούρα (Πίνακας 5.18).

**Πίνακας 5.18: Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με τον τύπο σχολείου.**

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,12	,784	-,703	,484
	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	3,48	,874		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,33	,882	,425	,672
	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	3,13	,818		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,40	,200	,303	,763
	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	3,28	,677		
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,87	,462	1,159	,250
	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	3,18	1,026		
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,75	1,146	1,006	,317
	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	3,24	,849		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ	3	3,75	,250	1,299	,197
	ΠΟΛΥΘΕΣΙΟ	89	3,14	,804		

### *Περιοχή σχολείου*

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η επίδραση της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη σχολική κουλτούρα. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι αναφορικά με την 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' ( $F=9,317$ ,  $p=0,000$ ) στις αγροτικές-ορεινές περιοχές καταγράφηκαν σαφώς υψηλότερα επίπεδα ( $M.T.=3,95$ ) σε σχέση με τις αστικές ( $M.T.=3,58$ ) και τις ημιαστικές ( $M.T.=2,99$ ). Ως προς τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $F=10,847$ ,  $p=0,000$ ), και πάλι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις συγκεκριμένες περιοχές εκφράζουν αντίστοιχες αντιλήψεις (αγροτικές-ορεινές:  $M.T.=3,71$ , αστικές:  $M.T.=3,16$  και ημιαστικές:  $M.T.=2,72$ ). Στην περίπτωση της 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ' ( $F=9,465$ ,  $p=0,000$ ), της 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ' ( $F=8,895$ ,  $p=0,000$ ) και της 'ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ' ( $F=8,798$ ,

$p=0,000$ ) παρατηρείται το αντίστοιχο μοτίβο, όπου οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία αγροτικών-ορεινών περιοχών διαπιστώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη της συνεργατικής κουλτούρας και των διαστάσεων της σε σύγκριση με τις αστικές και ημιαστικές περιοχές που έπονται. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η 'ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ' ( $F=3,858$ ,  $p=0,025$ ) παρουσιάζει ανάλογη εικόνα με ελαφρώς μικρότερες διαφορές στις μέσες τιμές των τριών κατηγοριών (Πίνακας 5.19).

**Πίνακας 5.19: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη διαφοροποίηση των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας ανάλογα με την περιοχή του σχολείου.**

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΑΣΤΙΚΗ	42	3,58	,792	9,317	<b>,000</b>
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	2,99	,930		
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ	20	3,95	,569		
	Total	92	3,47	,870		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΑΣΤΙΚΗ	42	3,16	,697	10,847	<b>,000</b>
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	2,72	,786		
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ	20	3,71	,755		
	Total	92	3,14	,815		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΑΣΤΙΚΗ	42	3,37	,620	9,465	<b>,000</b>
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	2,92	,698		
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ	20	3,66	,426		
	Total	92	3,28	,666		
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	ΑΣΤΙΚΗ	42	3,29	,941	3,858	<b>,025</b>
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	2,82	1,103		
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ	20	3,58	,894		
	Total	92	3,20	1,018		
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΑΣΤΙΚΗ	42	3,19	,674	8,895	<b>,000</b>
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	2,94	,966		
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ	20	3,89	,723		
	Total	92	3,26	,856		

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΑΣΤΙΚΗ	42	3,23	,732	8,798	,000
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	30	2,76	,803		
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ-ΟΡΕΙΝΗ	20	3,64	,641		
	Total	92	3,16	,799		

## 5.6 Συσχετίσεις μεταβλητών

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο βαθμό συσχέτισης της συνεργατικής ηγεσίας με τους επιμέρους παράγοντες της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ενότητας σκοπού, της συναδελφικής υποστήριξης και της κοινωνίας μάθησης.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.20, τα αποτελέσματα ελέγχου Pearson's  $r$  έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των διαστάσεων της κουλτούρας συνεργασίας, δηλαδή μεταξύ όλων των μεταβλητών. Συγκεκριμένα:

- ◆ για τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρείται με τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $r=0,703^{**}$ ,  $p=0,000$ ) και ο χαμηλότερος με την 'ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ' ( $r=0,622^{**}$ ,  $p=0,000$ ) (διακύμανση 0,081).
- ◆ για τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρείται με τη 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ' ( $r=0,787^{**}$ ,  $p=0,000$ ) και ο χαμηλότερος με την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ( $r=0,622^{**}$ ,  $p=0,000$ ) (διακύμανση 0,190).
- ◆ για την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρείται με τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' ( $r=0,669^{**}$ ,  $p=0,000$ ) και ο χαμηλότερος με την 'ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ' ( $r=0,408^{**}$ ,  $p=0,000$ ) (διακύμανση 0,261).
- ◆ για την 'ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ' ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρείται με τη 'ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ' ( $r=0,683^{**}$ ,  $p=0,000$ ) και ο χαμηλότερος με την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ( $r=0,544^{**}$ ,  $p=0,000$ ) (διακύμανση 0,139).
- ◆ για τη 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ' ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρείται με τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $r=0,787^{**}$ ,  $p=0,000$ ) και ο

χαμηλότερος με την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ( $r=0,564^{**}$ ,  $p=0,000$ ) (διακύμανση 0,223).

- ◆ για την 'ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ' ο υψηλότερος βαθμός συσχέτισης παρατηρείται με τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' ( $r=0,760^{**}$ ,  $p=0,000$ ) και ο χαμηλότερος με την 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' ( $r=0,408^{**}$ ,  $p=0,000$ ) (διακύμανση 0,352).

Κατά συνέπεια, τον συνολικά υψηλότερο βαθμό συσχέτισης παρουσιάζει η 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' και τον συνολικά χαμηλότερο η 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ'. Ωστόσο, προσεκτικότερη μελέτη της διακύμανσης των συσχετίσεων μεταξύ των έξι διαστάσεων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' εμφανίζει τη σταθερότερη θετική συσχέτιση με τις υπόλοιπες πέντε διαστάσεις με διακύμανση 0,081.

**Πίνακας 5.20: Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας.**

		ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Pearson Correlation	1	,703**	,669**	,622**	,701**	,634**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	68,831	45,390	35,266	50,130	47,508	40,096
	Covariance	,756	,499	,388	,551	,522	,441
	N	92	92	92	92	92	92
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Pearson Correlation	,703**	1	,597**	,603**	,787**	,760**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	45,390	60,496	29,507	45,561	50,031	45,045
	Covariance	,499	,665	,324	,501	,550	,495
	N	92	92	92	92	92	92
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Pearson Correlation	,669**	,597**	1	,544**	,564**	,408**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	35,266	29,507	40,419	33,617	29,315	19,778
	Covariance	,388	,324	,444	,369	,322	,217
	N	92	92	92	92	92	92



ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ	Pearson Correlation	,622**	,603**	,544**	1	,600**	,683**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	50,130	45,561	33,617	94,360	47,602	50,583
	Covariance	,551	,501	,369	1,037	,523	,556
	N	92	92	92	92	92	92
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Pearson Correlation	,701**	,787**	,564**	,600**	1	,691**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	Sum of Squares and Cross-products	47,508	50,031	29,315	47,602	66,739	43,024
	Covariance	,522	,550	,322	,523	,733	,473
	N	92	92	92	92	92	92
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	Pearson Correlation	,634**	,760**	,408**	,683**	,691**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	40,096	45,045	19,778	50,583	43,024	58,054
	Covariance	,441	,495	,217	,556	,473	,638
	N	92	92	92	92	92	92

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 5.7 Αναλύσεις παλινδρόμησης

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης με στόχο να εκτιμηθεί η συμβολή της συνεργατικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ενότητας σκοπού, της συναδελφικής υποστήριξης και της κοινωνίας μάθησης.

Για να καταστεί δυνατή η πρόβλεψη της διαμόρφωσης της εξαρτημένης μεταβλητής 'ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ' με ανεξάρτητη μεταβλητή τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' υπολογίζεται το ακόλουθο μοντέλο παλινδρόμησης. Σύμφωνα με το Model Summary (Πίνακας 5.21), το  $R^2$  ισούται με 0,495, δηλαδή η συνεργατική ηγεσία επηρεάζει τη συνεργασία εκπαιδευτικών κατά 49,5%.

**Πίνακας 5.21: Model Summary για τη συνεργασία εκπαιδευτικών.**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,703 <sup>a</sup>	,495	,489	,583

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στον πίνακα ANOVA (Πίνακας 5.22) παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι Sig.<0,05 και το F είναι μεγάλο (88,143), άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο παρουσιάζει καλή προσαρμογή.

**Πίνακας 5.22: ANOVA<sup>a</sup> για τη συνεργασία εκπαιδευτικών.**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	29,933	1	29,933	88,143	,000 <sup>b</sup>
Residual	30,563	90	,340		
Total	60,496	91			

a. Dependent Variable: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

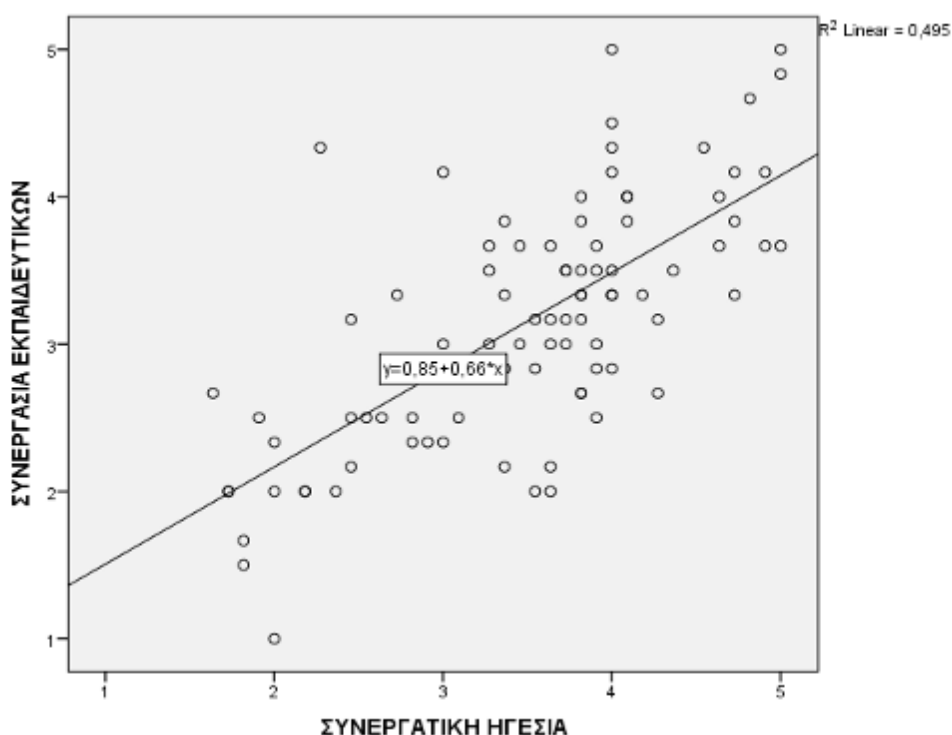
b. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία της στήλης B (Πίνακας 5.23), η εξίσωση της παλινδρόμησης διαμορφώνεται  $y=0,848+0,659x$ . Ισχύει  $p<0,05$  και, συνεπώς, η x είναι στατιστικά σημαντική (Σχήμα 5.3).

**Πίνακας 5.23: Coefficients<sup>a</sup> για τη συνεργατική ηγεσία.**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	,848	,251		3,376	,001
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,659	,070	,703	9,388	,000

a. Dependent Variable: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



Σχήμα 5.3: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία εκπαιδευτικών.

Για να καταστεί δυνατή η πρόβλεψη της διαμόρφωσης της εξαρτημένης μεταβλητής 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ' με ανεξάρτητη μεταβλητή τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' υπολογίζεται το ακόλουθο μοντέλο παλινδρόμησης. Σύμφωνα με το Model Summary (Πίνακας 5.24), το  $R^2$  ισούται με 0,447, δηλαδή η συνεργατική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη κατά 44,7%.

Πίνακας 5.24: Model Summary για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,669 <sup>a</sup>	,447	,441	,498

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στον πίνακα ANOVA (Πίνακας 5.25) παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι  $\text{Sig.} < 0,05$  και το F είναι μεγάλο (72,762), άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο παρουσιάζει καλή προσαρμογή.

Πίνακας 5.25: ANOVA<sup>a</sup> για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	18,069	1	18,069	72,762	,000 <sup>b</sup>
Residual	22,350	90	,248		
Total	40,419	91			

a. Dependent Variable: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

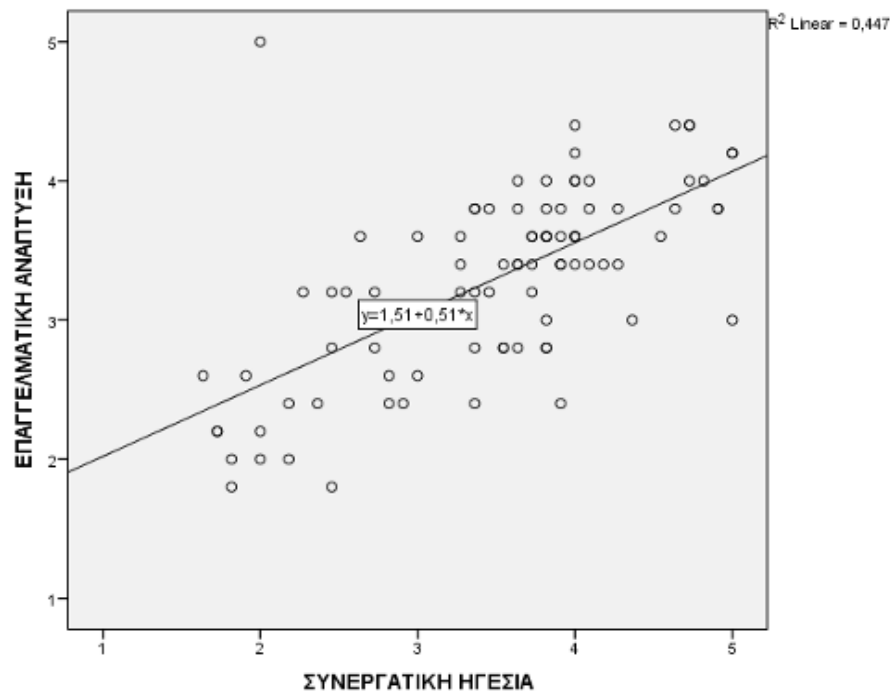
b. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία της στήλης Β (Πίνακας 5.26), η εξίσωση της παλινδρόμησης διαμορφώνεται  $y=1,507+0,512x$ . Ισχύει  $p<0,05$  και, συνεπώς, η  $x$  είναι στατιστικά σημαντική (Σχήμα 5.4).

Πίνακας 5.26: Coefficients<sup>a</sup> για τη συνεργατική ηγεσία.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,507	,215		7,018	,000
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,512	,060	,669	8,530	,000

a. Dependent Variable: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ



Σχήμα 5.4: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική ανάπτυξη.

Για να καταστεί δυνατή η πρόβλεψη της διαμόρφωσης της εξαρτημένης μεταβλητής 'ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ' με ανεξάρτητη μεταβλητή τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' υπολογίζεται το ακόλουθο μοντέλο παλινδρόμησης. Σύμφωνα με το Model Summary (Πίνακας 5.27), το  $R^2$  ισούται με 0,387, δηλαδή η συνεργατική ηγεσία επηρεάζει την ενότητα σκοπού κατά 38,7%.

**Πίνακας 5.27: Model Summary για την ενότητα σκοπού.**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,622 <sup>a</sup>	,387	,380	,802

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στον πίνακα ANOVA (Πίνακας 5.28) παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι Sig.<0,05 και το F είναι μεγάλο (56,802), άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο παρουσιάζει καλή προσαρμογή.

**Πίνακας 5.28: ANOVA<sup>a</sup> για την ενότητα σκοπού.**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	36,510	1	36,510	56,802	,000 <sup>b</sup>
Residual	57,849	90	,643		
Total	94,360	91			

a. Dependent Variable: ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ

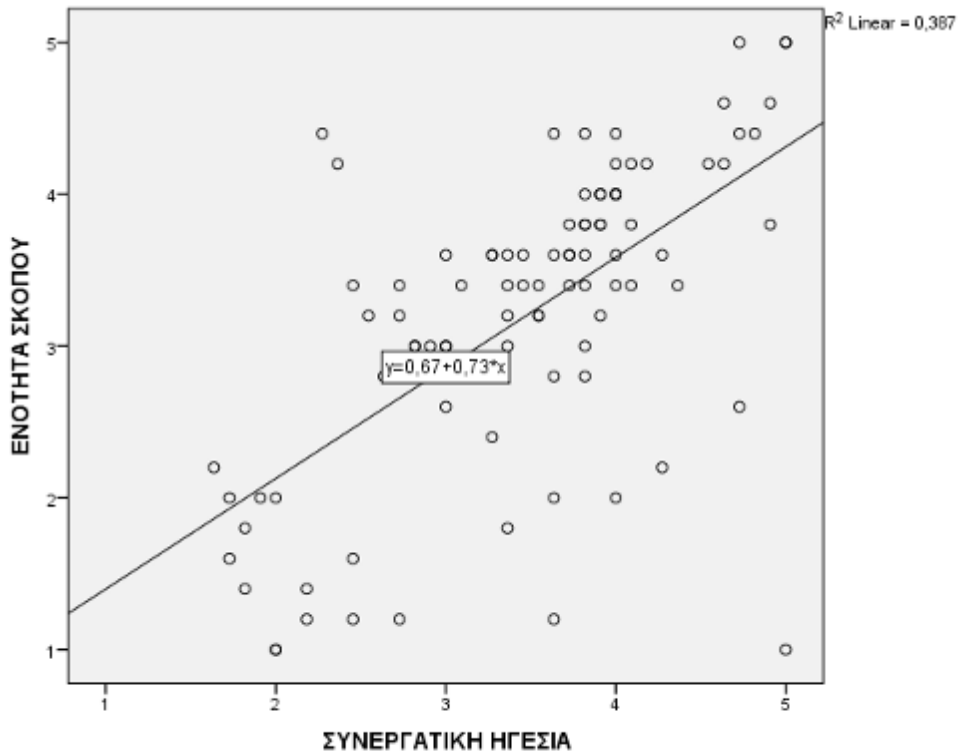
b. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία της στήλης B (Πίνακας 5.29), η εξίσωση της παλινδρόμησης διαμορφώνεται  $y=0,671+0,728x$ . Ισχύει  $p<0,05$  και, συνεπώς, η x είναι στατιστικά σημαντική (Σχήμα 5.5).

**Πίνακας 5.29: Coefficients<sup>a</sup> για τη συνεργατική ηγεσία.**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	,671	,346		1,942	,055
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,728	,097	,622	7,537	,000

a. Dependent Variable: ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΚΟΠΟΥ



Σχήμα 5.5: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ενότητα σκοπού.

Για να καταστεί δυνατή η πρόβλεψη της διαμόρφωσης της εξαρτημένης μεταβλητής 'ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ' με ανεξάρτητη μεταβλητή τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' υπολογίζεται το ακόλουθο μοντέλο παλινδρόμησης. Σύμφωνα με το Model Summary (Πίνακας 5.30), το  $R^2$  ισούται με 0,491, δηλαδή η συνεργατική ηγεσία επηρεάζει τη συναδελφική υποστήριξη κατά 49,1%.

Πίνακας 5.30: Model Summary για τη συναδελφική υποστήριξη.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,701 <sup>a</sup>	,491	,486	,614

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στον πίνακα ANOVA (Πίνακας 5.31) παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι Sig.<0,05 και το F είναι μεγάλο (86,930), άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο παρουσιάζει καλή προσαρμογή.

Πίνακας 5.31: ANOVA<sup>a</sup> για τη συναδελφική υποστήριξη.

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	32,790	1	32,790	86,930	,000 <sup>b</sup>
Residual	33,949	90	,377		
Total	66,739	91			

a. Dependent Variable: ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

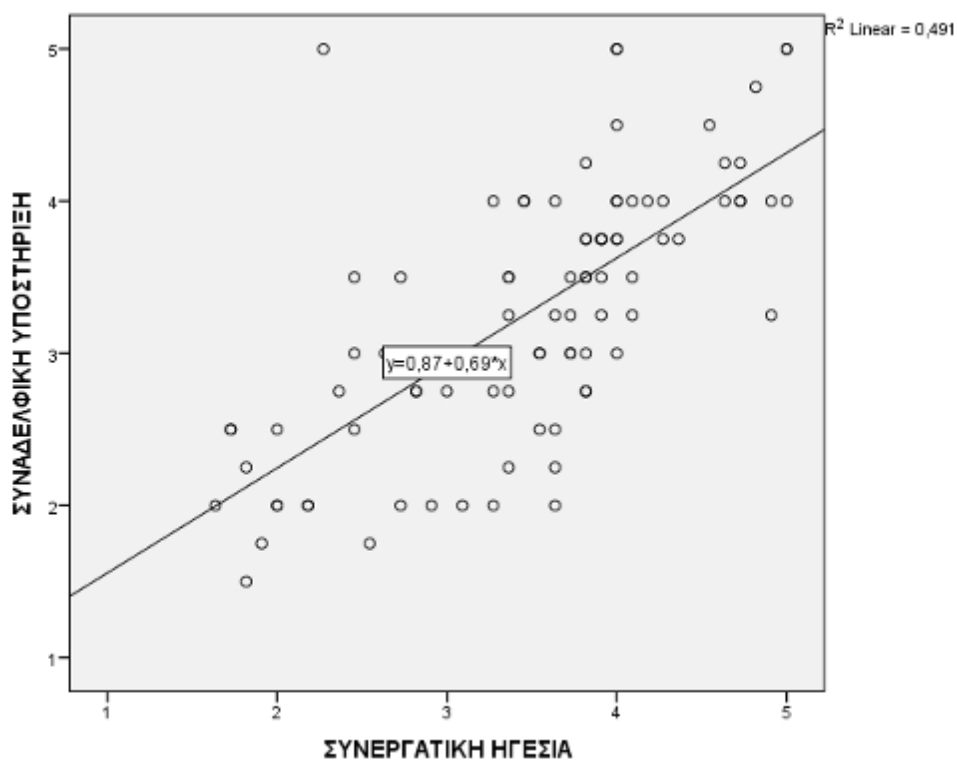
b. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία της στήλης B (Πίνακας 5.32), η εξίσωση της παλινδρόμησης διαμορφώνεται  $y=0,866+0,690x$ . Ισχύει  $p<0,05$  και, συνεπώς, η  $x$  είναι στατιστικά σημαντική (Σχήμα 5.6).

Πίνακας 5.32: Coefficients<sup>a</sup> για τη συνεργατική ηγεσία.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	,866	,265		3,273	,002
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,690	,074	,701	9,324	,000

a. Dependent Variable: ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ



Σχήμα 5.6: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συναδελφική υποστήριξη.

Για να καταστεί δυνατή η πρόβλεψη της διαμόρφωσης της εξαρτημένης μεταβλητής 'ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ' με ανεξάρτητη μεταβλητή τη 'ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ' υπολογίζεται το ακόλουθο μοντέλο παλινδρόμησης. Σύμφωνα με το Model Summary (Πίνακας 5.33), το  $R^2$  ισούται με 0,402, δηλαδή η συνεργατική ηγεσία επηρεάζει τη συνεργασία εκπαιδευτικών κατά 40,2%.

**Πίνακας 5.33: Model Summary για την κοινωνία μάθησης.**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,634 <sup>a</sup>	,402	,396	,621

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στον πίνακα ANOVA (Πίνακας 5.34) παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι Sig.<0,05 και το F είναι μεγάλο (60,584), άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο παρουσιάζει καλή προσαρμογή.

**Πίνακας 5.34: ANOVA<sup>a</sup> για την κοινωνία μάθησης.**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	23,357	1	23,357	60,584	,000 <sup>b</sup>
Residual	34,697	90	,386		
Total	58,054	91			

a. Dependent Variable: ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

b. Predictors: (Constant), ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

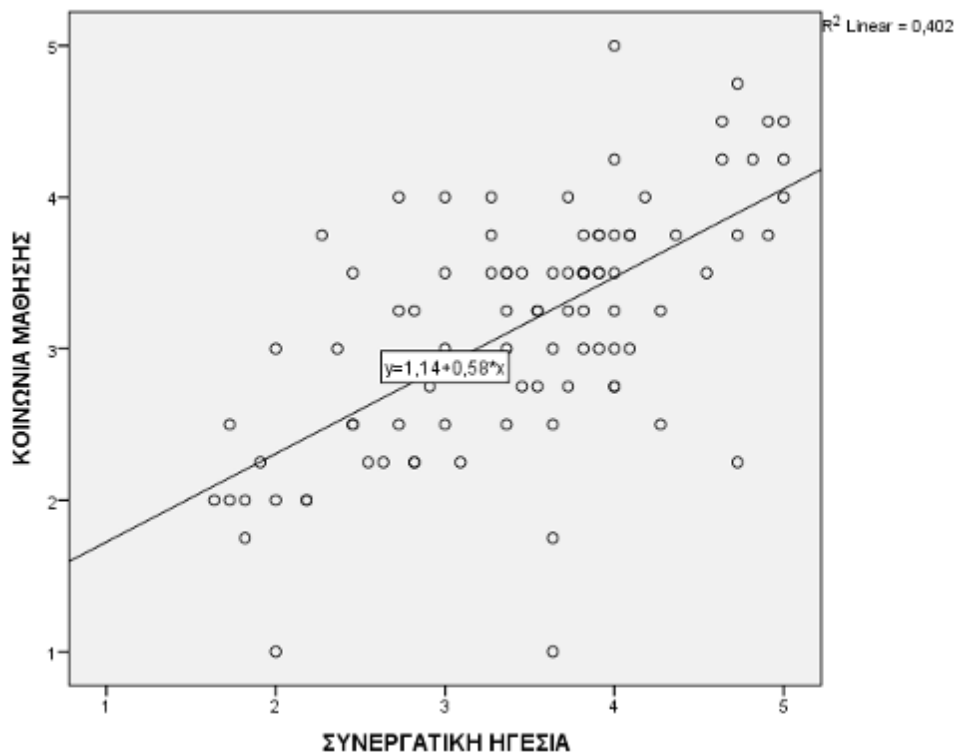
Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία της στήλης B (Πίνακας 5.35), η εξίσωση της παλινδρόμησης διαμορφώνεται  $y=1,142+0,583x$ . Ισχύει  $p<0,05$  και, συνεπώς, η x είναι στατιστικά σημαντική (Σχήμα 5.7).



Πίνακας 5.35: Coefficients<sup>a</sup> για τη συνεργατική ηγεσία.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,142	,268		4,268	,000
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	,583	,075	,634	7,784	,000

a. Dependent Variable: ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Σχήμα 5.7: Διάγραμμα παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνία μάθησης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, παρατηρείται ότι η συνεργατική ηγεσία επηρεάζει:

- ◆ τη συνεργασία εκπαιδευτικών κατά 49,5%.
- ◆ την επαγγελματική ανάπτυξη κατά 44,7%.
- ◆ την ενότητα σκοπού κατά 38,7%.
- ◆ τη συναδελφική υποστήριξη κατά 49,1%.
- ◆ την κοινωνία μάθησης κατά 40,2%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας σε σχέση με την ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας. Βάση της έρευνας αποτέλεσε ένα ισχυρό, όπως αποδεικνύεται και στη συγκεκριμένη περίπτωση, ερευνητικό εργαλείο το School Culture Survey – Teacher Form, δηλαδή το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Κουλτούρας – Έντυπο Εκπαιδευτικών. Οι δημιουργοί του, Steve Gruenert και Jerry Valentine, κατασκεύασαν μία κλίμακα, η οποία αξιολογεί την ύπαρξη των έξι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένων διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας: τη συνεργατική ηγεσία, τη συνεργασία εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ενότητα σκοπού, τη συναδελφική υποστήριξη και την κοινωνία μάθησης (Gruenert, 1998).

Για να απαντηθεί, λοιπόν, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το βαθμό εμφάνισης των έξι προαναφερθέντων χαρακτηριστικών της συνεργατικής κουλτούρας, τηρήθηκαν πιστά οι οδηγίες των δημιουργών του ερωτηματολογίου. Το συμπέρασμα που αναδείχθηκε ήταν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αναποφάσιστοι σχετικά με την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας συνολικά, με μία ελάχιστη τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Προκειμένου να διαπιστωθεί η προέλευση αυτής της θετικής τάσης, αναλύθηκαν οι επιμέρους διαστάσεις της και παρατηρήθηκε ότι ο καθοριστικός παράγοντας που συνετέλεσε στη διαμόρφωση μιας θετικότερης άποψης ήταν η ύπαρξη συνεργατικής ηγεσίας. Με άλλα λόγια, επιβεβαιώθηκε αυτό που εύστοχα διατύπωσε και στη δική του έρευνα ο Piotrowsky (2016) ότι η ηγεσία προβλέπει τη σχολική κουλτούρα.

Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παραδέχονται την ύπαρξη της συνεργατικής ηγεσίας, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις ενέργειες του διευθυντή/της διευθύντριας του σχολείου, όπου υπηρετούν. Η εκτίμηση προς τις ιδέες των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη στην επαγγελματική κρίση τους, ο έπαινος της αποδοτικότητας, η ενημέρωσή τους για τα τρέχοντα ζητήματα και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελούν πρακτικές που παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς του νομού Αχαΐας και εκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, αξιοσημείωτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η αντίφαση που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και έχει αντίκτυπο στην αντιλαμβανόμενη συνεργατική ηγεσία: ενώ το ρίσκο και η καινοτομία στη διδασκαλία υποστηρίζονται από τον διευθυντή/τη διευθύντρια, η ανταμοιβή για τον πειραματισμό πάνω

σε νέες ιδέες και τεχνικές απουσιάζει σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη. Η αναζήτηση των αιτιών θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, αποτυπώθηκε σαφώς η ύπαρξη της διάθεσης επικοινωνιακού διαλόγου με σκοπό τον σχεδιασμό της διδασκαλίας κοινών διδακτικών αντικειμένων. Επιπλέον, η διάθεση συνεργασίας παρατηρείται και στην ανάπτυξη και αξιολόγηση των project που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθούν οι παράγοντες εκείνοι που δρουν ανασταλτικά ως προς την επίτευξη ουσιαστικής συνεργασίας, όπως αυτοί αναδεικνύονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, ο περιορισμένος χρόνος που δαπανάται στον από κοινού σχεδιασμό φαίνεται ότι δυσχεραίνει την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν αφιερώνεται χρόνος στην παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας του ατομισμού που δεν επιτρέπει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η συναδελφική παρατήρηση αποτελεί πρακτική, η οποία δεν προβλέπεται και δεν έχει ενταχθεί στο υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τον εξαιρετικά χαμηλό μέσο όρο των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Μια πιο προσεκτική ματιά στη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως γίνεται αντιληπτή από τα μέλη του δείγματος, αποκαλύπτει τη διάθεσή τους για αναζήτηση νέων ιδεών και διδακτικού υλικού μέσω σεμιναρίων, συνεδρίων, συναδέλφων και άλλων επαγγελματικών δικτύων προκειμένου να επιτευχθεί ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων και των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν προς την κατεύθυνση της σχολικής βελτίωσης. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται σίγουροι ως προς την εκτίμηση των εν λόγω προσπαθειών επαγγελματικής ανάπτυξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στα πλαίσια της ενότητας σκοπού είναι και πάλι χαρακτηριστική η ερμηνευτική ασάφεια των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη διάσταση της συνεργατικής κουλτούρας. Μολονότι φαίνεται να υποστηρίζουν την ύπαρξη μίας θετικής διάθεσης ως προς την κατανόηση και την υποστήριξη της αποστολής του σχολείου, η οποία θεωρούν ότι αντανακλάται στην απόδοσή τους, δε διακρίνουν μια ξεκάθαρη αίσθηση κατεύθυνσης. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχουν μία γενικότερη άποψη για την αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού εντός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού

συστήματος, αλλά όχι μία σαφώς προδιορισμένη κατεύθυνση, η οποία να αντανακλά και τις αξίες της κοινότητας όπου εντάσσεται ο οργανισμός.

Όσον αφορά τη διάσταση της συναδελφικής υποστήριξης, σημειώθηκαν σε βάση μη συστηματική τόσο η προθυμία των εκπαιδευτικών για παροχή βοήθειας σε περίπτωση προβλήματος εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και η εκτίμηση στις ιδέες των συναδέλφων τους. Από την άλλη μεριά, τα μέλη του δείγματος τείνουν να εμφανίζονται αναποφάσιστα ως προς τα επίπεδα εμπιστοσύνης που επικρατούν εντός της σχολικής μονάδας και την ποιότητα συνεργασίας εντός των σχηματιζόμενων ομάδων. Για άλλη μία φορά, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη ομάδων, οι οποίες δε λειτουργούν συνεργατικά. Υπογραμμίζεται, δηλαδή, η ύπαρξη group work και όχι team work που θα άρμοζε σε μία θετική κουλτούρα συνεργασίας.

Αναφορικά με την κοινωνία μάθησης, την οποία συγκροτούν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς κατά τον Gruenert, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες εμφανίζουν τάση υπευθυνότητας σχετικά με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία, τα οποία να οδηγούν σε αντίστοιχο συμπέρασμα για τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το δείγμα εμφανίζεται αναποφάσιστο ως προς την ύπαρξη κοινών προσδοκιών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την επίδοση των μαθητών/μαθητριών. Τη συγκεκριμένη αντίληψη έρχεται να ενισχύσει και ο μέσος όρος των απαντήσεων που αφορούν στην εμπιστοσύνη προς την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών και τη συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών. Όταν, λοιπόν, δεν υπάρχει συχνή επικοινωνία προκειμένου να εκφράζονται με σαφήνεια οι προθέσεις, οι προσδοκίες και οι στόχοι προς τη διασφάλιση μιας κοινής γραμμής, δε μπορεί να γίνεται λόγος για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας μάθησης.

Η παραπάνω περιγραφή αποτυπώνει μία σχολική κουλτούρα που διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά συνεργασίας και διαμορφώθηκε βάσει συγκεκριμένων παραγόντων που επέδρασαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η διερεύνηση των εν λόγω παραγόντων περιορίστηκε αποκλειστικά στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και δεν επεκτάθηκε σε ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς κύκλους. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης

και ο τύπος σχολείου (ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο) δεν επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί συνεργατικής κουλτούρας. Εντούτοις, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των υπολοίπων χαρακτηριστικών τους και κάποιες εκ των διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας.

Αναλυτικότερα, το φύλο των ερωτηθέντων έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων τους σε σχέση με τη διάσταση της συνεργασίας εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως της ενότητας σκοπού και της κοινωνίας μάθησης. Στις προαναφερθείσες τρεις περιπτώσεις οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη στάση και πιστεύουν περισσότερο στην ύπαρξη μιας κουλτούρας, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να εργαστούν ομαδικά προς έναν ενιαίο σκοπό, ο οποίος επιτυγχάνεται εντός του κοινωνικού πλαισίου του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Το δεύτερο κριτήριο που παρατηρήθηκε να ασκεί επίδραση στη συνολικά αντιλαμβανόμενη συνεργατική κουλτούρα είναι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Μέσω της προηγηθείσας στατιστικής ανάλυσης κατέστη σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί των εικαστικών και της θεατρικής αγωγής αντιλαμβάνονται ως μη συνεργατική την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα σε όλες της τις διαστάσεις. Κατ'αυτόν τον τρόπο, διαφοροποιείται η στάση τους έναντι των δασκάλων και των εκπαιδευτικών μουσικής σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς αγγλικών, γαλλικών, φυσικής αγωγής και πληροφορικής. Η αναζήτηση των αιτιών θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Πρόσθετο παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων σχετικά με τη διάσταση της κοινωνίας μάθησης αποτέλεσε και ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε ότι τα άτομα με υπηρεσία 32-37 έτη αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ενιαίας πορείας των εμπλεκόμενων μερών προς έναν κοινά αποδεκτό στόχο. Στον αντίποδα τα άτομα με 2-7 έτη υπηρεσίας διαφωνούν ως προς την ύπαρξη της συγκεκριμένης διάστασης στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δύναται να ερμηνευτεί ως απόρροια του συνόλου των διαφορετικών βιωμάτων, κινήτρων και εργασιακής εμπειρίας των ατόμων που ανήκουν στις δύο κλάσεις.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι η θέση που καταλαμβάνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εντός του οργανισμού παίζει ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής ηγεσίας, της ενότητας σκοπού και της κοινωνίας μάθησης.

Οι υπηρετούντες στη θέση του διευθυντή/της διευθύντριας εξέφρασαν σαφώς θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την παρουσία των προαναφερθεισών διαστάσεων. Οι εκτιμήσεις των διευθυντών/διευθυντριών για την ύπαρξη συνεργατικής ηγεσίας είναι πιθανό να χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. Ωστόσο, η θέση τους εντός της σχολικής μονάδας είναι εκείνη που τους επιτρέπει να σχηματίζουν μια πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική άποψη για τη διαμόρφωση των κοινών σκοπών και την εμπλοκή όλων των μελών στη δημιουργία αυτής της κοινής αποστολής.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτέλεσε και η ανάδειξη της περιοχής του σχολείου ως συντελεστή διαμόρφωσης της συνεργατικής κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι σε αγροτικές-ορεινές περιοχές εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργατική κουλτούρα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους σε σχολεία αστικών και κυρίως ημι-αστικών περιοχών. Η σημαντική αυτή διαφορά μεταξύ των περιοχών παρατηρείται σε καθεμία από τις έξι διαστάσεις της κουλτούρας συνεργασίας, γεγονός που θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω μέσω της ανάλυσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία των αγροτικών-ορεινών περιοχών.

Από την ολοκληρωμένη και στατιστικά τεκμηριωμένη ανάλυση σχετικά με την εκτίμηση της επίδρασης της συνεργατικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ενότητας σκοπού, της συναδελφικής υποστήριξης και της κοινωνίας μάθησης, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα, τα οποία συμφωνούν με το θεωρητικό υπόβαθρο που εξετάστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, ο ηγέτης είναι εκείνος που επηρεάζει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών κατά 49,5%. Η ενεργοποίηση, παρακίνηση και υποστήριξη συνεργατών, η ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας, είναι αρμοδιότητες του ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να φροντίσει για τη διατήρηση του κλίματος συνεργασίας (Μπουραντάς, 2002). Διαπιστώνεται, επίσης, ότι η συσχέτιση της ηγεσίας με τη συναδελφική υποστήριξη είναι σημαντική. Η επίδρασή της στην ενοποίηση των μελών του οργανισμού γύρω από βασικές αξίες, σύμφωνα με τις οποίες κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει μοναδική αξία, αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη προσωπικότητα και ευημερεί με την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο, (Wasserberg, 1999) εμφανίζεται σε ποσοστό 49,1%. Αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των συνεργατών, διαπιστώθηκε συσχέτιση με την ηγεσία της τάξης του 44,7%. Επειδή η επιτυχία του οργανισμού συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη κατάλληλων και ικανών εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική

προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων μέσα από τη διαχείριση της εργασιακής καθημερινότητας. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από τον διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και λειτουργίας του σχολείου (Ιορδανίδης, 2005). Επιπλέον, η άποψη ότι ο διευθυντής-ηγέτης έχει εξέχοντα ρόλο στη διαμόρφωση και υποστήριξη των κεντρικών αξιών και πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και στη διάχυση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων στην τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008) τεκμηριώνεται με την εμφάνιση της συσχέτισης με την κοινωνία μάθησης κατά 40,2%. Το συγκριτικά χαμηλότερο ποσοστό (38,7%) εμφανίζεται σε σχέση με την ενότητα σκοπού, δηλαδή το όραμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εντοπίζεται ένα πλαίσιο οράματος και στόχων μεσαίου επιπέδου (Kouzes & Posner, 1996), όπου οι στόχοι τείνουν να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς του οργανισμού.

Κατά συνέπεια, εάν είμαστε πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, δε θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι η αρχή μπορεί να γίνει με ένα απλό πρώτο βήμα: τη στελέχωση των διευθυντικών θέσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με άτομα που διαθέτουν τις ικανότητες της “αναδιδάσκουσας” ηγεσίας για τη μάθηση (Leadership for Learning) για τη δημιουργία ζωντανών κοινοτήτων μάθησης με χαρακτηριστικά που καλύπτουν τις ανάγκες και τους στόχους των ενδιαφερόμενων μερών προς μία κοινή και σαφώς καθορισμένη κατεύθυνση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Zaleznik, A. (1998). Μάνατζερ και Ηγέτες - υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (σσ. 67-94). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Heifetz, R.A., & Laurie, D.L. (1998). Τα εργασιακά καθήκοντα του ηγέτη. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (σσ. 177-203). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.
- Καραγιάννης, Ά. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (Μτφ. Α. Σοκοδήμος, Επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.



- Κουτούζης, Μ.: (1999). Ο σχεδιασμός προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο *Ε.Α.Π. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α΄. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., Αντωνίου, Π. (2010). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi\\_veltiosi\\_scholeiou/tomeis\\_drasis/klima\\_koultour\\_a/parousiaseis/anaptyxi\\_koultouras\\_klimatos.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultour_a/parousiaseis/anaptyxi_koultouras_klimatos.pdf)
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρες, Γ. (2005). «Σχολική κουλτούρα» και εκπαιδευτικός οργανισμός. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.cpe.gr/periodiko/RES\\_2.pdf](http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf).
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2011). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φρειδερίκου, Α. & Φαλερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΠΜΣ «Εκπαίδευση & πολιτισμός-Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.

## Ξενόγλωσση

- Adeogun, A.A., & Olisaemeka Blessing, U. (2011). Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development. *US-China Education Review*, 8(4), 552-557.
- Barkley, B. P. (2013). *Teacher Perception of School Culture and School Climate in the Leader In Me and Non LeaderIn Me Schools*. (Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, 2013). Retrieved April 1, 2018, from the Aquila Digital Community.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1989/1992). *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Bennis, W. (2003). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Bezzina, C. (2006). What works? The road to improvement in a Maltese Catholic school. *International Studies in Educational Administration*, 34(3), 77-88.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brinton, CM. (2007). *Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Brosnan, M. (2003). At the heart of the heart of the matter. *Independent School*, 6(2), 78-88.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Bush, T. and Glover, D. (2002). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση [http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271- 288.
- Caldwell, B., & Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.

- Campbell, C., & Fullan, M. (2006, May). Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy. Project Report prepared for The Learning Secretariat Ministry of Education, Ontario, Canada. Retrieved from: [http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ProjectReport\\_full.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ProjectReport_full.pdf)
- Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How Principals Make A Difference, *School Organisation*, 13(2), 119-127.
- Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordeiro, P. A., & Cunningham, W. G. (2003). *Educational leadership: A problem-based approach* (2nd ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2007). *Excellent teachers deserve excellent leaders*. The Wallace Foundation's National Conference, New York City, October 22-24, 2007. *Education Leadership: A Bridge to School Reform* (pp.17-24).
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school cultures*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dearman, C. C., & Alber, S. R. (2005). The changing face of education: Teachers cope with challenges through collaboration and reflective study. *The Reading Teacher*, 58(7), 634-640.
- Downey, D. B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar (Ed.), *School Reform: Proposal*. Greenwich, CT: IAP.
- DuFour, R. (2004). The three big ideas that drive professional learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Epstein, J. L., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In Ryan, B. A., Adams, G.R., Gullotta, T.P., Weissberg, R.P., & Jampton, R. L. (Eds.). *The Family-School Connection, Theory Research and Practice*, (pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evers, C. W. & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Fayol, H. (1950). *Industrial and General Management*. London: Pitman.
- Feiman – Nemser, Sharon & R. E. Floden (1986). The Cultures of Teaching. In M. Wittroc (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp.505-526). New York: Macmillan.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd ed.). London: SAGE.
- Firestone, W. A. & Wilson, B. L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-20.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers' College Press.
- Gabriel, J.G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gold, A. & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Gordon, S. P. (2004). *Development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston: Pearson.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Retrieved from: [https://zodml.org/sites/default/files/School Leadership Beyond Education Management.pdf](https://zodml.org/sites/default/files/School_Leadership_Beyond_Education_Management.pdf)
- Graves, D. (2001). Build energy with colleagues. *Language Arts*, 79(1), 12-19. <http://www.coloradocfg.org/document/GravesEnergyCollegiality.pdf>

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 371-338.
- Gruenert, S. (1998). *Development of a school culture survey*. (Doctoral dissertation, University of Missouri – Columbia, 1998). Retrieved April 1, 2018, from ProQuest Dissertation and Theses database.
- Gruenert, S., & Valentine, J. W. (1998). *The school culture survey*. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hallinger, P., & Murphy, F. J. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Educational Leadership*, 55-61.
- Hargreaves, A. (1982). The Rhetoric of School-Centred Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 251-266.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of Teaching. In L.W. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 80-87). Oxford: Permagon.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of Professional Development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development* (pp.1-19). London: Cassel.
- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1994). Introduction. In D. Hargreaves & D. Hopkins (Eds.) *Development Planning for School Improvement* (pp.1-23). London: Cassell.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Heckman, J. (1995). Lessons From the Bell Curve. *Journal of Political Economy*, 103(5), 1091-1120.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed). New York: McGraw-Hill.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.

- Huber, S. H. (2004). School Leadership and Leadership development: Adjusting theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Education Administration*, 42(6), 669-684.
- Inger, Morton (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *Center Focus*, 2, 1-7.
- Kools, M. and Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. *OECD Education Working Papers*, No. 137. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). Leadership Practices Inventory (LPI), A self-assessment and analysis. In S.A. Carless, A.J. Wearing, & L. Mann, A short measure of transformational leadership (2000), *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389-405.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In Murphy and K.S. Louis (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Lieberman, A. (1992). School/University collaboration: A view from the inside. *Phi Delta Kappan*, 74(2), 147-156.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Louis, K. et al. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning, Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto. Retrieved from: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-744.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1990, March-April). *The Manager's Job: Folklore and Fact*. Retrieved from: <https://hbr.org/1990/03/the-managers-job-folklore-and-fact>
- Mitchell, B. D. (2008). *A quantitative study on positive school culture and student achievement on a criterion-referenced competency test*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest. (Order No. 3323353).
- Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 14- 37.
- Namus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective . In A. Hargreaves et al. (eds.) *International Handbook of Educational Change* (pp. 1257-1271). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relations in the primary school*. London: Cassell.
- O'Day, J. (2002). Complexity, Accountability and Improvement. In *Harvard Educational Review*, 72(3), 31-44.
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Perilla, N. (2014). Leading the future: rethinking principal preparation and accountability frameworks. *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 26, 59-69.
- Piotrowsky, M. J. (2016). The impact of leadership on school culture and student achievement (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No 10119455).
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Preskill, H., & Torres, R.T. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Raelin, J. (2006). Does action learning promote collaborative leadership? *Academy of Management, Learning, and Education*, 5(2), 152-168.
- Richardson, Joan (1996, October). School Culture: A Key to Improved Student Learning. *The School Team Innovator*, 1(4).
- Robbins, P., & Alvy, H.B. (1995). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1920-1927.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*. EU and OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.2766/63494>.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (2002). *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Schlechty, P. C. (2005). *Creating great schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmoker, M. (2004). Tipping point: From feckless reform to substantial instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 85(6), 424-432.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Slater, R.O. (1994). Symbolic educational leadership and democracy in America. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 97-101.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Cultural and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339- 358.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and U.S.A. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2005). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In H. Tomlinson, H. Gunter, & P. Smith (Eds.), *Living Headship: Voice, Values and Vision* (pp.154 -172). London: Paul Chapman.
- Watkins, K. & Marskick, V. (1999). *Dimensions of the Learning Organisation*. Retrieved from <http://www.partnersforlearning.com/instructions.html>.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering “mind sets”. *School Leadership and Management*, 17(2), 231-43.
- Wilhem, T. (2016). Not just striving, but thriving. *Leadership*, 45(4), 24-28.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο αφορά έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας μου στο Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Εκπαίδευσης" του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Σκοπός είναι η προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας για τη διαμόρφωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και το ρόλο του διευθυντή/της διευθύντριας προς την κατεύθυνση αυτή.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην προσωπική σας άποψη.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 7 λεπτά της ώρας.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία.

Ρούσσου Μαρία  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΜΕΡΟΣ 1ο: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Επίπεδο εκπαίδευσης (επιλέγετε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε στην κατοχή σας)

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Πτυχίο Πανεπιστημίου / ΤΕΙ

Δίπλωμα Μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλείο ή σε ΣΕΛΔΕ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα Σπουδών

4. Ειδικότητα

5. Έτη συνολικής υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

6. Θέση στη σχολική μονάδα

Διευθυντής/Διευθύντρια

Εκπαιδευτικός

7. Τύπος σχολείου

Ολιγοθέσιο (1/θέσιο – 3/θέσιο)

Πολυθέσιο (4/θέσιο και άνω)

8. Περιοχή σχολείου

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική – ορεινή

**Ο Διευθυντής/Η Διευθύντρια  
και η Διαμόρφωση Κουλτούρας Συνεργασίας στο Σχολείο**

**ΜΕΡΟΣ 2ο**

Κατά πόσο ανταποκρίνονται οι ακόλουθες προτάσεις στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο σας;

Σας παρακαλώ να χρησιμοποιήσετε την ακόλουθη κλίμακα:

1=Διαφωνώ πολύ      2=Διαφωνώ      3= Αναποφάσιστος/η      4=Συμφωνώ  
5=Συμφωνώ πολύ

		Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Αναποφάσιστος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1.	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επαγγελματικά δίκτυα (π.χ. συνάδελφοι σε όμορα σχολεία, ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ. ά.) για την ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού σχετικά με τη διδασκαλία μέσα στην τάξη.	①	②	③	④	⑤
2.	Ο διευθυντής / Η διευθύντρια εκτιμά τις ιδέες των εκπαιδευτικών.	①	②	③	④	⑤
3.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα για διάλογο και σχεδιασμό ανά τάξη και διδακτικό αντικείμενο.	①	②	③	④	⑤
4.	Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.	①	②	③	④	⑤
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου.	①	②	③	④	⑤
6.	Εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν κοινές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών/μαθητριών.	①	②	③	④	⑤
7.	Ο διευθυντής / Η διευθύντρια σε αυτό το σχολείο εμπιστεύεται την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών.	①	②	③	④	⑤
8.	Οι εκπαιδευτικοί δαπανούν αρκετό χρόνο στον από κοινού σχεδιασμό.	①	②	③	④	⑤
9.	Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τακτικά νέες ιδέες από σεμινάρια, συναδέλφους και συνέδρια.	①	②	③	④	⑤
10.	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να παράσχουν τη βοήθειά τους οποιαδήποτε στιγμή υπάρξει πρόβλημα στο σχολείο.	①	②	③	④	⑤
11.	Ο διευθυντής / Η διευθύντρια αφιερώνει χρόνο για να επαινέσει τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν αποδοτικά.	①	②	③	④	⑤
12.	Η αποστολή του σχολείου παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια ξεκάθαρη αίσθηση κατεύθυνσης.	①	②	③	④	⑤
13.	Οι γονείς εμπιστεύονται την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών.	①	②	③	④	⑤
14.	Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	①	②	③	④	⑤
15.	Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να παρατηρήσουν τη διδασκαλία των συναδέλφων τους.	①	②	③	④	⑤

**Παρακαλώ συνεχίστε στην πίσω σελίδα του ερωτηματολογίου**

1=Διαφωνώ πολύ 2=Διαφωνώ 3= Αναποφάσιστος/η 4=Συμφωνώ  
5=Συμφωνώ πολύ

		Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Αναποφάσιστος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
16.	Η επαγγελματική ανάπτυξη εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	①	②	③	④	⑤
17.	Οι ιδέες των εκπαιδευτικών εκτιμώνται από τους άλλους εκπαιδευτικούς.	①	②	③	④	⑤
18.	Ο διευθυντής / Η διευθύντρια στο σχολείο μας διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.	①	②	③	④	⑤
19.	Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αποστολή του σχολείου.	①	②	③	④	⑤
20.	Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα τρέχοντα ζητήματα στο σχολείο.	①	②	③	④	⑤
21.	Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επικοινωνούν συχνά για την επίδοση των μαθητών.	①	②	③	④	⑤
22.	Η συμμετοχή μου στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου ή στη λήψη αποφάσεων λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.	①	②	③	④	⑤
23.	Οι εκπαιδευτικοί γενικά γνωρίζουν τι διδάσκουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί.	①	②	③	④	⑤
24.	Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σύγχρονες γνώσεις για τη διαδικασία μάθησης.	①	②	③	④	⑤
25.	Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες.	①	②	③	④	⑤
26.	Οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται για τον πειραματισμό τους πάνω σε νέες ιδέες και τεχνικές.	①	②	③	④	⑤
27.	Η αποστολή του σχολείου αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινότητας.	①	②	③	④	⑤
28.	Ο διευθυντής / Η διευθύντρια υποστηρίζει το ρίσκο και την καινοτομία στη διδασκαλία.	①	②	③	④	⑤
29.	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των project.	①	②	③	④	⑤
30.	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός εκτιμά τη σχολική βελτίωση.	①	②	③	④	⑤
31.	Η απόδοση των εκπαιδευτικών αντανακλά την αποστολή του σχολείου.	①	②	③	④	⑤
32.	Ο διευθυντής / Η διευθύντρια προστατεύει τη διδασκαλία και το χρόνο σχεδιασμού.	①	②	③	④	⑤
33.	Οι διαφωνίες που αφορούν στη διδακτική πρακτική εκφράζονται ανοικτά και τίθενται υπό συζήτηση.	①	②	③	④	⑤
34.	Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στο διαμοιρασμό ιδεών.	①	②	③	④	⑤
35.	Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ενεργή συμμετοχή τους στην τάξη και την ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι.	①	②	③	④	⑤

Steve Gruenert and Jerry Valentine, Middle Level Leadership Center, University of Missouri, 1998.  
Reproduce only by authors' written permission.