



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**από την
Χρόνη Σοφία
(Α.Μ. 426Μ/2013040)**

**ΘΕΜΑ: "Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής
κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των σχολείων του Νομού
Κορινθίας"**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χατζηγεωργίου Ιωάννης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Σταμάτης Παναγιώτης	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2015

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ

“ Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των σχολείων του Νομού Κορινθίας ”

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών μου για την απόκτηση Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση «Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», που απονέμει το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Ιωάννη Χατζηγεωργίου, του οποίου η αδιάκοπη ενθάρρυνση αλλά και η εμπνευσμένη καθοδήγηση μέσα από το επιστημονικό του έργο συνετέλεσαν καθοριστικά στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή και Πρόεδρο αυτού του Μεταπτυχιακού Τμήματος κ. Αναστάσιο Κοντάκο και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Παναγιώτη Σταμάτη για την τιμή που μου έκαναν να συμμετάσχουν στην τριμελή επιτροπή, καθώς και για τη σημαντική συμβολή τους με τις επιστημονικές γνώσεις και τις γόνιμες υποδείξεις τους καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Η μελέτη αυτή οφείλει πολλά στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας που ανταποκρίθηκαν και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αλλά και στους διευθυντές-ντριες των σχολικών μονάδων που ένθερμα την υποστήριξαν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αθανάσιο Ματσούκα για τη γλωσσική επιμέλεια, καθώς και τον σύντροφό μου Παναγιώτη Σοφό που υποστήριξε κάθε φάση της πορείας μου και μου έδινε μαζί με τα παιδιά μας, τον Σπύρο και την Κατερίνα, την αγάπη και τη δύναμη, ώστε να ολοκληρώσω αυτή την εργασία.

Ρόδος, 2015
Σοφία Χρόνη

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών στα δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας για την οργανωσιακή κουλτούρα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται διεξοδικά οι έννοιες κουλτούρα, οργανωσιακή και σχολική κουλτούρα, ο τρόπος διαμόρφωσης, η σημασία αλλά και η αλλαγή της, ενώ περιγράφεται η έννοια της μαθησιακής οργάνωσης ως σύγχρονης απαίτησης κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας. Αποσαφηνίζονται, επίσης, οι όροι διοίκηση, εκπαιδευτική διοίκηση, διεύθυνση και μέσα από τη σύντομη παρουσίαση των στυλ διοίκησης και των μοντέλων ηγεσίας αναδεικνύονται η πολλαπλότητα του ρόλου του διευθυντή και οι δυνατότητές του στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και τη σχολική πράξη στη διαμόρφωση της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας.

Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η καταγραφή και αποτίμηση των βασικών πτυχών της, σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή-ντρια, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων και επαγγελματικές σχέσεις, όπως τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν οι εργαζόμενοι στα σχολεία της έρευνας, οι οποίοι δίνουν, εμφανώς, το προβάδισμα στον ενδυναμωτικό ρόλο των διευθυντών. Τέλος, συγκρίνονται το προφίλ και οι αντιλήψεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων και κατάθεση προτάσεων με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: οργανωσιακή κουλτούρα, σχολική κουλτούρα, μαθησιακή οργάνωση, διευθυντής-ηγέτης σχολείου

Abstract

This paper attempts to investigate the perceptions of teachers and principals in the primary schools of the State of Corinthia concerning the organizational culture prevalent in the schools they are attending, emphasizing how the latter act and shape it.

The first part elaborately analyzes the concepts of culture, organizational and school culture, the means of shaping, its significance and change, while describing the concept of learning organization as a contemporary requirement dominant in the school culture. The terms management, educational management, administration are clarified, and through the brief presentation of the styles of management and leadership models, it highlights the multiple role of the principal and their potential in the greek legislative framework and school practice in shaping the organizational school culture.

The second part attempts the recording and evaluation of its key aspects, objectives, policies and ethos of the school, school administration by the principal, communication and decision-making and professional relationships, as perceived and interpreted by workers in schools participating in the research who, obviously, give the lead in the supporting role of principals. Finally, the profile and perceptions between teachers and principal are compared, interpretation of the results follows, and there is a submission of proposals based on modern theoretical and research approaches with reference to the multidimensional role of principal in the shaping of a healthy organizational culture in the primary school.

Key words: organizational culture, school culture, learning organization, school principal -leader

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	15
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	16
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	20
1.1. Η έννοια της κουλτούρας	20
1.2. Η έννοια και τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας	21
1.3. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και οργανισμός που μαθαίνει	25
1.4. Σχολική κουλτούρα: Η οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας	27
1.4.1. Διαστάσεις σχολικής κουλτούρας	27
1.4.2. Σχολική κουλτούρα/ Σχολικό κλίμα	29
1.4.3. Λειτουργίες σχολικής κουλτούρας	31
1.4.4. Στοιχεία και σύμβολα σχολικής κουλτούρας	31
1.4.5. Τύποι σχολικής κουλτούρας	32
1.5. Η μαθησιακή οργάνωση ως σύγχρονη απαίτηση κυρίαρχης σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας	36
1.6. Η διαμόρφωση και η σημασία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας	39
1.7. Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	47
2.1. Η έννοια της Διοίκησης, Εκπαιδευτικής διοίκησης και Διεύθυνσης	47
2.1.1. Στυλ διοίκησης και σχολική κουλτούρα	50
2.2. Η έννοια της Εκπαιδευτικής ηγεσίας	51
2.2.1. Μοντέλα ηγεσίας και σχολική κουλτούρα	54

2.3. Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή του σχολείου	63
2.4. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και η σχολική πράξη	65
2.5. Ικανότητες και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και ποιοτικού διευθυντή-ηγέτη για τη διαμόρφωση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας.....	68
2.6. Οι έρευνες για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας..	72
2.7. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	74
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ	76
3.1. Συμμετέχοντες.....	76
3. 2. Ερευνητικό εργαλείο.....	76
3.3. Διαδικασία.....	79
3.3.1. Στατιστικές τεχνικές.....	80
3.3.2. Περιορισμοί της μεθοδολογικής διαδικασίας	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	83
4.1. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών	83
4.2. Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.....	93
4.3. Έλεγχος για την ύπαρξη εξάρτησης μεταξύ της μεταβλητής θέση στο σχολείο και των μεταβλητών- ατομικών δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών της έρευνας.....	127
4.4. Έλεγχος για την ύπαρξη εξάρτησης μεταξύ της μεταβλητής θέση στο σχολείο και των μεταβλητών-χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.....	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ –ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	152
5.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	153
5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.....	154
5.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς πολιτική και ήθος του σχολείου	155
5.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διοίκηση του σχολείου.....	162
5.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο	167
5.2.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές σχέσεις στο σχολείο	170

5.3. Έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στις μεταβλητές θέση στο σχολείο και ατομικά δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.....	174
5.4. Έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στις μεταβλητές θέση στο σχολείο και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας.....	176
5.5. Γενικά συμπεράσματα.....	178
5.6. Τελικές προτάσεις.....	184
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	199

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο.....	83
Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση που υπηρετούν στο σχολείο	84
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία.....	84
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας.....	85
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το πτυχίο Τ.Ε.Ι. ...	86
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	87
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδασκαλείο ...	87
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον μεταπτυχιακό τίτλο.....	88
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδακτορικό δίπλωμα	89
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.	89
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση Π.Ε.Κ.	90
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων	91
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών περιφερειών των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος	91
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των βασικών τμημάτων των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος	92

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή επίδοση	94
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό/ενεργό ρόλο στη ζωή του σχολείου.....	94
Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια	95
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου.....	95
Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους	96
Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές	96
Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.....	97
Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου	97
Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου	98
Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.....	98
Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους	99
Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους.....	100
Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του.....	100

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (συμμετέχοντας πχ. σε προγράμματα επιμόρφωσης, σπουδών κτλ.).....	101
Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία.....	102
Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν το κτήριο βρίσκεται σε καλή κατάσταση (πχ. επάρκεια χώρων, συντήρηση, καθαριότητα, διακόσμηση, πράσινο)	102
Πίνακας 31: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή	103
Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν το σχολείο έχει επαρκή στελέχωση.....	103
Πίνακας 33: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς ..	104
Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη	104
Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου	105
Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου).....	106
Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου	106
Πίνακας 38: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων.....	107
Πίνακας 39: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού	108
Πίνακας 40: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών.....	108

Πίνακας 41: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού.....	109
Πίνακας 42: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη.....	110
Πίνακας 43: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές.....	110
Πίνακας 44: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	111
Πίνακας 45: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.....	111
Πίνακας 46: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.....	112
Πίνακας 47: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος-ια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.....	113
Πίνακας 48: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.....	113
Πίνακας 49: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα.....	114
Πίνακας 50: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα.....	115
Πίνακας 51: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού.....	115
Πίνακας 52: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές.....	116

Πίνακας 53: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων	116
Πίνακας 54: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους	117
Πίνακας 55: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.....	118
Πίνακας 56: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας.....	118
Πίνακας 57: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη όταν γίνεται συνεδρία	119
Πίνακας 58: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση.....	120
Πίνακας 59: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο	120
Πίνακας 60: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους.....	121
Πίνακας 61: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη Διευθυντή/ντρια.....	121
Πίνακας 62: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας.....	122
Πίνακας 63: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα.....	123
Πίνακας 64: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου	123

Πίνακας 65: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο.....	124
Πίνακας 66: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν.....	124
Πίνακας 67: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας.....	125
Πίνακας 68: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο.....	126
Πίνακας 69: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο.....	126
Πίνακας 70: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και φύλου.....	128
Πίνακας 71: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, φύλο).....	128
Πίνακας 72: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και ηλικίας.....	129
Πίνακας 73: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, ηλικία).....	130
Πίνακας 74: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και έτη προϋπηρεσίας.....	131
Πίνακας 75: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, έτη προϋπηρεσίας).....	132
Πίνακας 76: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης..	133
Πίνακας 77: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης).....	134
Πίνακας 78: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και μεταπτυχιακός τίτλος (master).....	135
Πίνακας 79: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, μεταπτυχιακός τίτλος /master).....	136
Πίνακας 80: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και διδακτορικό δίπλωμα.....	137
Πίνακας 81: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, διδακτορικό δίπλωμα).....	137
Πίνακας 82: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και επιμόρφωση στις ΤΠΕ.....	139
Πίνακας 83: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, επιμόρφωση στις ΤΠΕ).....	140
Πίνακας 84: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμησης του σεβασμού και της ευγένειας των μαθητών.....	141
Πίνακας 85: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια).....	142
Πίνακας 86: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμησης της διατήρησης σε καλή κατάσταση των χώρων και των πραγμάτων τους σχολείου.....	143

Πίνακας 87: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου).....	144
Πίνακας 88: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμησης της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και της τακτικής συνεργασίας μαζί τους.....	145
Πίνακας 89: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους).....	146
Πίνακας 90: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμησης αν η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη	147
Πίνακας 91: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη).....	148
Πίνακας 92: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμησης αν ο διευθυντής είναι ηγετική φυσιογνωμία.....	149
Πίνακας 93: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, ο διευθυντής είναι ηγετική φυσιογνωμία).....	150

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο	83
Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση που υπηρετούν στο σχολείο	84
Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία	85
Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας	86
Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το πτυχίο Τ.Ε.Ι. ..	86
Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	87
Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδασκαλείο ..	88
Γράφημα 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον μεταπτυχιακό τίτλο.....	88
Γράφημα 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδακτορικό δίπλωμα	89
Γράφημα 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε	90
Γράφημα 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση Π.Ε.Κ.	90
Γράφημα 12: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων	91

Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών περιφερειών των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος..... 92

Γράφημα 14: Κατανομή συχνοτήτων των βασικών τμημάτων των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος 93

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1: Σχέση κουλτούρας και κλίματος	30
Διάγραμμα 1: Τα επίπεδα της κουλτούρας	23
Διάγραμμα 2: Οι τέσσερις τύποι κουλτούρας	34
Διάγραμμα 3: Κουλτούρα και κίνητρα μαθητών	35
Διάγραμμα 4: Χαρακτηριστικά οργάνωσης που μαθαίνει σε αντιπαράθεση με οργάνωση που δεν μαθαίνει	39
Διάγραμμα 5: Σχέση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών	41
Διάγραμμα 6: Αξίες και οργανωσιακή συμπεριφορά.....	42
Διάγραμμα 7: Μετασχηματισμός σχολικής κουλτούρας	44
Διάγραμμα 8: Επίπεδα αλλαγής κουλτούρας.....	45
Διάγραμμα 9 : Το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton.....	49
Διάγραμμα 10: Διαφορές Διευθυντή/Μάνατζερ και Διευθυντή/Ηγέτη	52

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μπες μέσα σε οποιοδήποτε αληθινά εξαιρετικό σχολείο και μπορείς να το νιώσεις σχεδόν αμέσως - μια ήρεμη, ατμόσφαιρα τάξης που αποπνέει μια συναρπαστική, ζωνρή αίσθηση του σκοπού ακριβώς κάτω από την επιφάνεια. Οι μαθητές περιφέρονται με αξιοπρέπεια και αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη δουλειά τους με σθένος και επαγγελματικότητα. Και παρόλη την αίσθηση της σοβαρής δουλειάς και οι δυο, εκπαιδευτικοί και μαθητές, δείχνουν ευτυχισμένοι και σίγουροι, μάλλον, παρά στρεσαρισμένοι. Όλοι φαίνεται να ξέρουν ποιοι είναι και γιατί είναι εκεί, και τα παιδιά και το προσωπικό φέρονται ο ένας στον άλλο με σεβασμό που οφείλεται σε μια τέλεια συνεργασία σε μια σημαντική επιχείρηση (Craig, 2006:1).

Το σύνολο των αξιών, πιστεύω, πεποιθήσεων, προτύπων συμπεριφοράς των μελών των οργανισμών ως παραγόντων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους και επηρεάζουν το έργο τους, έστρεψε το ενδιαφέρον των θεωρητικών των οργανώσεων από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, καθιστώντας την κουλτούρα των οργανισμών επίκεντρο θεωρητικής και πρακτικής παρατήρησης (Γαβριήλ, 1995). Έτσι, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει τεκμηριωθεί επαρκώς ότι μια θετική κουλτούρα σε κάθε οργανισμό, γενικά και ειδικότερα σε μια σχολική μονάδα, ως νόρμες συμπεριφοράς των μελών της που αναπτύσσονται διαχρονικά και την κατευθύνουν, βελτιώνουν την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την αποτελεσματικότητα της.

Έρευνες στο διεθνή χώρο έχουν, επίσης, αναδείξει το ρόλο του διευθυντή του σχολείου στη διαμόρφωση της κουλτούρας του, έτσι ώστε ο σχολικός οργανισμός να επιτύχει τους όποιους σκοπούς και στόχους του με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι σύγχρονες θεωρίες διοίκησης ανατρέπουν το παλιό γραφειοκρατικό μοντέλο ελέγχου, δίνοντας έμφαση στη δημοκρατική σχολική οργάνωσή και απαιτούν στελέχη με ηγετικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τέτοια κουλτούρα στο σχολικό οργανισμό, ώστε να λειτουργεί συλλογικά ως «μανθάνουσα κοινότητα» που επιζητά τη συνεχή βελτίωση του έργου του. Βασική τους θέση αποτελεί η διαπίστωση ότι

«το ανθρώπινο δυναμικό είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας (ατού) για κάθε οργανισμό που επιδιώκει την εκπλήρωση κάποιου σκοπού ...έτσι η αποκέντρωση, η αυτοδιοίκηση, η συμμετοχική διοίκηση, η παροχή κινήτρων και ο εκτεταμένος εκδημοκρατισμός του εργασιακού χώρου είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση, τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού» (Sudit, 1996:83).

Παρά τη σημασία, ωστόσο, που αποδίδεται στο ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας, όπως βιώνεται και εκδηλώνεται από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ελάχιστα έχουν μελετηθεί στη

χώρα μας οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις αξίες και τις νόρμες συμπεριφοράς που την καθορίζουν και ιδιαίτερα για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.

Αυτό αποτελεί σκοπό της παρούσας μελέτης, η διερεύνηση δηλαδή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών στα δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας σχετικά με βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν, με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν στις σχολικές τους μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των κάτωθι πτυχών οργανωσιακής κουλτούρας των παραπάνω σχολείων: 1) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, 2) διοίκηση του σχολείου από το διευθυντή-ντρια, 3) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων και 4) επαγγελματικές σχέσεις όπως τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν οι εργαζόμενοι σε αυτά. Τέλος, 5) στοχεύει να διερευνήσει συγκλίσεις ή αποκλίσεις του προφίλ και των αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών για τις παραπάνω πτυχές της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας, ώστε ανατροφοδοτικά και αποτελεσματικά να εστιαστεί το ενδιαφέρον αμφοτέρων στη βελτίωσή της στα σχολεία ευθύνης τους.

Η καταγραφή των απαντήσεων αποκαλύπτει, παράλληλα και τον βαθμό συμφωνίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Κορινθίας με τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο, δημιουργώντας ευκαιρίες διαλόγου και επανεξέτασης αξιών, συμπεριφορών ή παραδοχών σε ό, τι αφορά τη σχολική πράξη.

Η μεταπτυχιακή αυτή εργασία δομείται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και συνιστά τη θεωρητική πλαισίωση όλων εκείνων των παραμέτρων, η κατανόηση των οποίων κρίθηκε αναγκαία για την καλύτερη διερεύνηση του θέματος. Αποτελείται από τα δύο πρώτα κεφάλαια. Το δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζει την εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε και αποτελείται από τα επόμενα τρία κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται οι έννοιες της κουλτούρας, της οργανωσιακής κουλτούρας και των επιπέδων της, του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και οργανισμού που μαθαίνει, της σχολικής κουλτούρας ως της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και των διαστάσεών της. Γίνεται, επίσης, σύγκριση των εννοιών σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα, παρουσιάζονται οι λειτουργίες, τα στοιχεία, τα σύμβολα και οι τύποι της σχολικής κουλτούρας καθώς και η έννοια της μαθησιακής οργάνωσης ως σύγχρονης απαίτησης κυρίαρχης σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας. Περιγράφεται, τέλος, ο τρόπος διαμόρφωσης και η σημασία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας, αλλά και η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι όροι διοίκηση, εκπαιδευτική διοίκηση, διεύθυνση και εκτενέστερα ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία με σκοπό να αναδειχθεί η σχέση τους με τη διαμόρφωση της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας. Μέσα από την σύντομη παρουσίαση των μοντέλων ηγεσίας, αναδεικνύονται η πολλαπλότητα του ρόλου του διευθυντή, αλλά και οι δυνατότητές ή οι περιορισμοί του στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και τη σχολική πράξη στη διαμόρφωση της σχολικής

κουλτούρας. Στη συνέχεια σκιαγραφούνται οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και ποιοτικού διευθυντή-ηγέτη που απαιτούνται για μια θετική σχολική κουλτούρα. Τέλος, αναφέρονται οι σχετικές έρευνες για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο σχολείο, προβάλλεται η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας και περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες, το ερευνητικό εργαλείο (το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο παράρτημα), η διαδικασία που ακολουθήθηκε, οι στατιστικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των περιγραφικών ευρημάτων της έρευνας για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις αντιλήψεις τους για τις πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία που υπηρετούν καθώς και οι έλεγχοι ανεξαρτησίας για τη σύγκριση του προφίλ και των αντιλήψεων αυτών μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τις θεματικές κατηγορίες ανάλυσης που διαμορφώθηκαν για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις που προέκυψαν από αυτά. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1. Η έννοια της κουλτούρας

Σύμφωνα με τον ιστορικό Braudel (2002), η κουλτούρα μαζί με τον πολιτισμό είναι άξονες της ιστορίας κάθε λαού. Η λέξη κουλτούρα προέρχεται από τη λατινική λέξη cultura που σήμαινε την καλλιέργεια της γης. Ο Κικέρων για πρώτη φορά τη χρησιμοποίησε μεταφορικά ως καλλιέργεια της ψυχής.

Στην ύστερη Αναγέννηση οι Ουμανιστές εγκαινιάζουν τη μεταφορική της χρήση ως καλλιέργεια του νου, ενώ κατά στην εποχή της νεωτερικότητας, και συγκεκριμένα το 18^ο αιώνα, τα πνευματικά ρεύματα που διαπνέουν την Ευρώπη, από τη μια μεριά οι διαφωτιστές και από την άλλη οι Ρουσσώ, Χέρντερ και οι ρομαντικοί οπαδοί τους συνδέουν την κουλτούρα με την τέχνη, την παιδεία και την παράδοση, διαφοροποιώντας τη από την σύνθετη έννοια του πολιτισμού, ο οποίος εξέφραζε τη θεσμική, ηθική, επιστημονική και κοινωνική πρόοδο.

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, στην αντιπαράθεση των δυο όρων, προσδίδεται μια αρνητική φόρτιση στον όρο πολιτισμός, ο οποίος συνδέεται με την επιστημονική πρόοδο, τον ορθολογισμό και την τεχνικό-βιομηχανική ανάπτυξη και ταυτίζεται με την εκβιομηχάνιση και τις καταστροφικές της συνέπειες στη φύση και στον άνθρωπο. Η κουλτούρα, αντίθετα, συνδέεται με τις αξίες της πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας, της πολιτιστικής παράδοσης και ταυτότητας και φορτίζεται θετικά ως ανύψωση της πνευματικότητας του ανθρώπου ενάντια στο σαρωτικό υλισμό και ωφελιμισμό του τεχνολογικού πολιτισμού (Braudel, 2002).

Στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα οι απόψεις που διατύπωσαν ο Αμερικανός ανθρωπολόγος Φ. Μπόας και ο Άγγλος ιστορικός E. Τόμσον οδηγούν σε μια νέα σύλληψη της έννοιας της κουλτούρας ως του συνολικού κοινωνικού πεδίου παραγωγής νοήματος και ως του πεδίου έκφρασης και σύγκρουσης μιας ετερογενούς ποικιλίας ηθών, αξιών, πρακτικών και κοσμοαντιλήψεων. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η κινητικότητα των κοινωνικών ομάδων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσεται μια κουλτούρα, είναι σημαντικός παράγοντας που την καθιστά δυναμική και εσωτερικά ετερογενή (Πασχαλίδης & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, 2002).

Η έννοια της κουλτούρας σήμερα στην καθημερινή της χρήση εξακολουθεί να δηλώνει γενικά την πνευματική παραγωγή ή καλλιέργεια, συνήθως σε αντίστιξη με την υλική, παρόλο που η σημασία της ως τρόπος ζωής φαίνεται να είναι επικρατέστερη: *«Ό,τι συνδέει την προ-νεωτερική με τη μετα-νεωτερική αντίληψη της κουλτούρας είναι η σύνδεσή της με την κοινωνική ζωή. Η κουλτούρα πλέον ενσωματώνεται στο καταναλωτικό σύστημα, γίνεται μέρος της αισθητικής του θεάματος και της*

εμπορευματοποίησης, όπως και στις παραδοσιακές κοινωνίες, η κουλτούρα ταυτιζόταν με τον τρόπο ζωής και παραγωγής» (Τζιόβας, 2002, 06 09) .

Στις κοινωνικές επιστήμες ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώνει το ιστορικά διαμορφωμένο σύνολο των συνηθειών, των θεσμών, των αντιλήψεων και των πρακτικών που χαρακτηρίζουν μια κοινωνική ομάδα, εθνική, θρησκευτική, ταξική κλπ. (Κυριακάκης, 2010). Έτσι για τους Peterson και Deal (1998) κουλτούρα είναι το ρεύμα των κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών που έχουν αναπτυχθεί στο χρόνο. Σύμφωνα με τους Kalantzi και Cope (2013: 462) *«κουλτούρα με την ευρεία έννοια είναι η κοινωνική-συμβολική δραστηριότητα του ατόμου, ενώ με τη στενή έννοια είναι η εθνοτικότητα, η ιθαγένεια και η καταγωγή»*. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι, οι άνθρωποι έχουν την έμφυτη τάση να νοηματοδοτούν και να κατασκευάζουν σύμβολα, τα οποία αποτελούν τον πυρήνα της κουλτούρας. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, όλες οι συμβολικές δραστηριότητες όπως: η γλώσσα, οι σχέσεις, το κοινωνικό φύλο, η προσωπικότητα και οι πολιτικές και πολιτισμικές πρακτικές όπως ο εθνικισμός, η «εθνοτική ομάδα» και οι μειονότητες υπάγονται στην κατηγορία της κουλτούρας.

Ποιες, όμως, είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν την κουλτούρα μιας κοινωνίας; Στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος βρίσκονται η οικογένεια και η εκπαίδευση. Για την τελευταία, μάλιστα, ο Durkheim (1992, στο Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς, & Κουστέλιος, 2013) πιστεύει ότι κάθε κοινωνία, μέσω της εκπαίδευσης, μεταβιβάζει στα άτομα που την αποτελούν το σύνολο των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων, οι οποίοι εξασφαλίζουν την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της και είναι λιγότερο ή περισσότερο αναγκασμένα να τους αποδεχθούν.

1.2. Η έννοια και τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας

Ανάλογα, όπως κάθε κοινωνική, εθνική κτλ. ομάδα, κάθε οργανισμός, ως οποιοδήποτε κοινωνικό σύνολο ανθρώπων που εργάζονται συντονισμένα για να επιτύχουν κοινούς στόχους, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που αποτελούν ένα βασικό συστατικό στοιχείο του και του δίνουν μια ξεχωριστή οντότητα. Τέτοια χαρακτηριστικά, που έχουν σχέση με αντιλήψεις και συνήθειες των μελών του και περιλαμβάνονται στην ιδεολογία ενός οργανισμού, διαφοροποιώντας τον από τους άλλους, αποτελούν για τον Mintzberg (1989) την κουλτούρα του. Ο Robbins (1998) ορίζει, παρομοίως, την κουλτούρα ως ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που ξεχωρίζει τον ένα οργανισμό από τον άλλο.

Όπως μας αναφέρει ο Κάντας (1995), ο όρος οργανωσιακή κουλτούρα είναι σχετικά νέος, ξεκινάει από την Αμερική τις δεκαετίες 1970 και 1980 και δηλώνει έννοιες, οι οποίες πριν καλύπτονταν σχετικά από τους όρους «κοινωνικοί κανόνες», «ρόλοι», «αξίες μιας οργάνωσης» και «οργανωτικό κλίμα».

Στην πολιτισμική προσέγγιση της θεωρίας των οργανισμών (Bouvier, 2013:33) τονίζεται η συλλογική διάσταση της κουλτούρας. Έρευνες εμπνευσμένες από το έργο του Claude Lévi-Straus, κάτω από την επίδραση της εθνολογίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας, ανέδειξαν μέσα στους οργανισμούς την ύπαρξη «κοινών πολιτισμικών αναφορών» περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενών. Από τότε που ο Elliot Jaques (1951) και αργότερα ο Edgar Schein μίλησαν για την «κουλτούρα της

επιχείρησης», η έννοια έγινε ευρύτερα γνωστή, ιδιαίτερα κατά το 1975 από τον Charles Handy και από τους Alain Tourraine και Renaud Sainsaulieu στη Γαλλία, ως κρίσιμο στοιχείο στη λειτουργία του οργανισμού συνδεδεμένο με τις επιδόσεις του.

Η κουλτούρα, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, περιγράφεται ως ένα συλλογικό και αργά εξελισσόμενο οικοδόμημα από σύμβολα, σαφείς ή άρρητες αξίες, κανόνες και τελετουργικά που θεμελιώνουν και υποστηρίζουν τη συνοχή του οργανισμού. Ο ρόλος της είναι ενοποιητικός, «αποτελεί τον αρμό», αφού προκύπτει από τη συνεχή αντιπαράθεση μιας πληθώρας εσωτερικών μικροκουλτούρων των υποσυστημάτων του οργανισμού, ο οποίος χάρη σε αυτή αντιμετωπίζεται ως μια κουλτούρα, ένας πολιτισμικός κόσμος με μια ηθική.

Υποστηρίζεται, τέλος, ότι παρόλο που η κουλτούρα έχει έναν ομοιοστατικό ρόλο, από την άποψη ότι ως κεντρικό στοιχείο της κληρονομιάς του οργανισμού λειτουργεί ως τροχοπέδη στις αλλαγές, εξαρτάται από τις διαδράσεις ανάμεσα στο σύστημα (οργανισμό) και το οικοσύστημά του, τα οποία εξελίσσονται από κοινού. Με βάση τις μελέτες της εθνολόγου Margaret Mead, ο οργανισμός αποτελεί δηλαδή «*χώρο κοινωνικο-πολιτισμικής μάθησης για τα άτομα και τις ομάδες*» (Bouvier, ό.π.:35).

Ορισμούς της οργανωσιακής κουλτούρας που εμπεριέχουν το στοιχείο των ρόλων και του προσανατολισμού των εργαζομένων μας δίνουν ο Ouchi, (1981), που όρισε την έννοια της κουλτούρας ως τα σύμβολα, τις τελετουργίες και τους μύθους που μεταφέρουν τις αξίες και αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζομένους, αλλά και οι Hoy και Miskel (2008:177) που θεωρούν ότι «*η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατούν τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές*».

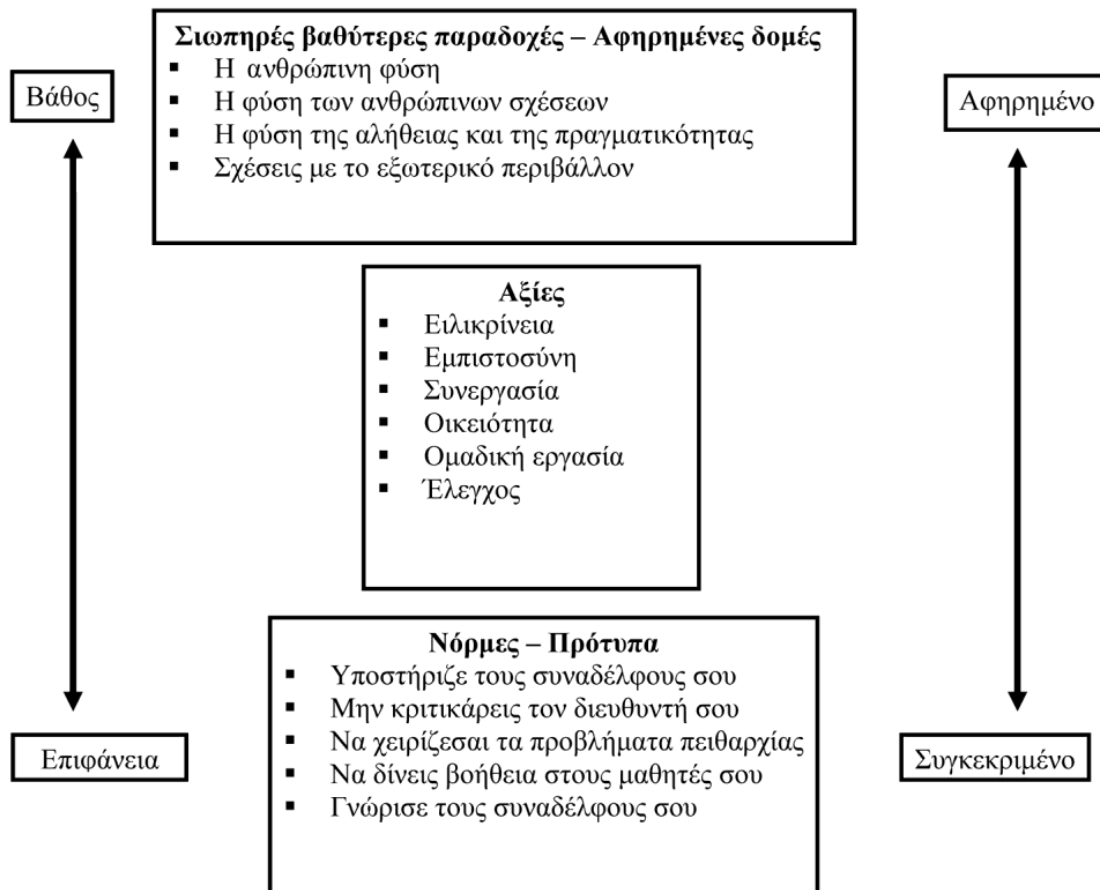
Αλλά και για τους Robbins, Decenzo και Coulter (2012:288) οργανωσιακή κουλτούρα (organizational culture) θεωρούνται: «*οι κοινές αξίες, αρχές, παραδόσεις και τρόποι εκτέλεσης των εργασιών που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν τα μέλη του οργανισμού*». Επίσης, αναφέρουν πως ο ορισμός της κουλτούρας υποδηλώνει την αντίληψη των εργαζομένων σε συνάρτηση με τα βιώματά τους στο οργανωσιακό πλαίσιο, την περιγραφική διαδικασία, δηλαδή, που τα μέλη του οργανισμού αντιλαμβάνονται, καθώς και ότι η περιγραφή της κουλτούρας δεν επηρεάζεται από τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των εργαζομένων. Το ίδιο επιβεβαιώνει ο Μπουραντάς (2005), αναφέροντας ότι το νοητικό πλαίσιο από τις κοινές αξίες, τα πιστεύω και τις αρχές εκφράζεται με άτυπους κανόνες που προσδιορίζουν τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε σχέση τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, όσο και με το εξωτερικό του. Σε κάθε περίπτωση η οργανωσιακή κουλτούρα σχετίζεται με ζητήματα του οργανισμού και όχι με προσωπικές αξίες, όπως πολιτικές πεποιθήσεις κ.λ.π.

Ένας από τους πιο εύστοχους, περιεκτικούς και ολοκληρωμένους ορισμούς που έχει επηρεάσει πολύ την έρευνα για την κουλτούρα των οργανισμών είναι αυτός που παρουσιάζει ο Schein, (1985:5):

«*Η κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως: ένα πλέγμα βασικών παραδοχών (assumptions), που εφευρέθηκαν, ανακαλύφθηκαν ή αναπτύχθηκαν από μια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να*

αντιμετωπίζει τα ιδιαίτερα προβλήματά της, όσον αφορά την εξωτερική της προσαρμογή και την εσωτερική της ολοκλήρωση, και οι οποίες (παραδοχές) έχουν λειτουργήσει αρκετά καλά, ώστε να θεωρούνται έγκυρες και κατά συνέπεια πρέπει να διδάχτούν στα νέα μέλη της, ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και συναισθηματικής αντιμετώπισης των προβλημάτων».

Παράλληλα, ο Schein (Κάντας, 1995·Πασιαρδής, 2004·Χατζηπαναγιώτου, 2008) παρουσιάζει τις διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας να εκδηλώνεται σε τρία επίπεδα (διάγραμμα 1):



Διάγραμμα 1: Τα επίπεδα της κουλτούρας

(Πηγή: Πασιαρδής, 2004:152)

Στα παρατηρήσιμα επιφαινόμενα: Τα επιφαινόμενα (artifacts) είναι αυτά που παρατηρεί κάποιος καθώς έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με μια οργανωσιακή κουλτούρα, όπως: ο χώρος, η ενδυμασία, ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης και λιγότερο άμεσα παρατηρήσιμα, όπως στοιχεία που σχετίζονται με γραπτά αρχεία, με κανόνες, με τη φιλοσοφία κ.λ.π.

Είναι δηλαδή άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες που αποτελούν ορατές δομές και διαδικασίες του οργανισμού όπως η αρχιτεκτονική και η συντήρηση του κτηρίου, η υλικοτεχνική υποδομή, η στολή (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007) και αποτελούν συχνά αντικείμενο της έρευνας οργανωσιακής κουλτούρας, λόγω του επιφανειακού και συγκεκριμένου επιπέδου τους. Η διάσταση των οπτικών μέσων που δημιουργούν την υλική και αισθητική ταυτότητα του χώρου ονομάζεται και εξωτερική

διάσταση της κουλτούρας, οι δε ελλείψεις τους λειτουργούν αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση (Ρες, 2007, στο Χατζηπαναγιώτου, 2008). Τα πρότυπα-νόρμες συμπεριφοράς (πχ 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) μεταδίδονται με ιστορίες και τελετουργίες στα μέλη του οργανισμού και παρέχουν ορατά παραδείγματα για την κουλτούρα στον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2001).

Στις αξίες: Οι κοινές αξίες (values), όπως συνεργασία, εμπιστοσύνη, ομαδική εργασία, ειλικρίνεια, οικειότητα, έλεγχος κτλ. βρίσκονται σε ένα λιγότερο επιφανειακό επίπεδο και είναι αυτές που καθοδηγούν τα άτομα στις συγκεκριμένες νόρμες συμπεριφοράς του πρώτου επιπέδου. Αναφέρονται, δηλαδή, στο τι πρέπει να γίνεται και πώς θα λύνονται τα προβλήματα που εμφανίζονται. Θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού (στρατηγικές, στόχοι, φιλοσοφίες), οι οποίες κατευθύνουν τα μέλη τους, που προσπαθούν να τις μετασχηματίσουν σε νόρμες συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό ο Schein (1989, στο Κάντας, 1995:79-80) κάνει διάκριση μεταξύ των αποδεκτών αξιών που βρίσκονται κοντά στην επιφάνεια και των βασικών αξιών που έχουν μετατραπεί σε βαθύτερες παραδοχές:

«Αν η λύση που έχει προταθεί (από ένα στέλεχος για παράδειγμα) αποδειχτεί επιτυχής, η αξία πάνω στην οποία στηρίχτηκε αρχίζει να υφίσταται ένα γνωστικό μετασχηματισμό και μετατρέπεται αρχικά σε πεποίθηση και τέλος σε βασική παραδοχή (assumption), σε κάτι που θεωρείται δεδομένο.(...) Οι αποδεκτές (espoused) αξίες είναι αυτές που είτε δηλώνονται προφορικά είτε εμφανίζονται γραμμένες στα καταστατικά, στα υπομνήματα κ.λπ. Οι αξίες αυτές σχετίζονται με αυτά που λένουν τα μέλη μιας οργάνωσης, όχι όμως απαραίτητα με αυτά που πράττουν.

Στις βασικές υποκείμενες παραδοχές: Στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο βρίσκονται οι βασικές υποκείμενες παραδοχές (basic underlying assumptions), οι συλλογικές, μη συνειδητές, αφηρημένες αντιλήψεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού που έχουν σχέση με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον (πχ .αλληλοσεβασμός, υπευθυνότητα, προσανατολισμός στους σκοπούς, αποφυγή σύγκρουσης κ.α.).

«Όταν η λύση σε κάποιο πρόβλημα έχει επανειλημμένα αποδειχτεί επιτυχής, αρχίζει να θεωρείται δεδομένη. Αυτό που κάποτε αποτελούσε μια υπόθεση, που στηριζόταν μόνο από κάποια διαίσθηση ή κάποια αξία, βαθμιαία έχει αρχίσει να θεωρείται πραγματικότητα. Αρχίζουμε να πιστεύουμε ότι έτσι λειτουργούν τα πράγματα στη φύση. (...) Οι βασικές παραδοχές, με την έννοια που τις δίνω, θεωρούνται τόσο δεδομένες, ώστε σε μια πολιτιστική μονάδα δεν θα βρούμε ουσιαστικές διαφορές. Στην πραγματικότητα, αν μια βασική παραδοχή έχει γίνει απόλυτα αποδεκτή από μια ομάδα, τα μέλη της ομάδας αυτής θα θεωρούν αδιανόητη οποιαδήποτε άλλη μορφή συμπεριφοράς» (Schein, 1989, στο Κάντας, ό.π.:80).

Αυτό το επίπεδο αποτελεί την εσωτερική διάσταση, τη βάση και την ουσία της κουλτούρας για να ερμηνεύσουμε τη λειτουργία μιας οργάνωσης, το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον εαυτό

της και διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Ρεξ, 2007 στο Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Αυτό που διαπιστώνουμε μέσα από τους παραπάνω ορισμούς και προσδιορισμούς είναι ότι η μοναδικότητα κάθε οργανωσιακής κουλτούρας δεν εστιάζει μόνο στην προσφορά αγαθών και υπηρεσιών από τους οργανισμούς, αλλά επηρεάζει γενικότερα σε μεγάλο ποσοστό τις στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές αλλά και τις σχέσεις των ανθρώπων στην προσπάθειά τους να επιτύχουν αυτούς τους στόχους. Ο David Gurteen (1999) υποστηρίζει πάνω σε αυτό ότι η οργανωσιακή κουλτούρα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η σχετικά άκαμπτη σιωπηρή υποδομή των ιδεών μας που διαμορφώνουν όχι μόνο τη σκέψη μας αλλά και τη συμπεριφορά μας. Κατ' επέκταση δημιουργεί για τα μέλη των οργανισμών ένα αποτελεσματικό σύνολο οδηγιών, βάσει του οποίου εργάζονται και δομούνται οι οργανισμοί. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες της ζωής του οργανισμού είναι, δηλαδή, απόρροια τελικά των αξιών, πεποιθήσεων, προκαταλήψεων και συμπεριφορών, που εκδηλώνουν τα άτομα στο πλαίσιο της λειτουργίας του και αποτελούν την κουλτούρα του (Day, 2003).

1.3. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και οργανισμός που μαθαίνει

Το σχολείο δεν είναι απλά ένα άθροισμα από μαθητές, εκπαιδευτικούς, διεύθυνση και μια υποδομή, αλλά μια κοινωνική οντότητα που επιδιώκει καθορισμένους στόχους με τη βοήθεια κατάλληλης δομής και οργάνωσης. Σύμφωνα με τη θεωρία των οργανώσεων, το σχολείο υλοποιεί καθορισμένους σκοπούς μέσα από σχεδιασμένες δράσεις και διακριτούς ρόλους ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοικητικά στελέχη, γονείς κ.ά.) (Καψάλης, 2005).

Κατά συνέπεια αποτελεί έναν οργανισμό και μάλιστα εκπαιδευτικό, αφού μέσα από συντονισμένες διαδικασίες των μελών του στοχεύει κυρίως στη διατήρηση και ανάπτυξη του πολιτισμού μέσω μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας και κοινωνικοποίησης των μαθητών. *«Ο λόγος ύπαρξης ενός σχολείου είναι να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών στο πλαίσιο ενός προγράμματος διδασκαλίας αποδεκτού από όσους επενδύουν στην εκπαίδευση (stakeholders) και ο σχολικός οργανισμός πρέπει να εκπληρώνει αυτούς τους σκοπούς αποτελεσματικά, αποδοτικά και οικονομικά»* (Everard & Morris, 1996:11). Η διοίκησή του θα πρέπει, όμως, να διαχειρίζεται ορθολογικά υλικούς και άυλους πόρους, αλλά και να βελτιώνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Πετρίδου, 1998). Έρευνες, άλλωστε, για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλαίσιο ανάπτυξης του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Purkey & Smith, 1983).

Το σχολείο, επομένως, εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία και τις δομές που χαρακτηρίζουν κάθε οργανισμό, αν και θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι διαφοροποιείται εν μέρει από αυτούς εξαιτίας των διαφορετικών σχολών σκέψης για την ερμηνεία του ρόλου του (Χατζηγεωργίου, 2004) και το

σκοπό ύπαρξής του καθώς και της παρατηρούμενης ασάφειας στον προσδιορισμό των ρόλων των μελών του.

Για παράδειγμα, ο πλουραλισμός, ο σχετικισμός των ιδεών και των αξιών που χαρακτηρίζουν την σημερινή εποχή, αλλά και οι ραγδαίες κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις διαφοροποιούν κατά καιρούς το περιεχόμενο, τις προτεραιότητες και την αποδοχή των εκπαιδευτικών σκοπών αλλά και δημιουργούν θεωρητικές ασυμβατότητες, ως προς το αν το σχολείο πρέπει να εκπληρώνει κατά κύριο λόγο κοινωνικές λειτουργίες και παράλληλα να αναπτύσσει την ατομικότητα των μαθητών (Duncker, 2011:65). Ο Natercio (2001) χαρακτηρίζει τα σχολεία και τα σχολικά συστήματα ως πολιτικούς οργανισμούς, όπου αλληλεπιδρούν ομάδες διαφόρων συμφερόντων, θέτοντας με ανοιχτή ή καλυμμένη σύγκρουση, διαφορετικούς στόχους, προκειμένου να ικανοποιήσουν ανταγωνιστικά τις επιμέρους απαιτήσεις τους για νομιμότητα και δύναμη. Τα σχολεία θεωρούνται, άλλωστε, ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, λόγω αυτής της ευαισθησίας τους στην επιρροή της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, στις σημερινές συνθήκες των ραγδαίων εξελίξεων, δεν είναι ξεκάθαρο, αν ο εργαζόμενος είναι ο εκπαιδευτικός, μόνο, ή και οι μαθητές, αν το προϊόν του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η μάθηση των μαθητών ή και των εκπαιδευτικών ή αν ο πελάτης είναι ο μαθητής, ο γονέας ή η κοινωνία. Η συστημική θεώρηση του εκπαιδευτικού οργανισμού δίνει πλέον στα μέλη του τη δυνατότητα, να εξελίσσονται, να διευρύνουν τους ρόλους τους και να μην περιορίζονται στο στατικό παραδοσιακό πεδίο που έχει ο καθένας ανάλογα με τη θέση που κατέχει ως μαθητής, εκπαιδευτικός, γονέας κ.τ.λ., αλλά με σαφή αντίληψη του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντός τους με το οποίο αλληλεπιδρούν, να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις εξελίξεις, μαθαίνοντας από τη συνεχή διάδρασή τους. Δηλαδή, τα σχολεία δεν θεωρούνται, πλέον, απομονωμένα συστήματα που δημιουργούνται και ελέγχονται από τους διοικούντες, αλλά αυτοδιοικούμενες οντότητες που εξελίσσονται μέσω της μάθησης, δεν είναι δηλαδή απλά οργανισμοί που μόνο τα παιδιά μαθαίνουν («organizations for learning»), αλλά οργανισμοί που μαθαίνουν και αυτοί οι ίδιοι («learning organizations»).

Ο οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητά τους να πετυχαίνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιδιώκουν, διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς από κοινού πώς να μαθαίνουν» (Senge, 1990a: 14). Τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν είναι οι κοινοί στόχοι και η συλλογική δέσμευση για την επίτευξή τους ή, όταν κρίνεται σκόπιμο, και για την αναδιαμόρφωσή τους καθώς επίσης και η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών και μεθόδων για τη βελτίωση του σχολείου μέσα από συντονισμένες προσπάθειες που στηρίζονται σε κοινές αξίες. Βασικό σημείο της φιλοσοφίας αυτής είναι η μετατόπιση του ρόλου του μαθητευόμενου από τους μαθητές σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Sarason, 1990). Από τότε που ο όρος «οργανισμός που μαθαίνει» έγινε γνωστός από τον Peter Senge το 1990 διάφοροι ορισμοί έχουν κατακλύσει τη βιβλιογραφία όπου διαφαίνονται κοινά στοιχεία αλλά και διαφορές. Σύμφωνα με

τον Keating (1995, στο Silins, Zarins, & Mulford, 2002), τα κοινά στοιχεία είναι τα εξής: ομαδική προσπάθεια για τους κοινά αποφασισμένους στόχους, ενεργή δέσμευση σε διαρκή βελτίωση, διάδοση των καλύτερων πρακτικών μέσα στον οργανισμό, οριζόντια δίκτυα ροής πληροφοριών για να διευκολυνθεί η επαφή των ειδικών και η σύνδεση με τον έξω κόσμο και βέβαια η ικανότητα κατανόησης, ανάλυσης και χρήσης του δυναμικού συστήματος μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Το σχολείο επομένως, όπου η έννοια της μάθησης είναι έτσι κι αλλιώς συνυφασμένη με την ύπαρξή του, λειτουργώντας μέσα σε κλίμα συνεχούς επικοινωνίας και εμπιστοσύνης και παρέχοντας τις κατάλληλες ευκαιρίες για συνεργασία, είναι οργανισμός που μαθαίνει, μέσα από την ανταλλαγή των εμπειριών, τον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, την ανάληψη ευθυνών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τον πειραματισμό με νέες πρακτικές, την αναζήτηση πηγών και συνεργασιών, τόσο μεταξύ των μελών του όσο και με εξωτερικούς συνεργάτες (π.χ. αλληλοπαρακολούθηση διδασκαλιών, συνεργατικός σχεδιασμός, συνεργασία με γονείς, κοινωνικούς φορείς, πανεπιστήμια, δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία ή φορείς).

Κεντρικής σημασίας για τη βελτίωση της συστημικής μάθησης είναι η συγκέντρωση και αξιολόγηση ερευνητικών δεδομένων για τον οργανισμό που έχουν στόχο να διαμορφώσουν την εικόνα για τη λειτουργία του. Έτσι, θα μπορέσουν να αναπτυχθούν οι ανάλογες στρατηγικές δομές και πρακτικές που ενισχύουν την απόδοσή του, συμβάλλοντας συχνά στην αλλαγή των αντιλήψεων των μελών της σχολικής κοινότητας και συνακόλουθα της κουλτούρας του σχολείου. Επομένως, η εστίαση στην μάθηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και ολόκληρο το σχολείο (Knapp, et al., 2003). Η κουλτούρα, ως χαρακτηριστικό ενός οργανισμού που έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte, 2004), φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο στον προσανατολισμό όλων των παραγόντων του προς αυτή τη «συλλογική μάθηση». Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της διοίκησης των σχολικών οργανισμών για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της οργανωσιακής τους κουλτούρας καθώς και για τον τρόπο που αυτή σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα και βελτίωσή τους.

1.4. Σχολική κουλτούρα: Η οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας

1.4.1. Διαστάσεις σχολικής κουλτούρας

Θεωρώντας, σύμφωνα με τα παραπάνω, τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς, η οργανωσιακή τους κουλτούρα ή σχολική κουλτούρα εστιάζει σε μη αντιληπτές πολλές φορές αξίες και πιστεύω των μελών τους καθώς και στα νοήματα που προέρχονται από την αλληλεπίδρασή τους. *«Η κουλτούρα ενός σχολείου έχει ορισθεί, στη βάση του ορισμού των ανθρωπολόγων για την κουλτούρα μιας ομάδας, ως η γνώση, τα πιστεύω, οι αξίες, οι συνήθειες, τα ήθη, τα εθιμοτυπικά, τα σύμβολα και η γλώσσα των μελών του, ή ως ο «τρόπος ζωής» (Hargreaves, 1995, 1999 στο Πασούλα, 2004:101).* Συχνά, στη βιβλιογραφία, ο όρος κουλτούρα χρησιμοποιείται διαζευκτικά με τον όρο ήθος του σχολείου, για να σημάνουν με έναν διαισθητικό, αλλά αρκετά εύστοχο ορισμό πώς γίνονται τα πράγματα στο σχολείο (Deal & Kennedy, 1983) ή αυτό που γνωρίζουν δάσκαλοι, μαθητές και γονείς για το σχολείο

(Hargreaves και συνεργάτες, 1988). Η άποψη που διαχωρίζει τους δυο όρους, περιορίζοντας το ήθος στο κομμάτι εκείνο της κουλτούρας που αφορά κυρίως αξίες και συμπεριφορές, δείχνει να συμφωνεί με την ετυμολογία της λέξης «ήθος» η οποία ανήκει στην ίδια οικογένεια με τα αρχαία «ηθικά» και «ηθική τέχνη», που αφορούν αξίες και συμπεριφορές (Πασούλα, ο.π.:99). Με αυτή την έννοια, θα χρησιμοποιήσουμε και τον όρο «ήθος» στο ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας.

Ο Holins (1996) διαπιστώνει πως τα σχολεία διαμορφώνονται από πρακτικές και αξίες της κουλτούρας και αντικατοπτρίζουν τους κανόνες της κοινωνίας για την οποία αυτά αναπτύσσονται και την οποία υπηρετούν. Αποτελείται τόσο από εξωτερικά όσο και από εσωτερικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις απόψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων ατόμων στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004).

Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (εξωτερική διάσταση της κουλτούρας) αναφέρονται στην αισθητική, τις ανέσεις και το χώρο του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτά είναι: οι αίθουσες, ο εξοπλισμός, η διακόσμηση, η καθαριότητα, η άνεση, όλα όσα σχετίζονται με το υλικό περιβάλλον. Η ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, ένα οργανωμένο εργαστήριο πληροφορικής, φιλικό και προσβάσιμο από όλους τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, η διαδικτυακή σύνδεση, η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης, η καθαριότητα των σχολικών χώρων, θεωρούνται απαραίτητα συστατικά επιτυχίας της υλοποίησης των στόχων της. Οι ελλείψεις αυτού του τύπου, λειτουργούν αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση. Όπως άλλωστε επιβεβαιώνει έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική, οι υλικοτεχνικές ανέσεις, το ελκυστικό περιβάλλον, η επάρκεια του χώρου, ο εξοπλισμός, η καθαριότητα, η τάξη και η συντήρηση του περιβάλλοντος, επηρεάζουν το αίσθημα ευημερίας των ατόμων στο σχολείο και κατά συνέπεια την ικανότητά τους να διδάξουν και να μάθουν (Uline & Tschannen-Moran, 2008). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου συμβάλλουν στο «προϊόν» που δημιουργεί ή που φιλοδοξεί να δημιουργήσει ένα σχολείο, αφού αντικατοπτρίζουν αντιλήψεις ή χαρακτηριστικά κοινά αποδεκτά από την πλειονότητα των μελών του, ενώ προσκαλούν κάθε επισκέπτη ή νεοεισερχόμενο μέλος να τα αποδεχθεί και να συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτά.

Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά (εσωτερική διάσταση της κουλτούρας) αναφέρονται στις ανθρώπινες σχέσεις και στα συναισθήματα, στην αίσθηση ικανοποίησης, στην υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα και στους κοινούς στόχους της. Το αίσθημα ικανοποίησης αποτελεί την ίδια την ουσία της σχολικής κουλτούρας, επειδή προκαλεί τόσο την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα, όσο και την επιθυμία για συνεχή βελτίωση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η κουλτούρα επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των ατόμων που τη βιώνουν (Ανθοπούλου, 1999). Σημαντικό ρόλο στην εσωτερική διάσταση της κουλτούρας έχει η επικοινωνία, η οποία μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Το σχολείο ως μια κοινότητα μάθησης οφείλει να διεξάγει την επικοινωνία μέσα σε ένα καλό ψυχολογικό κλίμα, αρμονικές σχέσεις σεβασμού μεταξύ των μελών του, υπευθυνότητα, ομαδικό και συνεργατικό αίσθημα και σαφήνεια στόχων. Τόσο οι σκοποί, όσο και οι αξίες ενός σχολικού οργανισμού πρέπει

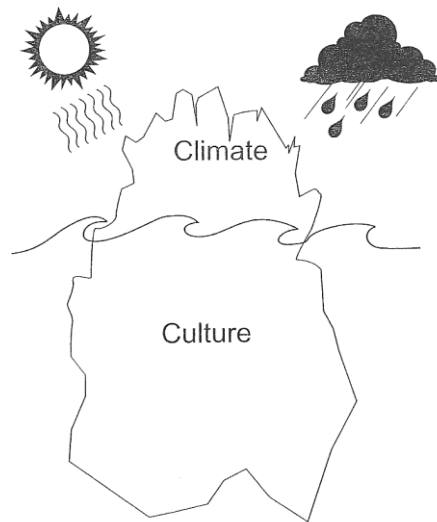
όχι μόνο να συγκεκριμενοποιηθούν, αλλά και να γνωστοποιηθούν στα μέλη του (Κουτούζης, 1999). Το έργο αυτό αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ενώ ενθαρρύνεται στη διαδικασία αυτή η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε μια γλώσσα που είναι κατανοητή από όλους και με αποφυγή συμπεριφορών που αποτελούν φραγμούς στην επικοινωνία, όπως προσταγές, απειλές, κηρύγματα, εκλογικεύσεις, συνεχείς συμβουλές, αρνητική κριτική, συνεχής έπαινος, οίκτος, αυθαίρετες ερμηνείες των προθέσεων των άλλων, γελοιοποίηση, ειρωνεία, σαρκασμός ή χαρακτηρισμός του ομιλητή, υπεκφυγή του θέματος, αδιάκριτες ερωτήσεις (Σταμάτης, 2012).

Στην εσωτερική διάσταση της κουλτούρας σημαντικό ρόλο έχει και το κοινωνικό περιβάλλον που σχετίζεται με τους άτυπους και τυπικούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και περιλαμβάνει τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και τις δραστηριότητες των μαθητών ως ατόμων, αλλά και ως οργανωμένων μελών μιας κοινότητας. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έχει το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις διάφορες ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα τον προγραμματισμό του μαθήματος (ενέργειες πριν, κατά και μετά τη διδασκαλία), τις δραστηριότητες και τις εργασίες (ομαδικές ή ατομικές) που ανατίθενται στους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και τη συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε θέματα προόδου των μαθητών. Η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων συμβάλλουν θετικά στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας, στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης, στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής (Ρέππα, 1999).

1.4.2. Σχολική κουλτούρα/ Σχολικό κλίμα

Ανάμεσα στις έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος υπάρχει συνήθως μια σύγχυση. Η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλάται στο σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελεί στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας. Το κλίμα αναφέρεται στην ιδιαίτερη ατμόσφαιρα (φιλική, ευχάριστη, εχθρική, ανταγωνιστική κτλ.) του σχολικού οργανισμού και καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, όπως για παράδειγμα, ο τύπος, η δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της ευρύτερης περιοχής που ανήκει το σχολείο, αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου. Επιπλέον το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας και η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία (αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες, κτλ.) αλλά και ορατά στοιχεία (σκοπό και στόχοι του οργανισμού, οργανισμιακή δομή, προγράμματα, κτλ.) (Πασιαρδή, 2001). Η κουλτούρα αποτελείται από κοινές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού, ενώ το κλίμα ορίζεται από κοινές αντιλήψεις των μελών του που αποτελούν μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών του (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Αυτό που παρατηρούμε από τους παραπάνω ορισμούς είναι ότι οι δύο έννοιες έχουν αρκετά κοινά στοιχεία. Η έννοια του κλίματος είναι όμως πιο παλιά από την έννοια της κουλτούρας. Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006:52), «οι δύο αυτές έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία». Ο Van Houtte (2004) διαφοροποιεί με σαφήνεια τις δυο έννοιες, αφού θεωρεί ότι το κλίμα είναι μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας, γεγονός που ερμηνεύει γιατί το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο από αυτή.



Εικόνα 1: Σχέση κουλτούρας και κλίματος
(Πηγή: Fiore, 2001:10)

Στην εικόνα 1 ο Fiore (2001:8-10) αποδίδει με έναν πολύ παραστατικό τρόπο αυτή την επιφανειακή διάσταση του κλίματος σε σχέση με την κουλτούρα με την αναλογία της εικόνας ενός παγόβουνου. Η μάζα του παγόβουνου που επιπλέει πάνω από το παγωμένο νερό αντιπροσωπεύει το κλίμα, το οποίο είναι ορατό και του οποίου τα χαρακτηριστικά αντιλαμβανόμαστε εύκολα σε ένα σχολείο. Η μη ορατή γιγαντιαία μάζα του πάγου κάτω από το νερό, η οποία στηρίζει το παγόβουνο, αντιπροσωπεύει την κουλτούρα του σχολείου, ως υποστηρικτική υποδομή του κλίματος και της οποίας τα χαρακτηριστικά χρειάζονται μια βαθύτερη μελέτη για να εντοπισθούν. Κατά συνέπεια, όπως το ορατό παγόβουνο μπορεί να τροποποιηθεί από τις συνθήκες του περιβάλλοντος (βροχή, ήλιος κτλ.) πολύ ευκολότερα από ό,τι η μάζα που βρίσκεται κάτω από το νερό, η οποία διατηρείται σταθερή και συμπαγής για πολύ καιρό, έτσι και η κουλτούρα είναι πολύ πιο δύσκολο και χρειάζεται πολύ χρόνο και υπομονή για να αλλάξει σε σχέση με το κλίμα, το οποίο μπορεί πιο εύκολα να επηρεασθεί.

Μια πιο γενική διάσταση της κουλτούρας σε σχέση με το κλίμα δίνεται, τέλος, με την αναπαράσταση των δυο εννοιών με δυο κύκλους, τον έναν μέσα στον άλλο, όπου η έννοια της κουλτούρας εμπεριέχει την έννοια του κλίματος, γι' αυτό και η πρώτη αναλύεται και μελετάται περισσότερο από τους διάφορους ερευνητές (Stephen & Stuart, 1995 στο Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς, & Κουστέλιος, 2013).

1.4.3. Λειτουργίες σχολικής κουλτούρας

Αυτό το ενδιαφέρον για τη σχολική οργανωσιακή κουλτούρα έχει σχέση και με την απαίτηση των κοινωνιών για νέα γνώση που μετασχηματίζεται εύκολα σε προϊόν ή υπηρεσία, τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του σκοπού ύπαρξης κάθε οργανισμού μάθησης. Η σημασία της φαίνεται μέσα από τις λειτουργίες της με τις οποίες η κουλτούρα (Χατζηπαναγιώτου, 2008):

- Διαφοροποιεί τον ένα οργανισμό από τον άλλο.
- Δίνει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας.
- Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος δέσμευσης στον οργανισμό.
- Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του οργανισμού.
- Δημιουργεί συνοχή στον οργανισμό.
- Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές των μελών του οργανισμού.

Οι λειτουργίες αυτές της κουλτούρας δημιουργούν έναν δυνατό οργανισμό και συνθήκες ευφορίας στα μέλη του, περιορίζοντας τις περιπτώσεις φυγής τους από αυτόν. Στην ουσία αυτή είναι η έννοια της ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό που διαμορφώνεται από όλα τα μέλη του (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές, γονείς). Έρευνες επισημαίνουν τους τομείς στους οποίους η κουλτούρα του σχολείου ασκεί θετική επίδραση: Ο πρώτος τομέας έχει σχέση με την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού, όπως και οποιουδήποτε άλλου οργανισμού. Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με τις δραστηριότητες συναδελφικότητας και συνεργασίας και ο τρίτος τομέας με τις προσπάθειες βελτίωσης και αλλαγής του σχολικού οργανισμού. Ένας τέταρτος τομέας έχει σχέση με την ταύτιση των μελών του σχολείου με το ίδιο το σχολείο.

Κατά συνέπεια η κουλτούρα είναι αυτή που οριοθετεί το ένα σχολείο από το άλλο προσδίδοντας στα μέλη του μια αίσθηση ταυτότητας, ενότητας και αφοσίωσης, παρέχοντας τα ενδεδειγμένα πρότυπα ως προς τι πρέπει να λένε και να κάνουν οι εργαζόμενοι. Λειτουργεί ως μηχανισμός πρόσδοσης νοήματος και ελέγχου που κατευθύνει και διαμορφώνει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων με στόχο τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή στις εξελίξεις του περιβάλλοντος.

1.4.4. Στοιχεία και σύμβολα σχολικής κουλτούρας

Έρευνες που έγιναν τα τελευταία 30 χρόνια μέσα από αναλύσεις των οργανισμών, οι οποίοι ήταν προσανατολισμένοι στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων με τη μέγιστη απόδοση, με πρώτο τον Pettigrew το 1979, ανέδειξαν επτά στοιχεία της κουλτούρας, τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας (Χατζηπαναγιώτου, ό. π.). Τα ίδια στοιχεία υιοθετεί και η εκπαιδευτική έρευνα που ασχολήθηκε με τη σχολική οργανωσιακή κουλτούρα, έτσι όπως τα παρουσιάζουν οι Hoy και Miskel (2008:183) που θεωρούν ότι η κουλτούρα των περισσότερων αυτών οργανισμών χαρακτηρίζεται από:

- Καινοτομία: ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι είναι δημιουργικοί και διακινδυνεύουν για τις επιλογές τους.

- Σταθερότητα: ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες ενισχύουν ένα σταθερό καθεστώς στον οργανισμό, παρά προκαλούν ανατρεπτικές αλλαγές.
- Προσοχή στις λεπτομέρειες: ο βαθμός στον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για την ακρίβεια και την λεπτομέρεια.
- Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα: ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.
- Προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό: ο βαθμός στον οποίο οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα.
- Προσανατολισμός στην ομάδα: ο βαθμός συνεργασίας και ομαδικότητας των μελών.
- Μαχητικότητα: ο βαθμός στον οποίο τα μέλη του οργανισμού συναγωνίζονται και δημιουργούν.

Οι ίδιοι μελετητές (2008:184) αναφέρουν τα εξής σύμβολα μέσα από τα οποία εκφράζεται η σχολική κουλτούρα:

- Ιστορίες: αφηγήσεις που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, αλλά συχνά σχετίζονται με μυθοπλασίες.
- Μύθοι: αφηγήσεις οι οποίες βασίζονται σε πεποιθήσεις που δεν αναδεικνύονται από την πραγματικότητα.
- Θρύλοι: ιστορίες που επαναλαμβάνονται και διαμορφώνονται με μυθοπλασματικές λεπτομέρειες.
- Σύμβολα: στοιχεία τα οποία μεταδίδουν την κουλτούρα (λογότυπα, ρητά, γωνικά).
- Εθιμοτυπίες: στερεότυπες καθημερινές διαδικασίες, οι οποίες δείχνουν τι είναι σημαντικό στον οργανισμό.

Παραδείγματα από την εκπαιδευτική πράξη που κάνουν κατανοητή τη χρήση αυτών των συμβόλων στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου είναι οι ιστορίες που διαδίδονται στα μέλη ενός σχολείου για τον τρόπο που υποστηρίζει ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος τους εκπαιδευτικούς σε κρίσιμες καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο (μαινόμενοι γονείς, οικογενειακά ή προβλήματα υγείας των εκπαιδευτικών κτλ). Επίσης, ο τρόπος επικοινωνίας (επίσημος ή ανεπίσημος) μεταξύ των εκπαιδευτικών ή των γονέων με το διευθυντή αποτελούν εθιμοτυπίες που προσδίδουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στο σχολείο. Τέλος, το άνοιγμα του κάθε σχολείου στην κοινωνία μέσα από πολιτιστικές εκδηλώσεις, συμμετοχές σε καινοτόμες δράσεις, κοινωνικά δίκτυα κτλ. εμπεριέχουν ισχυρά μηνύματα για τις προτεραιότητες και επιδιώξεις του σχολείου.

1.4.5. Τύποι σχολικής κουλτούρας

Η σχολική κουλτούρα και το κλίμα επηρεάζουν τη φύση και τη μορφή της συνεργασίας μέσα σ' ένα σχολικό οργανισμό. Σχετίζεται με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, όπως η εκπαίδευση, η αξιολόγηση, οι αμοιβές, η παροχή ενός δίκαιου και ασφαλούς περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους (Dessler, 2012).

Ο Hargreaves (1994), εστιάζοντας στο ρόλο των εκπαιδευτικών, αναφέρεται σε τέσσερις τύπους κουλτούρας οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη συνεργασία μέσα σ' ένα σχολείο:

Διασπασμένος ατομικισμός (fragmented individualism): Αυτός ο τύπος κουλτούρας αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή άποψη της διοίκησης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί σαν ένα άτομο που κατέχει την εξουσία και επιβλέπει μία ομάδα δασκάλων, οι οποίοι χωρίς να συνεργάζονται ο ένας με τον άλλον, δουλεύουν απομονωμένοι, βρίσκοντας καταφύγιο στην τάξη τους προστατευόμενοι από εξωτερικές επεμβάσεις. Η επικοινωνία είναι κατακόρυφη, μεταδίδεται από πάνω προς τα κάτω, πολύ συχνά, με μια διοικητική εντολή. Οι σχέσεις των συναδέλφων είναι συνήθως απρόσωπες και γραφειοκρατικές. Η διδασκαλία και η μάθηση, πολύ συχνά, θεωρούνται ως απλές διαδικασίες, στις οποίες οι δάσκαλοι μεταφέρουν γνώση σε παθητικούς δέκτες (μαθητές) και εστιάζονται, κυρίως, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Το σχολείο λειτουργεί με προβλέψιμους και σταθερούς τρόπους. Η ατομικότητα είναι υποταγμένη στις ανάγκες του οργανισμού και στις απαιτήσεις του οργανισμού.

Βαλκανιοποίηση (Balkanization): Είναι παρόμοια με το διασπασμένο ατομικισμό με τη διαφορά ότι αντί να υπάρχει ατομική ανταγωνιστική δουλειά, υπάρχει ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο υποομάδες του οργανισμού ανταγωνίζονται για πόρους, θέσεις και υπεροχή. Αυτές οι άτυπες ομάδες λειτουργούν ξεχωριστά η μία από την άλλη μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Πολύ λίγες πρωτοβουλίες βελτίωσης ολόκληρου του σχολείου έχουν την ευκαιρία να πετύχουν μέσα σ' αυτό το διασπασμένο περιβάλλον. Είναι και αυτό, λοιπόν, όπως και το προηγούμενο, ένα περιβάλλον διάσπασης.

Διευθετημένη συνεργατικότητα (Contrived collegiality): Στον συγκεκριμένο τύπο κουλτούρας υπάρχει προσπάθεια να επιτευχθεί μια μορφή συνεργατικότητας με λίγα ή και καθόλου θετικά αποτελέσματα και για τους συμμετέχοντες και για τον οργανισμό. Ο διευθυντής, για παράδειγμα, θα μπορούσε να υποκριθεί ότι υπάρχει συναδελφικότητα ή συνεργασία με το να φτιάξει μια επιτροπή για να διανέμει εκπαιδευτικούς πόρους, αλλά στο τέλος είναι ο ίδιος που θα κάνει χρήση της εξουσίας του και θα προβεί στη λήψη απόφασης, ξεπερνώντας την επιτροπή ή αγνοώντας τις αποφάσεις της. Υπάρχει μια υποκριτική συναδελφικότητα και συνεργασία. Τέτοιες προσπάθειες στις σχέσεις μέσα σ' ένα σχολείο μπορεί να προσφέρουν κάποιου είδους προσωρινά προσωπικά πλεονεκτήματα στους συμμετέχοντες, δηλαδή για παράδειγμα κάποιος χρόνος έξω από την τάξη για να συναντηθούν κλπ., αλλά πολύ συχνά αυτά τα πλεονεκτήματα είναι εφήμερα και φυσικά δεν επηρεάζουν όλο το σχολείο και το έργο του.

Αληθινές συνεργατικές κουλτούρες (True collaborative cultures): Σ' αυτό τον τύπο κουλτούρας οι δάσκαλοι και οι διευθύνοντες μπορεί να φτιάξουν βαθιά προσωπικές σχέσεις, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν σχολική βελτίωση. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον οι προσωπικές σχέσεις υιοθετούνται μέσα σε μια κοινωνία μάθησης. Η ποικιλότητα εκτιμάται και υιοθετείται σ' όλο το εύρος του σχολείου. Η επίλυση των προβλημάτων θεωρείται ως μία υπευθυνότητα όλου του σχολείου, αν και μπορεί να μην υπάρχουν εύκολες λύσεις διαθέσιμες. Τα προβλήματα ή τα ζητήματα της σχολικής μονάδας μπορούν

να βρουν τη λύση τους μόνο μέσω βαθιάς προσωπικής αφοσίωσης για αληθινή συνεργασία. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι κάτι που κρατάει το ενδιαφέρον και είναι σύνθετες. Μία αίσθηση αυτό-επάρκειας επιβεβαιώνεται και η ατομικότητα εκτιμάται πάνω από τις ανάγκες του οργανισμού. Η ηγεσία διανέμεται, είναι περιστασιακή και διαχρονική.

Οι Cameron και Quinn (1999, στο Πασιαρδής, 2004:153) ορίζουν τέσσερις τύπους κουλτούρας με βάση δύο κριτήρια που έχουν σχέση με:

1. τον βαθμό ελαστικότητας και τα περιθώρια διάκρισης στον οργανισμό και
2. τον βαθμό που ο οργανισμός χρησιμοποιεί εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια για την αξιολόγησή του

Κάθε τύπος κουλτούρας εμπεριέχει τις εκτιμήσεις των ανθρώπων σχετικά με την απόδοση του οργανισμού ανάλογα με τις αξίες και παραδοχές που ισχύουν σε αυτούς (διάγραμμα 2):

	Εσωτερική αξιολογήση και ενότητα	Εξωτερική αξιολόγηση και διαφοροποίηση
Σταθερότητα και ευκαιρίες διάκρισης	Κουλτούρα της «παρέας» Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία • Συμμετοχικότητα • Συνοχή • Αφοσίωση 	Κουλτούρα των «συνθηκών» Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργικότητα • Ανάλυση ρίσκου • Αλλαγή • Ανάπτυξη
Σταθερότητα και έλεγχος	Ιεραρχική κουλτούρα Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Επάρκεια • Σταθερότητα • Προβλεψιμότητα • Αρμονία 	Κουλτούρα της αγοράς Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Ανταγωνισμός • Αποτελεσματικότητα • Επιτυχία • Νίκη

Διάγραμμα 2: Οι τέσσερις τύποι κουλτούρας

(Πηγή: Πασιαρδής, 2004:155)

Η *ιεραρχική κουλτούρα* (hierarchy culture) δίνει έμφαση στην επάρκεια, τη σταθερότητα, στην προβλεψιμότητα και την αρμονία. Στόχος του οργανισμού είναι να λειτουργήσει στο πλαίσιο της παραδοσιακής βεμπεριανής γραφειοκρατίας, όπου ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά. Ο ηγέτης είναι ντόπιος γραφειοκράτης.

Η *κουλτούρα της αγοράς* (market culture) καθορίζεται από τη σταθερότητα, τη διαφοροποίηση, τον έλεγχο και την προσπάθεια για προσαρμογή και ανταπόκριση στις αλλαγές του περιβάλλοντος, ώστε ο οργανισμός να επιβιώνει στον ανταγωνισμό. Η επιβίωση σημαίνει και προσδοκία για νίκη και επιτυχία στην επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης είναι άτομο που βάζει σε προτεραιότητα την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

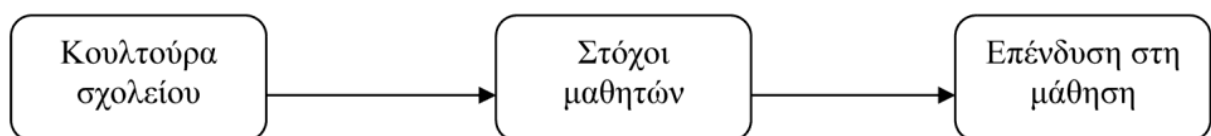
Η *κουλτούρα της «παρέας»* (clan culture) έχει ως βασικές αξίες τη συνεργασία, τη συμμετοχικότητα, τη συνοχή και την αφοσίωση. Σκοπός του οργανισμού είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Συνήθως η κουλτούρα της παρέας συναντάται σε οικογενειακούς οργανισμούς. Ο έλεγχος είναι εσωτερικός και ο ηγέτης είναι πάνω από όλα φιλικός.

Η *κουλτούρα των συνθηκών* (adhocracy culture) επιδιώκει την ελαστικότητα, τη διάκριση, τη δημιουργικότητα, το ρίσκο και τη διαφοροποίηση. Ο οργανισμός στοχεύει στην ανάπτυξη νέων προϊόντων και υπηρεσιών και η ανάληψη καινοτομιών είναι χαρακτηριστικό του οργανισμού. Ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης είναι καινοτόμος και πρωτοπόρος χωρίς να φοβάται το ρίσκο.

Ένας άλλος διαχωρισμός της κουλτούρας (Χατζηπαναγιώτου, 2008· Robbins & Judge, 2012) σχετίζεται με τις υποκουλτούρες που αναπτύσσονται ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες του σχολείου, για να αποτυπώσουν κοινές εμπειρίες, καταστάσεις ή προβλήματα μεταξύ των μελών του, π.χ. ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια κουλτούρα εργασίας, ενώ αυτή των μαθητών είναι μια κουλτούρα μάθησης.

Βασικό χαρακτηριστικό της γενικής κουλτούρας του σχολείου είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των διαφορετικών υποκουλτούρων του. Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός συνοχής τους, τόσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα του σχολείου ως κυρίαρχη κουλτούρα που εκφράζει θεμελιώδεις αξίες, τις οποίες αποδέχεται η πλειονότητα των μελών του οργανισμού και ασκεί σημαντική επιρροή πάνω τους. Μια ισχυρή κουλτούρα, όπου θεμελιώδεις αξίες του οργανισμού υποστηρίζονται ένθερμα και χαίρουν ευρείας αποδοχής από τα μέλη του οργανισμού, αυξάνει τη συνεκτικότητα του οργανισμού και έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλότερη κινητικότητα των υπαλλήλων. Επίσης, καθοδηγώντας τη συμπεριφορά των εργαζομένων, χρειάζεται πολύ λιγότερο να ασχολείται η διοίκηση με τη διατύπωση κανονισμών και τυπικών κανόνων.

Αν η κουλτούρα μάθησης στις τάξεις αποτελέσει το σκοπό του σχολείου, αυτό καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους των μαθητών και αυτοί με τη σειρά τους την επένδυση των μαθητών στη μάθηση. Στο διάγραμμα 3 που ακολουθεί, φαίνεται η επίδραση της κουλτούρας του σχολείου στα κίνητρα και στην επένδυση των μαθητών στη μάθηση:



Διάγραμμα 3: Κουλτούρα και κίνητρα μαθητών

(Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2008:221)

Τα «καλά» σχολεία προσδοκούν, για παράδειγμα, υψηλές επιδόσεις από τους μαθητές, παρέχοντάς τους την ανάλογη στήριξη. Όσο περισσότερο κύρος δίνει το σχολείο και η κοινωνία στη γνώση και τη μάθηση, όπως φάνηκε στα αποτελέσματα των προγραμμάτων TIMSS και PISA στις επιδόσεις των σχολείων της νοτιοανατολικής Ασίας, τόσο περισσότερο οι μαθητές επενδύουν σε αυτές. Πολλές έρευνες δείχνουν, επίσης, ότι η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών, η αξία που δίνει το σχολείο στην ατομική προσπάθειά τους επηρεάζει θετικά την ενέργεια που επενδύουν στη μάθηση (Posch, 2004). Παρομοίως, επίσης, οι Kowalski και Reitzug (1993) συμφωνούν πως η κουλτούρα επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και μέσω αυτής και την επίδοση των μαθητών.

Ένας άλλος τύπος κουλτούρας, τέλος, που σχετίζεται με την παραγωγικότητα και απόδοση στους οργανισμούς είναι η δυσλειτουργική ή «τοξική» κουλτούρα που εμφανίζεται σε οργανισμούς με χαμηλή παραγωγικότητα και απόδοση, επειδή ακριβώς εστιάζουν σε εσωτερικές πολιτικές και σε αριθμούς, αντί για τον πελάτη και το προϊόν. Μιλώντας για μια τοξική κουλτούρα στο σχολείο εννοούμε μια κουλτούρα που δημιουργεί προβλήματα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση έχουμε μια υγιή και συγκροτημένη κουλτούρα (Deal & Peterson, 1994, Firestone & Wilson, 1985, Newmann & Associates, 1996). Η εκπαίδευση των μαθητών σε μη παραγωγικά και «τοξικά» σχολεία θεωρείται ανεπαρκής όσο αφορά το γνωστικό αντικείμενο, δεν υπάρχει καμιά βοήθεια προς τους μαθητές και οι αξίες και η ελπίδα δεν είναι κυρίαρχες πια στην κουλτούρα τους. Οι εργαζόμενοι ενός παρόμοιου σχολείου οδηγούνται πολύ γρήγορα σε επαγγελματική εξουθένωση και κατά συνέπεια εκφράζουν την ανάγκη άρνησης για εργασία.

Ο Χατζηγεωργίου (2003:108) θεωρεί την ελπίδα ως θεμελιώδες στοιχείο και κινητήρια δύναμη για δράση στην πρότασή του για ένα ολιστικό-οικολογικό αναλυτικό πρόγραμμα, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «...η επίτευξη όλων των σημαντικών σκοπών προϋποθέτει επιμονή και υπομονή και επομένως την ελπίδα. Η ελπίδα πάντα συνδέεται με τη δράση, διαφορετικά υπάρχει η απραξία, η οποία οδηγεί στην απελπισία». Αντίθετα, είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι αρκετά σχολεία απέχουν από την παραπάνω περιγραφή: Το προσωπικό επιθυμεί να διδάσκει, πιστεύει και προσπαθεί να υπάρχει θετικό συναδελφικό κλίμα, ανάπτυξη και φυσικά σκληρή δουλειά. Η επιτυχία, το χιούμορ, το παιχνίδι, η υποστήριξη, η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε σχολικά θέματα, η κοινή συμμετοχή στο ήθος, τη φροντίδα, την αφοσίωση στα παιδιά είναι καθοριστικά στοιχεία για μια υγιή σχολική κουλτούρα. (Peterson & Deal, 1998).

1.5. Η μαθησιακή οργάνωση ως σύγχρονη απαίτηση κυρίαρχης σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας

Με δεδομένο το σύγχρονο δυναμικό και πολύπλοκο περιβάλλον των ραγδαίων αλλαγών που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Μπουραντάς, 2002) είναι σημαντικό, τόσο αυτοί όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα, να προσαρμοσθούν, για να επιτύχουν τους στρατηγικούς και λειτουργικούς στόχους που έχουν θέσει (Koontz & O'Donnell, 1984). Σε πολλές χώρες τα σχολεία πιέζονται γι' αυτό τα τελευταία χρόνια από τα εκπαιδευτικά συστήματα για βελτίωση και αύξηση της αποδοτικότητάς

τους. Στη βιβλιογραφία όσον αφορά στον όρο «σχολική βελτίωση», γίνεται λόγος για «*μια συνεχή και συστηματική στρατηγική, όπου οι εσωτερικές συνθήκες του σχολείου αλλάζουν, με στόχο, όχι μόνο να αυξηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά ταυτόχρονα το σχολείο να καταστεί ικανό να χειρίζεται την αλλαγή και να ανταποκρίνεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης*» (Stoll & Fink, 1996:49 στο Ερμογένους & Παντέλα, 2012:121).

Προς αυτή την κατεύθυνση τα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται να επιδιώκουν (Μπρίνια, 2008):

1. Ποιότητα σε όλες τις δραστηριότητες, δηλαδή συμμόρφωση στις απαιτήσεις οι οποίες εκφράζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας γενικότερα. Η ποιότητα έχει σχέση με την ικανότητα των ανθρώπων να την επιτυγχάνουν παντού.
2. Ευλυγισία
3. Καινοτομίες
4. Διεθνείς συνεργασίες
5. Διαρκής εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού
6. Εισαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων με στόχο να αισθάνονται από τη μια εκπαιδευτικοί και μαθητές ασφαλείς και από την άλλη να υλοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός που μαθαίνει και μάλιστα γρηγορότερα από το περιβάλλον του, αποτελεί, επομένως, πλέον μια αναγκαιότητα (Dubrin, 1998), αφού απαιτείται εκπαίδευση και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού του, ώστε να υλοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να αναπτύσσεται η αποτελεσματικότητά του. Η ουσιαστική όμως αλλαγή σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων προϋποθέτει αλλαγή της οργανωσιακής τους κουλτούρας σε μια κουλτούρα ανοιχτών οριζόντων, σε μια κουλτούρα προσανατολισμένη στο μέλλον, η οποία θα δρα καταλυτικά υπέρ μιας νέας οργανωσιακής κατάστασης που θα προσφέρει ικανοποίηση στα μέλη της και στην κοινωνία, μέσα από την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών (Κοντάκος, 2009). Την άποψη αυτή υποστηρίζει, μάλιστα, ένα από τα στοιχεία του Effective School Improvement (ESI) project (Creemers, 2006) που συνδέει τη σχολική βελτίωση με την αναβάθμιση της οργανωσιακής κουλτούρας (Creemers & Kyriakides, 2012).

Η μαθησιακή οργάνωση, ως κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει διαρκώς σε ένα ρευστό και μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ως κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα (Dominant Corporate Culture), αποσκοπεί στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που έχει τα επόμενα δύο χαρακτηριστικά (Μπρίνια, 2010):

I. Έχει ένα ανθρώπινο δυναμικό που το κάθε μέλος:

1. Έχει επίγνωση του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού.
2. Παρακολουθεί συνεχώς τις κύριες τάσεις και τα διάφορα αναδυόμενα θέματα ή ζητήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

3. Αξιολογεί τη σημασία αυτών των ζητημάτων για τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας και
4. Μοιράζεται τη γνώση του με τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών και με ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

II. Έχει ένα κλίμα ή μια φιλοσοφία που

1. Είναι ανοιχτή στις προτάσεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών.
2. Ενθαρρύνει την έκφραση της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.
3. Αναπτύσσει τα συστήματα και τις διαδικασίες που διευκολύνουν τη δημιουργία γνώσης.
4. Ανταμείβει τη δημιουργία γνώσης και τη διάχυσή της σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι η οργανωσιακή μάθηση ως κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα είναι αυτή που μπορεί να αντεπεξέλθει στους παραπάνω σύγχρονους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, γιατί έχει ανεπτυγμένη σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαρκή επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, έχει σχέση δηλαδή με τη συνεχή ανταλλαγή των εμπειριών και συμπεριφορών (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή) και τη διαμόρφωση κοινών γνώσεων με τη μορφή νοημάτων, αρχών, παραδοχών, αξιών και πιστεύω που τους κάνουν να αλλάζουν συμπεριφορές και πρακτικές ανάλογα κάθε φορά με τις νέες καταστάσεις. Με αυτή την έννοια η «*κουλτούρα ορίζεται ως σύστημα γνώσεων και πεποιθήσεων, ως μια μορφή πυρηνικής μεταφοράς που καθοδηγεί και τις γνωστικές διαδικασίες (νόηση)*» του οργανισμού. (Κοντάκος, 2009:79)

Ο Bouvrie, στο σημείο αυτό, τονίζει μάλιστα ότι «*προκειμένου να καταστεί μαθητών ένας οργανισμός, οφείλει να πραγματοποιήσει μαθήσεις τουλάχιστον διπλού βρόγχου, αμφισβητώντας διαρκώς τις κατευθυντήριες αξίες του, τους στόχους και τα έργα του* (2013:99) και όχι να περιορίζεται σε απλές στοιχειώδεις αναπροσαρμογές που τις οδηγεί ο πραγματισμός (απλούς βρόγχους ρύθμισης). Κατά τον Hargreaves (2003), επίσης, κανένας δεν γνωρίζει αρκετά για να μαθαίνει από μόνος του. Μέσα από τη δυναμική της ομάδας μπορεί κανείς να ανταποκριθεί αποτελεσματικά-δημιουργικά σε εξωτερικές πιέσεις και να προωθήσει λύσεις, διαφοροποιώντας τις πρακτικές του και αναλύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα στοχεύοντας στη βελτίωσή τους.

Ο Μπουραντάς (2002) τονίζει τα παραπάνω θετικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που μαθαίνει, αντιπαραθέτοντάς τα με έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που δεν μαθαίνει (διάγραμμα 4):

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΑΘΑΙΝΕΙ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ
Φόβος του λάθους	Πειραματισμός
Σεμινάρια	Μάθηση
Άτομο	Ομάδα
Σταθερότητα	Ρευστότητα
Μίμηση	Διαφορετικότητα
Manager	Ηγέτης
Εσωστρέφεια	Εξωστρέφεια
Καθημερινότητα	Όραμα

Διάγραμμα 4: Χαρακτηριστικά οργάνωσης που μαθαίνει σε αντιπαράθεση με οργάνωση που δεν μαθαίνει

Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι η μαθησιακή οργάνωση ως κυρίαρχη κουλτούρα στους σύγχρονους οργανισμούς, είναι κυρίως μια συνεργατική κουλτούρα, αφού δίνει προτεραιότητα στην ομάδα και όχι στα άτομα ως θεμελιώδη μονάδα μάθησης, στο κοινό όραμα που αναδύεται από ανθρώπους που είναι ερευνητές και νοιάζονται για τη δουλειά τους, σε μια εξωστρεφή και ευέλικτη οργάνωση που αναγνωρίζει, ενισχύει και ανταμείβει τη διάχυση της γνώσης. Παρόμοια χαρακτηριστικά αποδίδουν οι Peterson και Deal (1998, στο Κοντάκος, 2009:84) στο σχολείο με θετική σχολική κουλτούρα: ως χώρος που εμφανίζει «ένα κοινό αίσθημα για το τι είναι σημαντικό, ένα κοινό «ήθος» φροντίδας και ενδιαφέροντος» που προβάλλει τις θετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, που είναι πρόθυμοι να ρισκάρουν και να συμβάλλουν σε καινοτόμες δράσεις/ αλλαγές.

Κατά συνέπεια, η μαθησιακή οργάνωση αποτελεί μια θετική ή «υγιή», σχολική κουλτούρα, αφού μπορεί να δώσει τα απαραίτητα εφόδια που θα οδηγήσουν τη σχολική μονάδα να πετυχαίνει αποτελεσματικότερα τους στόχους της και να ανταποκρίνεται δυναμικά στις σύγχρονες απαιτήσεις.

1.6. Η διαμόρφωση και η σημασία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας

Οι κοινωνιολόγοι από το 1930 πρώτοι αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της σχολικής κουλτούρας, αλλά από το 1970 και μετά η εκπαιδευτική έρευνα άρχισε να τη συνδέει με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Παρόλη τη σημασία της, συνώνυμοι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για να την περιγράψουν, όπως ατμόσφαιρα και κλίμα, της αποδίδουν περισσότερο μια περιβαλλοντική παρά μια εκπαιδευτική διάσταση και ακριβώς όπως ο καιρός, η σχολική κουλτούρα φαίνεται να υπάρχει πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο.

Οι εκπαιδευτικοί όμως των αποτελεσματικών σχολείων δεν φαίνεται να τη θεωρούν πέρα από τον έλεγχό τους, αντίθετα μιλούν και δουλεύουν γι' αυτή σαν εργαλείο που μπορούν να διαμορφώσουν, προκειμένου να πετύχουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν. Κατανοώντας το πώς είναι και πώς

δουλεύει μια ισχυρή, θετική οργανωσιακή κουλτούρα καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο προσεκτικούς στην ανάπτυξή της (Craig, 2006). Ο Πασιαρδής (2004:158-160) μιλά, επίσης, για τη συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στη διαμόρφωση μιας τέτοιας σχολικής κουλτούρας βελτίωσης, και την επίδραση που αυτή με τη σειρά της ασκεί διαχρονικά στις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τους τρόπους που συμπεριφέρονται και αισθάνονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Προτείνει μάλιστα συγκεκριμένες νόρμες συμπεριφοράς που έχουν ξεχωρίσει διάφοροι μελετητές και που η υιοθέτησή τους αναπτύσσει μια κουλτούρα που ενδυναμώνει και βελτιώνει τη σχολική μονάδα:

- Κοινοί στόχοι. Γνωρίζουμε πού θέλουμε να φτάσουμε. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας γνωρίζουν την κοινή κατευθυντήρια γραμμή που καθοδηγεί την πορεία τους. Με έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση και την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων εργάζονται με υπευθυνότητα για την πραγματοποίηση του κοινού οράματος.
- Συνυπευθυνότητα. Η ανάληψη κοινής ευθύνης σε ό,τι αφορά τη μάθηση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας βοηθά στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή οποιασδήποτε βελτιωτικής προσπάθειας. Με την εκδήλωση ανάλογης συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν το μήνυμα ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες προσεγγίσεις, στηριζόμενοι στη συνεργασία.
- Συνεργασία. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με διάφορους τρόπους οδηγεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης, ο προγραμματισμός, η αμοιβαία παρατήρηση και η ανατροφοδότηση είναι μερικά παραδείγματα συνεργασίας που βοηθούν στην ανάπτυξη συλλογικότητας, υπευθυνότητας και αλληλεξάρτησης.
- Συνεχής μάθηση/ βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για οργάνωση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συζητήσεις, δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες αναστοχασμού και συνεργασίας με συναδέλφους.
- Στήριξη/ υποστήριξη. Η συνεργασία και η αμοιβαία στήριξη μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας δεν περιορίζεται στον σχολικό χώρο, αλλά εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και σε μη εργάσιμο χρόνο. Για παράδειγμα, το διευθυντικό προσωπικό αφιερώνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση, επίλυση προβλημάτων και γενικότερη παροχή στήριξης στις προσπάθειές τους που εστιάζονται στην αποτελεσματικότερη βελτίωση της μονάδας.
- Αμοιβαίος σεβασμός. Τα μέλη της σχολικής μονάδας εκδηλώνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους τους, αναγνωρίζοντας ότι όλοι έχουν κάτι να προσφέρουν για το καλό του σχολείου τους.
- Ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία. Η επικοινωνία θεωρείται σημαντική παράμετρος για τη δημιουργία θετικού κλίματος και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων με διάφορους τρόπους είναι ουσιαστική για σκοπούς ενημέρωσης και

αντιμετώπισης και επίλυσης δυσκολιών που πιθανόν να εμποδίζουν την πραγματοποίηση κοινών στόχων.

- Αναγνώριση και εκτίμηση. Η αναγνώριση των προσπαθειών μαθητών και εκπαιδευτικών και ο έπαινος είναι συμπεριφορές που στηρίζουν προσπάθειες βελτίωσης στη σχολική μονάδα.
- Πειραματισμός με καινούριες πρακτικές σχετικές με τη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενθάρρυνση και στήριξη από μέρους της διεύθυνσης κατά τη διάρκεια εφαρμογής καινούργιων διδακτικών προσεγγίσεων. Η μελέτη και η εφαρμογή καινούργιων προσεγγίσεων αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού και προϋποθέτουν την παροχή ψυχολογικής στήριξης, ειδικά όταν υπάρχει η πιθανότητα αποτυχίας σε κάτι καινούργιο, και ενθάρρυνσης για περισσότερη προσπάθεια ή για περαιτέρω πειραματισμούς.

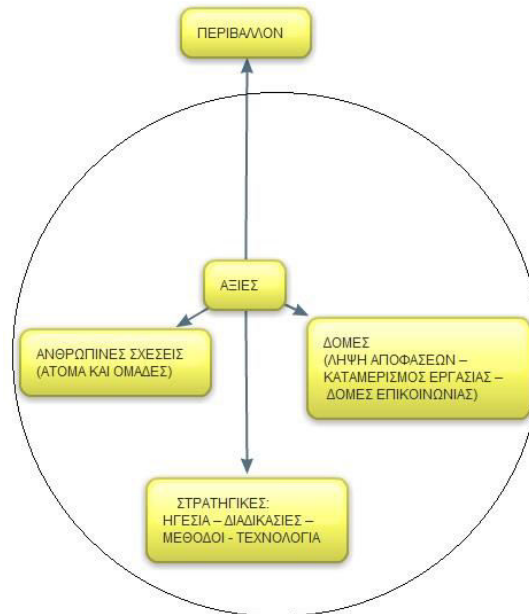
Αυτό που παρατηρούμε στις παραπάνω νόρμες συμπεριφοράς είναι ότι στηρίζονται κυρίως στην αλληλοϋποστήριξη, συμμετοχικότητα και συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου, δηλαδή απορρέουν από αξίες που διαμορφώνουν, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, μια συνεργατική κουλτούρα.

Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους (Durgee, O'Connor, & Veryzer, 1996) οι αξίες είναι αρκετά ανθεκτικές στον χρόνο και επηρεάζουν τις στάσεις (οι οποίες μπορεί περιστασιακά και να αλλάζουν) και αυτές με τη σειρά τους την ανθρώπινη συμπεριφορά σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα (διάγραμμα 5):



Διάγραμμα 5: Σχέση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών

Ο Dalin (1993:104-105), επίσης, σε ένα πρόγραμμα βελτιωτικής αλλαγής σχολικής κουλτούρας αναδεικνύει τη σημασία των αξιών για τη διαμόρφωσή της αποδίδοντας σχηματικά τη σχέση τους με την οργανωσιακή συμπεριφορά (διάγραμμα 6):



Διάγραμμα 6: Αξίες και οργανωσιακή συμπεριφορά

Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένας οργανισμός στον οποίο αλληλεπιδρούν πέντε μεταβλητές: Το περιβάλλον, οι αξίες, οι δομές, οι ανθρώπινες σχέσεις και οι στρατηγικές. Για να βελτιωθεί το σχολείο και να γίνει ένας οργανισμός που μαθαίνει, θετικά δηλαδή διακείμενος στις αλλαγές, χρειάζεται μέσα από την κουλτούρα του να εδραιωθούν συγκεκριμένες αξίες σε όλους τους τομείς. Για παράδειγμα ζωτικές αξίες όπως η εμπιστοσύνη, η ανοιχτοσύνη στην επικοινωνία και η ασφάλεια θα πρέπει να καθορίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις ή η αξία της καθολικής συμμετοχικότητας θα πρέπει να διαπερνά όλες τις δομές του (λήψη αποφάσεων, καταμερισμό εργασίας, δομές επικοινωνίας), γεγονός που απαιτεί συνεχείς και παραγωγικές γραμμές επικοινωνίας οριζόντια και κάθετα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Παρομοίως, θα πρέπει να δείχνει ευαισθησία, ώστε να ανταποκρίνεται στις εσωτερικές (πχ βελτίωση εκπαιδευτικού έργου) και εξωτερικές (κοινωνία, θεσμούς, κεντρική διοίκηση, τοπικούς φορείς, γονείς κτλ.) ανάγκες μέσα από κατάλληλες, ανάλογα με τις περιστάσεις, διαδικασίες, μεθόδους, διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές, τεχνολογία και ηγετικά στυλ.

Η σχολική κουλτούρα, επομένως, δεν είναι σταθερή, αλλά «...διαρκώς αναδομείται και διαμορφώνεται μέσω παρεμβάσεων και αλληλεπιδράσεων των μελών της σχολικής μονάδας, μέσω της αντανάκλασης των επιδράσεων της καθημερινής ζωής και του κόσμου γενικότερα» (Finnan, 2000, στο Κοντάκος, 2009:82).

Η Κιούση (2008:54) τέλος, μετά από μια λεπτομερή και εύστοχη αναφορά μελετών συσχέτισης των βασικών αξιών που υποστηρίζουν εκπαιδευτικά συστήματα με οργανωσιακές δομές και μοντέλα κουλτούρας, ισχυρίζεται ότι

«η ενίσχυση αξιών όπως η ελευθερία της επιλογής (choice), της πρωτοβουλίας (initiative), της καινοτομίας (innovation), της ποικιλίας (variety), των αυξημένων προσδοκιών (raising expectations)

και της αυτοέκφρασης (*self-expression*) συντελούν στο να επικρατήσει η κουλτούρα του ατόμου σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό χωρίς αυτό να αποκλείει την παρουσία και άλλων ειδών κουλτούρας. (...) Με το ίδιο σκεπτικό η επικράτηση αξιών όπως η ισότητα (*equality*), η δικαιοφροσύνη (*equity*), η εντιμότητα και η αμεροληψία (*fairness*) και η γενναιοδωρία (*handedness*) συντελεί στην επικράτηση ενός γραφειοκρατικού μοντέλου σχολικής κουλτούρας. Το μοντέλο της κεντρικής εξουσίας ή αλλιώς εταιρικό μοντέλο υποστηρίζεται από αξίες όπως της υπακοής, της επιβίωσης με στόχο την ανάπτυξη και της σημασίας στο κέρδος, ενώ το μοντέλο του καθήκοντος υποστηρίζεται από την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σε κάποιους οργανισμούς στην εξειδίκευση του προσωπικού και στα επίπεδα αρίστευσης και ποιότητας».

Αυτό που διαπιστώνουμε είναι η καθοριστική συμβολή των αξιών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, η οποία, μάλιστα, όταν προωθεί τη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, οδηγεί στη βελτίωσή της. Το επιβεβαιώνουν έρευνες που ασχολήθηκαν με τις συνεργατικές κουλτούρες (MacBeath & Mortimore, 2001; Angelides, 2010; Katz & Earl, 2010) υποστηρίζοντας, επιπλέον, ότι προσφέρουν πολύ στην εξέλιξη- επάρκεια των εκπαιδευτικών και άρα και στη βελτίωση των σχολικών διαδικασιών (Campo, 1993; Stoll & Fink, 1996; McLaughlin & Talbert, 2010). Μέσα σε αυτές οι εκπαιδευτικοί αλληλοϋποστηρίζονται, εργάζονται ομαδικά, προσδίδουν νόημα στην εργασία τους, καθιερώνουν κοινές εκπαιδευτικές αξίες, αναλαμβάνουν ρίσκα μέσω βελτιωμένων διδακτικών πρακτικών για την υλοποίηση του Αναλυτικού προγράμματος και στοχεύουν στη μάθηση όλων των μαθητών (Ainscow, Mujis, & West, 2006). Η σπουδαιότητα της συνεργατικής κουλτούρας έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη δέσμευσή τους για συχνό και συγκεκριμένο διάλογο παρατηρούν και δίνουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο για τη διδακτική τους πρακτική, προγραμματίζουν, σχεδιάζουν και αξιολογούν μαζί διδακτικά υλικά (Little, 1993). Χάρη στη συνεργασία τους αποκτούν εκείνες τις οργανωτικές δεξιότητες και πόρους προκειμένου να εφαρμόσουν καινοτομίες, οι οποίες χωρίς αυτή θα εξαντλούσαν την ενέργεια, τη δεξιότητα και τους πόρους ενός μόνο εκπαιδευτικού (Inger, 1993).

Η γνήσια συνεργατική κουλτούρα, όμως, μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τη δυνατότητα αυτονομίας και ευελιξίας του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και χωρίς τη δυνατότητα συμμετοχής του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο; Η προβληματική που τίθεται στο σημείο αυτό έγκειται στο κατά πόσο βοηθούν μια γνήσια συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα οι ετεροκαθοριζόμενοι κανονιστικοί μηχανισμοί παραγωγής σκοπών/αξιών σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική πολιτική και οι αποφάσεις για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζονται ερήμην των εκπαιδευτικών-αποδεκτών τους και στη συνέχεια δεν έχουν την αποδοχή και δέσμευσή τους για την υλοποίησή της. Το γεγονός, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής μονάδας δεν συμμετέχουν οι ίδιοι στη θεραπεία της παθογένειας του συστήματός τους, αλλά αυτή προτείνεται εξωτερικά, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας της μονάδας και να παρεμποδίζεται η διαμόρφωση καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας (Μαυρογιώργος, 1999) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για

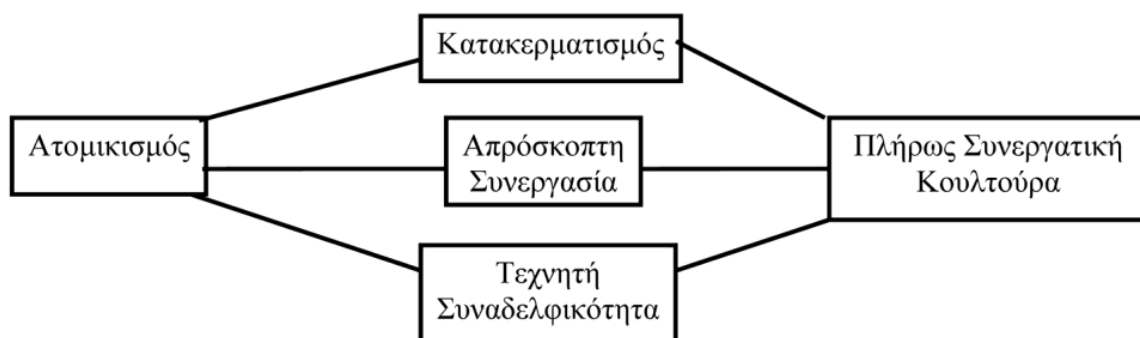
παραγωγή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων για χάρη της μάθησης. Οι ραγδαίες εξελίξεις, παρόλα αυτά, απαιτούν ένα ευέλικτο και δυναμικό σχολείο που προκειμένου να επιβιώσει θα πρέπει να μπορεί να αναπτύσσει γρήγορα μηχανισμούς συνέργειας, συνεχούς μάθησης, καινοτομίας και αλλαγής.

1.7. Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας

Κάθε οργανισμός, ως ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, δεν μπορεί να έχει μια και αναλλοίωτη στατική κουλτούρα, αλλά μια κουλτούρα που συνεχώς μεταβάλλεται ανάλογα με αυτές τις επιδράσεις και τους στόχους που κάθε φορά θέτει. Η αλλαγή της κουλτούρας μπορεί να συμβεί για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετικούς τρόπους (Πασιαρδής, 2004):

Η αναπτυξιακή αλλαγή, για παράδειγμα, είναι απρογραμματίστη και χωρίς ενσυνείδηση και πραγματοποιείται απλώς, γιατί κάποιες νέες αξίες και πιστεύω εισάγονται, καθώς άλλες αδυνατίζουν. Αντιθέτως, η προσθετική αλλαγή παρατηρείται, όταν νόρμες, πιστεύω και αξίες τροποποιούνται με την εισαγωγή καινοτομιών. Τέλος, η μετασχηματιστική αλλαγή είναι συνειδητή και αποσκοπεί στην αλλαγή νορμών και αξιών. Συνήθως, παρατηρείται μέσα από τις πράξεις νέου διευθυντικού προσωπικού σε μια σχολική μονάδα και σύμφωνα με τον Brown (1965, στο Πασιαρδής, 2004) μπορεί να γίνει με τρεις στρατηγικές: Την κλινική στρατηγική, όπου αρχικά εντοπίζονται περιοχές που παρουσιάζουν πρόβλημα (πχ. διαστρεβλωμένη επικοινωνία, χαμηλές προσδοκίες), στη συνέχεια δίνονται νέες νόρμες (συνταγές) που πιστεύεται ότι θα λύσουν το πρόβλημα και στο τέλος αξιολογούνται. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη σχέση ανάμεσα στις υποομάδες του σχολείου, αντίθετα από τη στρατηγική της ανάπτυξης που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των ατόμων και περιλαμβάνει την αποδοχή συγκεκριμένων παραδοχών ως βάση στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, με τη στρατηγική της αλλαγής στις νόρμες από τα μέλη του οργανισμού συγκεντρώνονται οι νόρμες που χρειάζονται βελτίωση και συζητούνται μέσα από οργανωμένα σεμινάρια νέες νόρμες και νοοτροπίες (Kilmann 1984, στο Πασιαρδής 2004).

Η Χατζηπαναγιώτου (2008) περιγράφει με το παρακάτω διάγραμμα (7) του Hargreaves (Day, 2003:181) πώς οι σχολικές κουλτούρες μετασχηματίζονται από κουλτούρες ατομικισμού σε κουλτούρες πλήρους συνεργασίας:



Διάγραμμα 7: Μετασχηματισμός σχολικής κουλτούρας

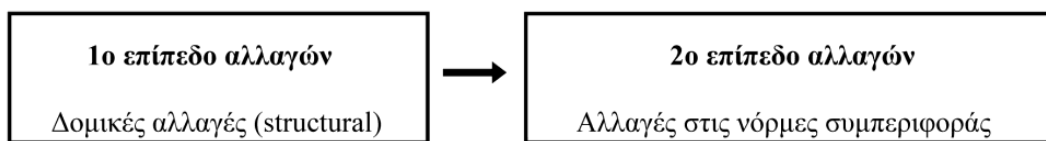
(Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2008:227)

Οι κουλτούρες της τεχνητής ή απρόσκοπτης συναδελφικότητας αντιπροσωπεύουν ένα ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία από την ατομική και κατακερματισμένη (που είναι πιο κοντά σε αυτή) προς κουλτούρες όπου οι εργασιακές σχέσεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές και προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα (πλήρως συνεργατική κουλτούρα). Η τεχνητή συναδελφικότητα είναι μια συνεργατική κουλτούρα που επιβάλλεται από το διευθυντή, ενώ η διαφορά της απρόσκοπτης συνεργασίας με την πλήρως συνεργατική κουλτούρα βρίσκεται στο ότι η πρώτη ασχολείται επιφανειακά με πρακτικά ζητήματα εις βάρος της συστηματικής κριτικής διερεύνησης που επικρατεί στη δεύτερη.

Το πέρασμα από τη μια κουλτούρα στην άλλη, ακόμα κι αν πρόκειται για μια ωφέλιμη καινούρια κουλτούρα, είναι οδυνηρό και καθόλου εύκολη υπόθεση με αποτέλεσμα τα σχολεία να μένουν στους παραδοσιακούς τους ρόλους, εξαιτίας του φόβου των διευθυντών και εκπαιδευτικών τους να ριψοκινδυνέψουν προσαρμοζόμενοι στις νέες συνθήκες (Putman & Burke, 1992).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως μια γρήγορη αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι επικίνδυνη, καθώς δημιουργεί πολλά προβλήματα στο σχολείο, αλλά και πίεση στον διευθυντή, στους καθηγητές και στους μαθητές (Bush & Middlewood, 2005).

Η αλλαγή στην κουλτούρα χρειάζεται απεναντίας συστηματική προσπάθεια, εμπλοκή όλων των εργαζομένων και σύμφωνα με έρευνες είναι καθοριστικός παράγοντας για την αλλαγή του σχολείου μαζί με την αλλαγή στη δομή του σχολείου. Οι περισσότερες προσπάθειες για αλλαγή των σχολείων επικεντρώνονται μόνο στο επίπεδο της αλλαγής της δομής τους, παραβλέποντας την αλλαγή στο επίπεδο της κουλτούρας τους, παρόλο που έρευνες αποδεικνύουν την άμεση σύνδεσή τους στην προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Οι Sergiovanni και Starratt (2002, στο Χατζηπαναγιώτου, ό. π.) εισηγούνται την αλλαγή και στα δύο επίπεδα, προκειμένου να γίνεται πιο εύκολα οποιαδήποτε αλλαγή και να είναι και μόνιμη (διάγραμμα 7):



Διάγραμμα 8: Επίπεδα αλλαγής κουλτούρας

(Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2008:226)

Ο Κοντάκος (2009: 77-85) θέτοντας το ερώτημα ποιο είναι το πλαίσιο μετακουλτούρας που ευνοεί τις αλλαγές, ποια είναι δηλαδή τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας αλλαγής, αναφέρει τα συστατικά της ίδιας της κουλτούρας, ως μετακανόνες οι οποίοι ως προς το εσωτερικό του συστήματος λειτουργούν ως ανανεωτικές δυνάμεις, ενώ ως προς το εξωτερικό ως προσαρμογείς. Χαρακτηρίζει μάλιστα την απουσία μιας κουλτούρας αλλαγής, ανθρωπολογικά, ως «αποξένωση» αλλά και ως απουσία θεσμικής σκοπιμότητας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την κοινωνική και προσωπική προοπτική των συλλογικοτήτων και των ατομικοτήτων. Έτσι, αναφέροντας μια μελέτη (Schweiker-

Magra, 1995) που εξετάζει τη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και αλλαγής των εκπαιδευτικών εντοπίζονται 12 κανόνες/νόρμες σχολικής κουλτούρας που ενισχύουν την αλλαγή. Οι πρώτες έξι αφορούν στη γνώση των εκπαιδευτικών και στις ικανότητές τους: Η συνεργασία, ο πειραματισμός, οι υψηλές προσδοκίες, η εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση, η απτή υποστήριξη και η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος της διοίκησης, όταν προσφέρει δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς με πρακτικούς και απτούς τρόπους. Οι υπόλοιπες έξι νόρμες έχουν να κάνουν με την αποτελεσματική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τη διοίκηση: Η εκτίμηση και η αναγνώριση, η φροντίδα και το χιούμορ, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η προστασία σημαντικών στοιχείων, οι παραδόσεις και η ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία. Συνοψίζει, τέλος, ότι μια θετική στην εκπαιδευτική αλλαγή κουλτούρα διαμορφώνεται εκεί που (Κοντάκος, 2009:83-84):

- *Το προσωπικό έχει κοινό σκοπό και αφιερώνεται με όλη του την καρδιά στο παιδαγωγικό του έργο.*
- *Οι βαθύτερες νόρμες είναι αυτές της συνεργασίας, της βελτίωσης και της σκληρής δουλειάς.*
- *Οι τελετουργίες και παραδόσεις επαινούν τα επιτεύγματα των παιδιών, τις καινοτόμες δράσεις των εκπαιδευτικών και τη γονεϊκή υποστήριξη.*
- *Το ανεπίσημο δίκτυο «αφηγήσεων» περί ηρώων, «ηρωίδων» παρέχει κοινωνικό δίκτυο πληροφοριών, υποστήριξης και διαμορφώνει «ιστορία» για τη σχολική μονάδα.*
- *Η ευτυχία, η χαρά και το χιούμορ αφθονούν.*

Οι έρευνες σε θεωρίες της ηγεσίας τα τελευταία τριάντα χρόνια επικεντρώνονται επίσης στη σχέση του ατόμου με τον σχολικό οργανισμό και δηλώνουν πως οι πιο καθοριστικές και πιο σημαντικές αλλαγές στην οργανωσιακή κουλτούρα συμβαίνουν, όταν διευθυντές, καθηγητές και μαθητές διαμορφώνουν τις πιο σημαντικές αξίες και αρχές για το σχολείο (Stolp, 1994). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση, που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Στο σημείο αυτό ωστόσο, κρίνεται σημαντικό να αποσαφηνιστούν σύντομα και να διαχωριστούν οι όροι διοίκηση, εκπαιδευτική διοίκηση, διεύθυνση και εκτενέστερα ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία, ανάλογα με τη σχέση τους, όπως θα αναδειχθεί στο επόμενο κεφάλαιο, με τη διαμόρφωση της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Η έννοια της Διοίκησης, Εκπαιδευτικής διοίκησης και Διεύθυνσης

Ως ανθρώπινη δραστηριότητα η διοίκηση είναι *«η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος»* (Scanlan, 1974, στο Σαΐτης, 2007:32). Παρόλο που οι συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης (management) δεν έχουν καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «διοίκηση», οι περισσότερες θεωρήσεις αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της διοικητικής λειτουργίας των κοινωνικών οργανισμών όπως: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο (Σαΐτης, 2014).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης, παρόλο που το σχολείο διαφοροποιείται από μια κερδοσκοπική οργάνωση, βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης και ορίζεται ανάλογα *«ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών»* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011:33) μέσα, όπως προσθέτει ο Κατσαρός (2008:16), *«από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα τρία θεωρητικά στάδια ή σχολές που πέρασε η γενική διοικητική επιστήμη τα οποία επηρέασαν σημαντικά τη διοικητική σκέψη στον χώρο της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007): α) η κλασική προσέγγιση ή αλλιώς διεύθυνση προσωπικού ή επιστημονική διοίκηση (scientific management), β) η νεοκλασική διοίκηση ή μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων, η ψυχολογική προσέγγιση (human relations approach) και γ) η σύγχρονη διοίκηση ή διοίκηση ανθρώπινων πόρων με βάση το συμπεριφοριστικό μοντέλο (human resources approach) (Πασιαρδής, 2004).

α) Κλασική διοίκηση

Η προσέγγιση αυτή, έτσι όπως αναπτύχθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, στηρίζεται στην ορθολογική οργάνωση και τον καταμερισμό εργασίας, παραβλέποντας τον ανθρώπινο παράγοντα στη λειτουργία του οργανισμού. Αποτελεί μια τεχνοκρατική προσέγγιση διοίκησης, θεμελιωτής της οποίας είναι ο Taylor, ο οποίος εισήγαγε την έννοια της εξειδίκευσης και τον διαχωρισμό των επιτελικών-εκτελεστικών καθηκόντων. Επικεντρώθηκε στην αναζήτηση του *«άριστου τρόπου εκτέλεσης»* για κάθε εργασία, στην προσεκτική επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων και την αμοιβή τους ως κίνητρο για την αύξηση της παραγωγικότητάς τους (Κατσαρός, 2008).

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η λειτουργική θεωρία του Fayol, σύμφωνα με την οποία (Σαΐτης, 2005) αναπτύχθηκαν οι βασικές αρχές της οργάνωσης και οι επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης σε ό,τι αφορά τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.

Στην προσέγγιση αυτή κατατάσσεται και η γραφειοκρατική θεωρία του Weber. Πρέσβευε ότι ο γραφειοκρατικός τρόπος οργάνωσης είναι ο πιο ορθολογικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης και ότι η διοίκηση πρέπει να στηρίζεται σε ένα σύστημα απρόσωπων σχέσεων, σε εξειδίκευση-ιεράρχηση λειτουργιών, στην ύπαρξη κανονισμών για διευκόλυνση του διευθυντή και ανταμοιβών ανάλογα με την απόδοση στην οργάνωση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Από την προσέγγιση αυτή επηρεάστηκε ιδιαίτερα η εκπαιδευτική διοίκηση. Γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά όπως η ιεραρχία, ο προγραμματισμός και η τυποποίηση των δραστηριοτήτων, οι κανονισμοί λειτουργίας, η εξειδίκευση του προσωπικού, ο έλεγχος και η εξάρτηση από την κεντρική εξουσία, είναι παρόντα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στοχεύουν στην ομαλή και ομοιόμορφη λειτουργία τους (King, 1983) και ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο, όπου η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου ήταν και είναι μάλλον επικρατέστερη (Κατσαρός, 2008).

β) Νεοκλασική διοίκηση

Η νεοκλασική προσέγγιση διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα με βάση την έρευνα γύρω από τα προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στους κοινωνικούς οργανισμούς (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Βασικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτό είναι:

1. Η θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς του Mayo, όπου τονίζεται ο ρόλος του ανθρώπινου ηθικού σε σχέση με την απόδοση καθώς και η σημασία του ψυχοκοινωνικού κλίματος που διαμορφώνει την ανθρώπινη διάθεση (Πασιαρδής, 2004).

2. Των ανθρωπίνων σχέσεων του D. McGregor (θεωρίες X και Y), σύμφωνα με την οποία το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να αξιοποιείται ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητές του μέσω της συνεργασίας προϊσταμένων-υφισταμένων και παρώθησης των εργαζομένων από τα διοικητικά στελέχη να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για αύξηση της παραγωγικότητάς τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Η εκπαιδευτική διοίκηση εμπλούτισε, έτσι, το γραφειοκρατικό της μοντέλο (της κλασικής προσέγγισης) που έδινε έμφαση στο μέγιστο κέρδος του οργανισμού, αφού μέσα από τη νεοκλασική προσέγγιση εστίασε και στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων (Σαΐτης, 2005).

γ) Σύγχρονη διοίκηση

Το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης, ενώ ενστερνίζεται αρκετές από τις αρχές της διοίκησης μέσω ανθρωπίνων σχέσεων, κάνει παράλληλα και μια ουσιαστική στροφή προς την επίτευξη των στόχων που θέτει κάποιος οργανισμός (αποτελεσματικότητα) (Πασιαρδής, 2004). Είναι μια συνθετική προσέγγιση με ενσωμάτωση προτάσεων από διάφορες επιστήμες, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της οικονομίας κτλ. που εμφανίζεται επίσημα στη δεκαετία του 1950 (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Βασικό της γνώρισμα αποτελεί η εξέταση των αλληλενεργειών και των αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα στις ανάγκες των σκοπών και στη συμπεριφορά των ατόμων ενός οργανισμού. Πατέρας αυτής της προσέγγισης θεωρείται ο Chester Barnard, ο οποίος εξήγησε τη λειτουργία της διοίκησης με τη θεωρία της συνεργασίας, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι συνεργάζονται, γιατί έτσι αντισταθμίζουν τους βιολογικούς, φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς των ικανοτήτων τους. Εκτός αυτού, στην προσέγγιση αυτή συνέβαλαν κι άλλοι επιστήμονες όπως ο Abraham Maslow με τη

θεωρία της υποκίνησης, οι Jacob Getzels και Egon Cuba που μελέτησαν την οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα και ο Frederick Herzberg με τη θεωρία των δυο παραγόντων (Σαΐτης, 2007).

Έρευνες ετών ενισχύουν, επίσης, την προσέγγιση αυτή, εντοπίζοντας ως κριτήριο ηγετικής συμπεριφοράς όχι τον τρόπο λήψης απόφασης, αλλά την προτεραιότητα που θέτει ο ηγέτης ανάμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις και την απόδοση στην εργασία. (Κατσαρός, 2008). Το παρακάτω διοικητικό πλέγμα (managerial grid) αποδίδει πολύ παραστατικά αυτή τη διπλή διάσταση της διοίκησης (διάγραμμα 8):



Διάγραμμα 9: Το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton
(Πηγή: Κατσαρός, 2008:102)

Στη θέση 9.9 βρίσκεται, όπως παρατηρούμε, το δημοκρατικό στιλ ως το ιδανικότερο και πιο αποτελεσματικό μοντέλο σύγχρονης διοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής δεν στηρίζεται στον εξαναγκασμό των συνεργατών του για την υψηλή επίδοση στην υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης, αλλά αντίθετα χρειάζεται να αντιλαμβάνεται τι επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του και να έχει την ικανότητα να εντάξει στους ρόλους και στις διαπροσωπικές σχέσεις τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται θεληματικά για την υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης (Σαΐτης, 2014).

Υπάρχουν ακόμα πολλές θεωρίες στο πλαίσιο της σύγχρονης προσέγγισης, όπως η συστημική θεωρία διοίκησης, σύμφωνα με την οποία για να ευημερήσει ένας οργανισμός πρέπει να δώσει έμφαση, όχι μόνο στις δομές και στα οργανογράμματά του, όσο και στο ποιοι κατέχουν αυτές τις θέσεις εργασίας. Η έμφαση μετατοπίστηκε από την ανάλυση των συστατικών μερών μιας δραστηριότητας στην αποτελεσματική σύνθεση. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, ότι, εφόσον υπάρχουν σημαντικές επιδράσεις μεταξύ των μερών, η εξέταση των προβλημάτων δεν είναι δυνατόν να γίνεται από μια μόνο σκοπιά, αλλά από όλες τις μεταβλητές και τις αλληλεπιδράσεις τους (Πασιαρδής, 2004). Στο ίδιο πνεύμα, τέλος, η διοίκηση ολικής ποιότητας βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιότητα είναι

αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού και αποτελεί (Φασούλης, 2001):

- Μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες.
- Έναν τρόπο σκέψης και εργασίας για να επιτύχουμε τη συνεχή βελτίωση. Απαραίτητες γι' αυτό θεωρούνται οι νέες ιδέες και οι καινοτομίες.
- Ένα σύστημα με ανθρωποκεντρική φιλοσοφία, η οποία πιστεύει ότι οι άνθρωποι μπορούν και θέλουν να προσφέρουν ποιοτική εργασία και είναι άξιοι σεβασμού.

Η εκπαιδευτική διοίκηση επηρεάστηκε από τις θεωρίες της σύγχρονης διοίκησης, αφού οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θεωρούνται ανοιχτά συστήματα, στα οποία τα επιμέρους υποσυστήματά τους αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν (Σαΐτης, 2005). Στην Ελλάδα το έλλειμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα σύγχρονης διοίκησης και ηγεσίας σε συνδυασμό με την έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου φαίνεται να λειτουργεί αρνητικά στην υιοθέτηση των σύγχρονων ηγετικών πρακτικών.

2.1.1. Στυλ διοίκησης και σχολική κουλτούρα

Αυτό που διαπιστώνουμε από τη συνοπτική παρουσίαση των θεωρητικών διοικητικών προσεγγίσεων και ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, είναι ο καθοριστικός ρόλος και η ευθύνη των διευθυντικών στελεχών στους οργανισμούς για τον χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, κύριο παράγοντα όπως έχει αναλυθεί παραπάνω για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Ενδεικτικά άλλωστε για αυτό είναι και τα ονόματα των τριών διοικητικών σχολών: α) η κλασική προσέγγιση ή αλλιώς διεύθυνση προσωπικού, β) νεοκλασική προσέγγιση ή διοίκηση μέσω ανθρωπίνων σχέσεων, και γ) η σύγχρονη διοίκηση ή διοίκηση ανθρώπινων πόρων.

Άλλωστε, όπως παρατηρούμε, κάθε σχολή διοίκησης των οργανισμών στηρίζεται στις δικές της αρχές και αξίες ή αλλιώς θα λέγαμε στη δική της φιλοσοφία (πχ εργοκεντρική ή ανθρωποκεντρική) που προσδιορίζουν σημαντικά την οργανωσιακή τους κουλτούρα. Επομένως, ανάλογα με τον τρόπο διοίκησης που υιοθετεί ο ηγέτης διαμορφώνει την ανάλογη κουλτούρα και αυτή με τη σειρά της τη σκέψη και συμπεριφορά των εργαζομένων.

Η λειτουργία της διοίκησης που αναλαμβάνει τον ρόλο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού είναι η διεύθυνση. Αυτή περιλαμβάνει τη στελέχωση, την επιμόρφωση, την παρακίνηση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης, την επικοινωνία διοικούντων και διοικούμενων και το συντονισμό όλων των ενεργειών για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Για τον λόγο αυτό αποτελεί και τη δυσκολότερη δραστηριότητα των ηγετικών στελεχών, αφού η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δύσκολο να καθορισθεί και να επηρεασθεί προς ορισμένη κατεύθυνση (Σαΐτης, 2008). Την επιρροή των ηγετικών στελεχών στον ανθρώπινο παράγοντα αναφέρει και ο Μπουραντάς (2002) ως λειτουργία της διεύθυνσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ηγεσίας, της εμπνύχωσης, της ενθάρρυνσης, της υποκίνησης και της καθοδήγησης.

Κατά την άποψη του Πασιαρδή (2004) ο όρος διοίκηση συνδέεται με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών γραφειοκρατικών εργασιών του οργανισμού, ο όρος διεύθυνση με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, ενώ ευρύτερη θεωρεί την έννοια της ηγεσίας, μέσω της οποίας ο ηγέτης δίνει μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα κατεύθυνση στον οργανισμό και αποτελεί ομπρέλα, στην οποία υπάγονται συμπληρωματικά η διοίκηση και η διεύθυνση. Στο πλαίσιο αυτό χαρακτηρίζει τον διευθυντή (manager) *«ως άτομο που σέβεται το σύστημα και ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους και τις διαδικασίες... άτομο απόλυτο που δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους, περιορίζοντάς τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις... χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους εργαζόμενους στον οργανισμό»*. Αντίθετα, αναφέρει ότι ο ηγέτης (leader) είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, επικοινωνώντας άμεσα με τη βάση, όποτε χρειάζεται. Είναι ανθρώπινος, απλός και βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη (Πασιαρδής, 2004:210).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει επικεντρώσει τα τελευταία 25 χρόνια το ενδιαφέρον της διεθνούς βιβλιογραφίας και φαίνεται να αποτελεί ζωτική παράμετρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά και της οργανωσιακής κουλτούρας, αφού όπως και η τελευταία, είναι συνυφασμένο, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, με την αβίαστη κατεύθυνση που δίνει στον οργανισμό.

2.2. Η έννοια της Εκπαιδευτικής ηγεσίας

Για την έννοια της ηγεσίας αναφέρονται πάνω από 350 ορισμοί στη βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο να ορισθεί ποιο είναι το καθοριστικό στοιχείο που διακρίνει τους ηγέτες από τους μη ηγέτες (Harris, 2005). Οι περισσότεροι, όμως, συμφωνούν στο στοιχείο της επιρροής της ομάδας προς έναν κοινό σκοπό που ακολουθεί θεληματικά και χωρίς εξαναγκασμό (Μπουραντάς, 2002).

Με τον όρο ηγεσία νοείται, έτσι, η διαδικασία επιρροής στάσεων, απόψεων και πράξεων ατόμων σε έναν οργανισμό με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του (Κουτούζης, 1999). Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011:144) συμπληρώνουν τον ορισμό της ηγεσίας με την έννοια της αποτελεσματικότητας ως *«διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους – συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*. Άλλοι μελετητές συνδέουν την ηγεσία με τον καθορισμό των στόχων, τη δημιουργία κινήτρων για την επίτευξή τους, αλλά και τη διατήρηση της κουλτούρας της ομάδας (Yukl, 1999). Άλλοι δεν τη θεωρούν απλά ως μια διαδικασία, αλλά ως την τέχνη της παρακίνησης (Conger & Kanungo, 1987) ή την έμπνευση και καθοδήγηση ατόμων ή ομάδων προς έναν κοινό στόχο και επιπλέον τη σωστή προώθηση και διαχείριση της αλλαγής (Goleman, 2000).

Η ηγεσία, δηλαδή, είναι κάτι παραπάνω από επηρεασμός, διότι η επιρροή που ασκούν οι ηγέτες έχει να κάνει με τον σκοπό της ομάδας, την πρόθεσή τους να θεσπισθούν πολιτικές που αλλάζουν πραγματικά τον οργανισμό. Αυτό είναι και το στοιχείο που διαφέρει η ηγεσία σε σχέση με τη διοίκηση (Burns, 1978). Όπως εντοπίζουν και άλλοι μελετητές, η ειδοποιός διαφορά διοίκησης και

ηγεσίας είναι η στάση τους απέναντι στην αλλαγή. Έτσι η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης και από την άλλη μεριά η ηγεσία μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων σύμφωνα με το επιθυμητό, το δυνατό και το αναγκαίο (Harris, 2005· Μπουραντάς, 2005).

Η σχέση ηγεσίας και διοίκησης μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα, αν κατανοηθεί η διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Σύμφωνα με τον Owens (2001) η πηγή της εξουσίας εκείνων που διατάζουν είναι η εξουσία που εκχωρείται με νόμιμο δικαίωμα, ενώ η πηγή της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν είναι η εξουσία που ανατίθεται με εμπιστοσύνη (εμπιστευμένη εξουσία). Επομένως, η σχέση μεταξύ ανώτερου και κατώτερου ιεραρχικά είναι σχέση εξαναγκασμού, ενώ η σχέση μεταξύ οπαδού και ηγέτη είναι σχέση που προέρχεται από ελεύθερη επιλογή. Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει αναλυτικότερα αυτή τη διαφορά των ρόλων του Διευθυντή/Διοικητικού και Διευθυντή/Ηγέτη (Μπουραντάς, 2002):

Διοικητικός	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία)	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές-τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα-βραχυπρόθεσμη προοπτική	Ερευνά την πραγματικότητα-μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Διάγραμμα 10: Διαφορές Διοικητικού και Ηγέτη

(Πηγή: Μπουραντάς, 2002:315)

Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι η υιοθέτηση μιας ηγετικής προσέγγισης απογυμνώνει τους διευθυντές από τον διοικητικό- διαχειριστικό τους ρόλο (Bush, 2008). Ακόμα και οι διευθυντές που υιοθετούν συχνά ηγετική συμπεριφορά, υιοθετούν, επίσης, άλλες φορές αυστηρή διευθυντική συμπεριφορά, αφού είναι κάτι που υπαγορεύεται από τον ρόλο τους ως διευθυντών (Rost, 1985, in Yamasaki, 1999).

Μπορεί, σίγουρα, κάποιος να είναι προϊστάμενος, χωρίς να είναι ηγέτης, όπως μπορεί κάποιος να είναι ηγέτης, χωρίς να ασκεί εξουσία. Οπωσδήποτε, όμως, για να είναι κάποιος ικανός διευθυντής, πρέπει να είναι ηγέτης (Σαΐτης, 2014).

Εκτός από την ηγεσία ως διοίκηση και την ηγεσία ως επιρροή που αναπτύχθηκαν πιο πάνω, βασικές προσεγγίσεις για την ηγεσία τη διαχωρίζουν, επίσης, και σε ηγεσία ως όραμα, και ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover, 2003):

Το όραμα αποτελεί την εικόνα ενός προτιμώμενου μέλλοντος που έχει ο ηγέτης, το οποίο διαμοιράζεται με τέτοιο τρόπο με όλη τη σχολική κοινότητα, ώστε να δεσμεύονται όλα τα μέλη, όπως στον προσδιορισμό της σημαντικότητας κάθε θέματος και κάθε ατόμου (Beare, Caldwell and Millikan, 1992 στο Ντιγκμπασάνης, 2011). Ο Begley (1994, στο Ντιγκμπασάνης, ό.π.) δημιούργησε ένα πλαίσιο οράματος και στόχων που χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα:

- Βασικό (Basic): Διαχειρίζεται τους στόχους με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας.
- Μεσαίο (Intermediate): Προσδιορίζει τους στόχους με συνέπεια στο κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή.
- Προχωρημένο (Advanced): Συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν το κοινό τους όραμα.
- Εξειδικευμένο (Expert): Συνδιαλέγεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας, για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν ένα συνεργατικό όραμα.

Θα μπορούσε, πράγματι, κανείς να ισχυρισθεί ότι από τη στιγμή που το περιεχόμενο των σκοπών και των στόχων του σχολείου είναι προκαθορισμένο από τους σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων, είναι σαφές και το όραμα του σχολείου για το πού θα προσανατολισθεί, αφού ο σκοπός, από τη φύση του, εμπεριέχει αξίες σχετικά με τον άνθρωπο, τη γνώση και την κοινωνία και αυτοί θα αποτελέσουν και τα ίδια τα κριτήρια με τα οποία θα επιλεγούν τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και οι τρόποι αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου, 2004:173). Θα μπορούσαν όμως αυτοί να επιτευχθούν χωρίς τη στήριξη αυτών που καλούνται να τους υλοποιήσουν; Ο Χατζηγεωργίου (ό.π:180) τονίζει *«ότι ακόμα κι αν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους σχεδιαστές του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με το περιεχόμενο των σκοπών, απαιτείται και αποδοχή των σκοπών από τους εκπαιδευτικούς που θα εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα»*. Ο ρόλος του ηγέτη είναι εδώ πολύ σημαντικός για να μεταδώσει το όραμα που υπηρετούν οι σκοποί με απλότητα και πολλαπλότητα μέσων (λεκτικά και μη λεκτικά), χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων καθώς και με το έμπρακτο παράδειγμά του, ενώ εξίσου σημαντικό είναι να υποστηρίζει την υλοποίησή του (Kotter, 2001).

Όσον αφορά στις αξίες, οι ηγέτες καλούνται, επίσης με συνέπεια και ακεραιότητα, να δικαιολογήσουν τις ενέργειές τους, προσηλωμένοι στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, οι οποίες συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου και συνοψίζονται ως εξής (Wasserberg, 1999):

- Τα σχολεία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη μάθηση για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη προσωπικότητα με μοναδική αξία.
- Το σχολείο υπάρχει, για να εξυπηρετεί τους μαθητές και την τοπική κοινωνία.
- Η εκμάθηση συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες και εξυπηρετεί τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου.
- Η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση και ο έπαινος κάνουν τους ανθρώπους να ευημερούν.

Οι κοινές αξίες και τα πιστεύω των μελών ενός οργανισμού θεωρούνται ως η πολιτιστική ταυτότητά του, η οποία εκφράζεται με τη βοήθεια των μύθων, τυποποιημένων συμβόλων, κανόνων και ενός πλήθους οργανωτικών δομών. Οι ηγέτες δημιουργούν την πολιτιστική ταυτότητα των οργανισμών που ηγούνται με τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις του τρόπου που πραγματοποιούνται τα σχέδια και οι αποφάσεις στον οργανισμό και μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με τα μέλη του οργανισμού (Spears, 1996).

Αναμφίβολα, σε κάθε περίοδο της ιστορίας, οι μεγάλοι ηγέτες, δημιουργώντας μια ασφάλεια και μια σιγουριά σε οτιδήποτε αβέβαιο συμπάρεσσαν και συνεχίζουν να συμπαρασύρουν συναισθηματικά τους συνεργάτες τους, επηρεάζοντας έτσι την κουλτούρα τους (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Η ηγεσία, επομένως, ως εξουσία εμπιστοσύνης και ελεύθερης επιλογής, στηριζόμενη στα σταθερά θεμέλια, αρχών, αξιών και πιστεύω, βασικών δηλαδή συστατικών της οργανωσιακής κουλτούρας, προσανατολίζει και διαμορφώνει αβίαστα τον πολιτισμό και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, και όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, ανάλογα με το μοντέλο ηγεσίας που περισσότερο ή λιγότερο υιοθετεί ο ηγέτης.

2.2.1. Μοντέλα ηγεσίας και σχολική κουλτούρα

Μεταξύ των πολλών μορφών ηγεσίας που παρουσιάζει η σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν διαφοροποιήσεις, αλληλοεπικαλύψεις, διαφορετικές εστιάσεις αλλά και δυσδιάκριτα όρια. Για τον λόγο αυτό, δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατηγοριοποίησή τους, αλλά κυρίως στην αναζήτηση του είδους της ηγεσίας, η εφαρμογή της οποίας μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση (Harris, 2005).

Στην παρούσα εργασία θα βασιστούμε σε μια από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις στα είδη της εκπαιδευτικής ηγεσίας που ανέδειξε μια μεγάλη σε εύρος μετα-έρευνα των Leithwood & Duke (1999), ύστερα από λεπτομερή ανάλυση 121 αντιπροσωπευτικών άρθρων, αγγλόφωνων περιοδικών, δημοσιευμένων τη δεκαετία 1988-1998, σχετικών με την εκπαιδευτική ηγεσία. Θα εστιάσουμε, κυρίως, στον ρόλο του ηγέτη που συνδέεται λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με το μοντέλο, με

βασικές πτυχές της σχολικής κουλτούρας που θα διερευνηθούν εμπειρικά στην παρούσα εργασία: α) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, β) διοίκηση του σχολείου γ) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων, δ) επαγγελματικές σχέσεις: Τα 6 είδη της εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με την έρευνα αυτή είναι η «εκπαιδευτική» (instructional), η «διοικητική ή διαχειριστική» (managerial), η «μετασχηματιστική» (transformational), η «ηθική» (moral), η «συμμετοχική» (participative) και η «ενδεχομενική» (contingent) ηγεσία. Αργότερα οι Bush & Glover (2003) ανέβασαν τους τύπους ηγεσίας σε 8 με τη «διαπροσωπική» (interpersonal) και τη «συναλλακτική» (transactional), ενώ ο Bush (2005) σε 9 προσθέτοντας και τη «μεταμοντέρνα» (post – modern) ηγεσία.

2. 2. 1. 1. Καθοδηγητική/παιδαγωγική ηγεσία

Η καθοδηγητική/παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στην εστίαση των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών, παραβλέποντας όμως, μεταξύ άλλων, την κοινωνικοποίηση της σχολικής ζωής και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999).

Είναι το μοντέλο σύμφωνα με το οποίο το σχολείο αναπτύσσεται μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση (Harris, 2005), τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Όπως έχει ήδη αναφερθεί όμως στην παρούσα εργασία, τα στοιχεία αυτά αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για μια υγιή σχολική κουλτούρα, στο πλαίσιο της οποίας το προσωπικό του σχολείου, μεταξύ άλλων, επιθυμεί να διδάσκει και να αναπτύσσεται το ίδιο μέσα σε θετικό συναδελφικό κλίμα και φυσικά με σκληρή δουλειά και όπου η επιτυχία, η υποστήριξη, η κοινή συμμετοχή στο ήθος, η φροντίδα και η αφοσίωση στα παιδιά κυριαρχούν (Peterson & Deal, 1998).

Σύμφωνα με έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για το πώς οι ηγέτες προωθούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι ηγέτες θα πρέπει να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, διατυπώνοντας προτάσεις, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση και έπαινο και χρησιμοποιώντας υποδείγματα, επιστημονικές απόψεις και συμβουλές. Παράλληλα, θα πρέπει να προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στη μελέτη της διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από την ενθάρρυνση για συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους και επανασχεδιασμό των προγραμμάτων, καθώς και μέσα από έρευνες δράσεις για παροχή πληροφοριών που βοηθούν τη λήψη αποφάσεων με έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση (Blase & Blase, 1999).

Σημαντική, τέλος, στο μοντέλο αυτό είναι και η επαγγελματική ανάπτυξη του ηγέτη, αφού προϋποθέτει να έχει επαυξημένες επιστημονικές γνώσεις για να προσφέρει επιτυχή παιδαγωγική ηγεσία, οπότε είναι σημαντική η συμμετοχή του σε προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999).

Στο μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας των Hallinger και Murphy, που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο σε έρευνες, αναφέρονται τρεις διαστάσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας αναφορικά με το ρόλο των ηγετών (Hallinger, 2010): α) Καθορισμός αποστολής του σχολείου μέσω διατύπωσης και διασαφήνισης των στόχων του σχολείου στους εκπαιδευτικούς με τρόπο κατανοητό και μετρήσιμο. β) Διαχείριση εκπαιδευτικού προγράμματος με συντονισμό και έλεγχο της διδασκαλίας και του

προγράμματος σπουδών, μέσω της επίβλεψης και αξιολόγησης της διδασκαλίας και με παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. γ) Προώθηση θετικού κλίματος μάθησης, μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εποπτείας του ηγέτη (να είναι παντού ορατός στο σχολείο), ανάπτυξης υψηλών προσδοκιών για εκπαιδευτικούς και μαθητές και παροχή υψηλών προτύπων και κινήτρων για μάθηση.

2. 2. 1. 2. Συναλλακτική Ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία ταυτίζεται με μια σειρά συναλλαγών ανάμεσα στο δίπολο ηγέτης-ακόλουθος. Ο ηγέτης είναι ανώτερος και αναθέτει καθήκοντα στους οπαδούς που εξαρτώνται από αυτόν και δέχονται ανταμοιβές, αφού ολοκληρώσουν τις υπηρεσίες τους. Καθοριστικός ρόλος του ηγέτη είναι εδώ η αναγνώριση και η διευκρίνιση των αναγκών ή επιθυμιών των μελών τους καθώς και η σαφής σύνδεση της ικανοποίησης των αναγκών με τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών των εργαζομένων (Harris, 2005).

O Burns (1978, στο Πασιαρδής, 2004:214) όρισε «ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που προωθούν τα μέλη του οργανισμού, προσφέροντάς τους ανταμοιβές. Οι ηγέτες αυτοί βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφιστάμενους».

Ο υφιστάμενος συμμορφώνεται στις απαιτήσεις του ηγέτη (π.χ. είναι παραγωγικός, δείχνει δέσμευση στον οργανισμό) με αντάλλαγμα, απτά οφέλη (π.χ. οικονομικά): *«Αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη αναγνωρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ο ένας έχει στον άλλο και μαζί συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς. Οι άνθρωποι δεν δεσμεύονται μαζί από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς «ανταλλαγής προϊόντων» (Πασιαρδής, 2012:19).*

Ο μεγαλύτερος περιορισμός, κατά συνέπεια, της εφαρμογής του μοντέλου στο σχολείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται, παρά μόνο όπου απαιτείται, προκειμένου να αποκομίσουν άμεσα οφέλη που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007). Η συναλλακτική ηγεσία δεν προωθεί, δηλαδή, μακροπρόθεσμη δέσμευση για το όραμα και τις αξίες, στα οποία αβίαστα εμπλέκουν οι ηγέτες του σχολείου τους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιδιώκεται μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

2. 2. 1. 3. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία ταυτίζεται με τη διασύνδεση μελών και ηγετών, ώστε μαζί να οικοδομούν ένα κοινό ενδιαφέρον για τον οργανισμό (Bush & Glover, 2003). Εστιάζει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών, όσο και των οργανισμών τους με βασικό χαρακτηριστικό τη στροφή στους ανθρώπους παρά στις δομές και στην αλλαγή της κουλτούρας, αντί της δομής (Sergiovanni, 2001). Είναι το είδος της ηγεσίας που εστιάζει στον ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας, ο οποίος ενδυναμώνει και δεσμεύει τα μέλη, μέσω της εμπιστοσύνης που του δείχνουν, να πετύχουν ένα κατανοητό όραμα που τους «δίνει» με την έννοια της έμπνευσης (vision) ή της αποστολής (mission) (Menon- Eliophotou, 2011).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις βασικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη που είναι καταγεγραμμένες ως τα τέσσερα «I's» (idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration) (Πασιαρδής 2012, Menon – Eliophotou 2011):

Ηγέτης με ιδανική επιρροή - Επιδραστικός (IdealizedInfluenced). Ο ηγέτης ασκεί ιδανική επιρροή μέσα από την αυθεντική συμπεριφορά του, που χαρακτηρίζεται από αξίες και μια αίσθηση του σκοπού. Οι υφιστάμενοι τον θεωρούν αξιόπιστο και χαρισματικό, με ξεκάθαρο όραμα και εφικτή την αποστολή. Με την ιδανική επιρροή οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους.

Πνευματικός παρωθητής (Inspirationalmotivator). Ο ηγέτης δίνει το ερέθισμα στους οπαδούς του, παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση που τους εμπνέει. Προβάλλει την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι το κίνητρο και τη δέσμευση των υφισταμένων για ένα κοινό όραμα.

Διανοητικός παρωθητής (Intellectualstimulator). Ο ηγέτης παρωθεί πνευματικά τους υφιστάμενους να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στις υπάρχουσες αντιλήψεις και παραδόσεις και όλοι μαζί (ηγέτης και υφιστάμενοι) είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή.

Ατομικός υποστηρικτής (Individualizedconsiderator). Ο ηγέτης δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του ένα προς ένα. Οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς στόχους και να επιδιώξουν τη δική τους ανάπτυξη (Menon – Eliophotou 2011).

2. 2. 1. 4. Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία προκύπτει από την παρατήρηση ότι το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από τη λογική που διέπει τις επιχειρήσεις, αφού στόχος της επιχείρησης είναι το κέρδος και όλες οι πρακτικές και αποφάσεις της καθορίζονται από αυτό. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου έχει μια έντονα ηθική διάσταση, αφού έργο του είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών, αλλά και ο εμποτισμός τους με τις αρχές της δημοκρατίας. Άρα οφείλει να ακολουθεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων διαποτισμένες με αυτές τις αρχές (Wong, 1998).

Επιπροσθέτως, η διαφορά του μεγέθους μιας περίπλοκης επιχείρησης από ένα σχολείο, επιτρέπει την αντικατάσταση της γραφειοκρατικής ηγεσίας, που εστιάζει στον έλεγχο μαθητών και εκπαιδευτικών και στη σχέση αρμοδιοτήτων, προσδοκιών και αποτελέσματος, με μια ηγεσία που θα είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην ηθική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η προσωπική επικοινωνία σε έναν μικρότερο οργανισμό, όπως ένα σχολείο, μεταξύ ενός διευθυντή και προσωπικού είναι πιο αποτελεσματική από το κύρος της ιεραρχίας. Άλλωστε, η πραγματική αποτελεσματικότητα απαιτεί και επαγγελματισμό και ηθική, δηλαδή, ένας συνειδητοποιημένος σχολικός ηγέτης δεν περιορίζεται στην εκτέλεση των κανονιστικών του καθηκόντων, αλλά εμπλέκεται ενεργά στην καθημερινότητα των τάξεων (Sergiovanni, 1992). Δεν είναι λίγες οι φορές, άλλωστε, που ο διευθυντής του σχολείου, όπως και κάθε εκπαιδευτικός, δοκιμάζει στη σχολική πράξη την προσωπική ηθική του θεμελίωση, αντιμετωπίζοντας ζητήματα επαγγελματικής ηθικής, τα οποία καλείται να

επιλύσει με αυξημένη ηθική ευαισθησία, αίσθημα ευθύνης, ικανότητα αυτορρύθμισης και άρτια επαγγελματική υπόσταση, προκειμένου να ασκήσει με τις λιγότερο αρνητικές συνέπειες το έργο του (Σοφός & Χρόνη, 2015).

Η ηθική ηγεσία του Sergiovanni συνδέεται άμεσα και με τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Burns (1978), αφού δίνεται σημασία σε υψηλότερου επιπέδου κίνητρα και ανάγκες που οδηγούν σε ηθική ανάπτυξη, ενώ είναι σύμφωνη και με τις σύγχρονες τάσεις της διοίκησης για συμμετοχικότητα και συνεργασία (Χρονοπούλου, 2012).

Συνδέεται, επομένως, και με την οργανωσιακή κουλτούρα, αφού δίνει έμφαση στις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές αρχές του ηγέτη, προσωπικές και επαγγελματικές, που αβίαστα οφείλει να εμφυσά και στα μέλη του σχολείου όπου ηγείται, όπως (Bush & Glover, 2003) ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση προς τους στόχους. Ένα σχολείο, για παράδειγμα, που θέλει να μεταδώσει ανθρωπιστικές αξίες σε όλα τα μέλη του, πρέπει πρώτα από όλα να ασκεί διοίκηση που δεν συνεπάγεται αυταρχισμό, δουλοπρέπεια των εργαζομένων ή αναισθησία στις ανάγκες των ανθρώπων.

Τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας, που ακολουθούν σήμερα πολλοί οργανισμοί που ενστερνίζονται τη σύγχρονη ανθρωποκεντρική και δημοκρατική αντίληψη του management, τοποθετούν τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος και αναφέρονται στον σεβασμό για τους άλλους, την τιμιότητα, τη δικαιοσύνη, την επικοινωνία, τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης (Μπρίνια, 2008), εμφυσώντας τα σε όλα τα μέλη του μέσα από ανάλογες επικοινωνιακές σχέσεις.

2. 2. 1. 5. Συμμετοχική ηγεσία

Σε αυτό το είδος ηγεσίας αλλάζει ο ρόλος του ηγέτη όσο και των εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης δεν είναι ο ανώτερος, αλλά ο πρώτος μεταξύ ίσων. Η ηγεσία παύει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που επηρεάζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Ντάνος & Ζαβλιανός, 2009), προκειμένου να εκπληρωθούν οι σκοποί του ηγέτη. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι ιδέες και οι εμπειρίες τους είναι ουσιαστικές και απαραίτητες για τον σχεδιασμό ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, γι' αυτό και λειτουργούν ως αναπόσπαστο κομμάτι στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος (Murphy, Smylie, Mayrowetz, & Luis, 2009).

Η εμπειρογνομosύνη των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από τον ηγέτη και για την προώθηση της συλλογικής λήψης αποφάσεων, ως την πλέον αποτελεσματική, αφού τα περισσότερα σχολικά θέματα είναι τόσο πολύπλοκα που η επίλυσή τους χρειάζεται να καθοδηγείται από τη συλλογική δύναμη του προσωπικού και όχι από την ιεραρχική δύναμη του ηγέτη (Dumay, 2009).

Η συλλογική λήψη αποφάσεων επιτυγχάνει, όπως φάνηκε από την έρευνα του Dumay (2009), μεγαλύτερη ομοιογένεια στην κουλτούρα και οδηγεί σε συνεργατικές μορφές κουλτούρας, δράσης και συμπεριφοράς. Αυτό δικαιολογείται, διότι με την ενθάρρυνση του ηγέτη για τη συμμετοχή όλου του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με δημοκρατικό και συμμετοχικό τρόπο

ενδυναμώνεται η συναδελφικότητα και το αίσθημα της ομαδικότητας του προσωπικού, τα οποία έχουν άμεσες επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδή, 2001).

Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας αντιστοιχούν η διανεμημένη και κατανεμημένη ηγεσία (Bush & Glover, 2003) με βασικές αρχές την παραδοχή ότι η συμμετοχή, επιβαλλόμενη από τις δημοκρατικές αρχές, βοηθά τον οργανισμό να είναι πιο αποτελεσματικός και ότι η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής διατίθεται διοικητικά σε οποιοδήποτε εμπλεκόμενο με τη σχολική κοινότητα, μαθητές, εκπαιδευτικούς, μέλη της τοπικής κοινωνίας (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999).

Αυτό δεν σημαίνει ότι ο ρόλος του τυπικού ηγέτη αφαιρείται ή υπονομεύεται. Αντίθετα, ο ρόλος του είναι καίριος για να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο τις σχέσεις στο σχολείο, ώστε να είναι αποτελεσματικό, κρατώντας τα κομμάτια του σχολείου σε παραγωγική σχέση και δημιουργώντας κοινή κουλτούρα και προσδοκία σχετικά με την αξιοποίηση των ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Hulpia & Devos, 2010).

2. 2. 1. 6. Διοικητική ηγεσία

Ο προσανατολισμός της διοικητικής ηγεσίας προσεγγίζει περισσότερο αυτόν της κλασικής διοίκησης. Η μορφή αυτή περιγράφεται και ως διαχειριστική, γιατί αναφέρεται σε στόχους, δομές και έλεγχο του περιβάλλοντος (Bush, 2007), δηλαδή, τη διαχείριση συστημάτων και διαδικασιών παρά τη διαχείριση των ανθρώπων (Sergiovanni, 2001). Παρόλο το οξύμωρο στη διατύπωση του όρου, καθώς η διοίκηση- διαχείριση συνδέεται με τη διατήρηση, ενώ η ηγεσία εξ ορισμού με την επιρροή και το όραμα (Bush & Glover, 2003), η ηγεσία αυτή δεν περιλαμβάνει την έννοια του οράματος για ένα καλύτερο μέλλον, αλλά εστιάζει στη διατήρηση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων (Dressler, 2001).

Αναλυτικές συμπεριφορές τέτοιων διοικητικών-διαχειριστικών πρακτικών κατέγραψε ο Yukl (1994, στο Χρονοπούλου, 2012) ως εξής:

- Σχεδιασμός-οργάνωση: καθορισμός στόχων και τρόπων επίτευξής τους με κατάλληλη διαχείριση διαθέσιμων πόρων και προσωπικού.
- Επίλυση προβλημάτων: εντοπισμός προβλημάτων και ανάλυσή τους για τη διαχείριση κρίσης.
- Παρακολούθηση: συλλογή δεδομένων σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας και την αποτελεσματικότητα.
- Δικτύωση: κοινωνικοποίηση και δημιουργία επαφών που διατηρούνται ποικιλοτρόπως.
- Ενημέρωση: κοινοποίηση σχεδίων του σχολείου στους ενδιαφερόμενους προς διευκόλυνσή τους.
- Αποσαφήνιση: ανάθεση εργασιών με σαφή προσδιορισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων.
- Κινητοποίηση/ έμπνευση: τεχνικές και παραδείγματα για επίτευξη προσήλωσης στο έργο και επίδειξη ζητούμενων συμπεριφορών.
- Διαχείριση συγκρούσεων/ ενίσχυση ομαδικότητας: προώθηση συνεργασίας και ταύτισης με ομάδα.
- Υποστήριξη: φιλική και ανθρώπινη συμπεριφορά.

- Συμβουλευτική: ευελιξία στη συμμετοχή λήψης απόφασης, έλεγχος και ενθάρρυνση πριν και κατά τη λήψη απόφασης.
- Αναγνώριση: έπαινος στην αποτελεσματικότητα.
- Ανάπτυξη: υποστήριξη και συμβουλευτική για ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και ανέλιξη.
- Επιβράβευση: παροχή αμοιβών για αποδοτικότητα.
- Ανάθεση: δυνατότητα ανάληψης ευθυνών και αυτενέργειας.

Λίγοι θα μπορούσαν να ισχυρισθούν ότι οι ηγετικές συμπεριφορές της μορφής αυτής δεν αποτελούν το απαραίτητο προαπαιτούμενο της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού, αφού έχει παρατηρηθεί (Valentine & Prater, 2011) ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές, που ασχολούνται με την ασφάλεια, την εξασφάλιση πόρων, τη γραφειοκρατική ρουτίνα και την ουσιαστική επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, εξασφαλίζουν την ομαλή τήρηση του σχολικού προγράμματος και την αποτελεσματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η τάξη και ασφάλεια από μόνες τους δεν φαίνονται να είναι αρκετές για να κινητοποιήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να δουλέψουν σκληρά για ένα κοινό σκοπό. Τον κυρίαρχο ρόλο σε αυτό φαίνεται να έχει η οργανωσιακή τους κουλτούρα, η οποία μέσα από νόρμες και αξίες στρέφει την προσοχή τους στο τι είναι σημαντικό να γίνει, για να φθάσουν σε μια υποδειγματική επίδοση (Craig, 2006). Η παραδοσιακή διοίκηση, με τον αυστηρό κεντρικό έλεγχο, μπορεί να είναι απλή στην εφαρμογή της και μπορεί να διασφαλίσει τη μετρίότητα, καθώς οι εργαζόμενοι αναγκάζονται από φόβο να αποδώσουν. Δεν αποδίδουν όμως το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Οι νέες θεωρίες σχολικής διοίκησης απορρίπτουν την έννοια του εξαναγκασμού και του φόβου ως αποτελεσματικούς τρόπους για την απόδοση των σχολείων και δημιουργούν συνθήκες τέτοιες, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να βρίσκονται στο σχολείο, επειδή τους ικανοποιεί και όχι επειδή πρέπει να βρίσκονται εκεί. Τη φιλοσοφία αυτή ενστερνίζονται οι μεταμοντέρνες θεωρίες διοίκησης (Καράλλης, 2005).

2. 2. 1. 7. Μεταμοντέρνα ηγεσία

Σε αντίθεση με τη διαχειριστική, όπου οι διαδικασίες διεκπεραιώνονται μέσα από την ιεραρχία, η μεταμοντέρνα ηγεσία θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα και την ατομική προοπτική των μελών του σχολείου, δεν πρέπει να είναι εξαρτημένοι από την ιεραρχία, καθώς το σχολείο είναι ένας ρέων οργανισμός και κάθε κατάσταση επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Ντιγκμπασάνης, 2011).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους στόχους του οργανισμού ως κοινούς στόχους όλων των μελών, έχουν κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, κουλτούρα του ηγέτη, του καινοτόμου και αναζητούν νέες ιδέες για τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας τους. Θεωρούν ότι επίκεντρο της προσοχής είναι ο μαθητής, οι ανάγκες του οποίου πρέπει πρωτίστως να εξυπηρετούνται (Slavin, 1992; Hoy and Miskel, 1999; Webb and Norton, 2000 στο

Καράλλης, 2005). Για τον λόγο αυτό τα πιο αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα που (Καράλλης, 2005:10):

- Υιοθετούν μια νέα αντίληψη, μια νέα λογική στη διοίκηση, η οποία ανατρέπει την παλιά άποψη ότι ο γραφειοκρατικός έλεγχος είναι ο πιο αποτελεσματικός έλεγχος και εισάγει τη διαδικασία της συμμετοχής ως τρόπο βελτίωσης αλλά και ελέγχου της αποτελεσματικότητας.
- Θεωρούν ότι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών είναι το σύνολο των μελών του οργανισμού και όχι η ανώτατη ιεραρχία ή οι ειδικοί εμπειρογνώμονες.
- Διαθέτουν στελέχη που αντιλαμβάνονται ότι τα ηγετικά προσόντα (και όχι η γραφειοκρατική διοίκηση) είναι εκείνο που διασφαλίζει την ποιοτική αναβάθμιση και επομένως την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σημαντικό δεν είναι πια να διασφαλίζει κάποιος μέσα από κανόνες και κανονισμούς τον έλεγχο και την υπακοή, ώστε να παράγεται ικανοποιητικό έργο. Αντίθετα, «ο καλύτερος ηγέτης είναι εκείνος που, όταν φύγει, οι άλλοι μπορούν να πουν ότι το έργο που έγινε είναι δικό μας έργο». Αυτός ο ηγέτης είναι εκείνος που παρέχει στρατηγική κατεύθυνση στον οργανισμό και δημιουργεί την αίσθηση ότι υπάρχει αποστολή, όραμα και προσανατολισμός.
- Ενθαρρύνουν την ανάληψη ηγετικών καθοδηγητικών ρόλων όχι μόνο στην κορυφή της ιεραρχίας αλλά και στη βάση.
- Διαμορφώνουν πιο επίπεδη οργανωτική δομή και προάγουν την ανάπτυξη των διαδικασιών λειτουργίας του οργανισμού σε οριζόντιο παρά σε κάθετα ιεραρχημένο επίπεδο.
- Διαμορφώνουν κλίμα και κουλτούρα που επιτρέπει στη σχολική μονάδα να λειτουργεί ως «μανθάνουσα κοινότητα», της οποίας τα μέλη αναζητούν τη συνεχή βελτίωση.
- Θέτουν τον μαθητή και τις ανάγκες του (μαθησιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές) στο ύψιστο σημείο της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων τους.

Ο ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση της ανάλογης σχολικής κουλτούρας είναι επομένως, εδώ, υψίστης σημασίας, αφού προωθεί στα μέλη της σχολικής κοινότητας μια τέτοια νοοτροπία, ώστε να λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης», όπου η έννοια της αποτελεσματικότητας δεν ταυτίζεται πια με τη λογοδοσία-απολογία, αλλά με τη συνειδητή επιλογή-αποδοχή της συλλογικής και ατομικής ευθύνης για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος, που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας.

2. 2. 1. 8. Διαπροσωπική ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζεται στη διαπροσωπική (interpersonal) νοημοσύνη. Η τελευταία αναφέρεται «στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, στην ερμηνεία της συμπεριφοράς, στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και γεγονότων και στην ικανότητα ενσωμάτωσης και δημιουργίας σχέσεων μεταξύ όλων» (Gardner, 1983, στο Ντιγκμπασάνης, 2011:5). Πρωταρχικής σημασίας σε αυτό το μοντέλο είναι, δηλαδή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργασία που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα, η

αποτελεσματική αλληλεπίδραση των οποίων προωθείται από το προφίλ ενός ηγέτη με δεξιότητες διαπροσωπικής νοημοσύνης (Bush & Glover, 2003).

Οι δεξιότητες αυτές δίνουν στον ηγέτη τη δυνατότητα να επικοινωνεί ουσιαστικά για διευθέτηση ζητημάτων ή αντιμετώπιση προβλημάτων ή για εισερχόμενη (προς τη σχολική μονάδα) ή εξερχόμενη (από τη σχολική μονάδα και μεταξύ των μελών της) ενημέρωση. Η ενημέρωση από τον ηγέτη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στην πρόληψη ή καιρία αντιμετώπιση προβλημάτων ή καταστάσεων, αντίστοιχα, γι' αυτό και αποτελεί ύψιστη υποχρέωσή του. Για να είναι αποτελεσματική αυτή η επικοινωνία, οφείλει να βασίζεται σε αμφίδρομες διαδικασίες με βάση την ειλικρίνεια, την ευθύτητα, την αντικειμενικότητα, την υπευθυνότητα, την ενθάρρυνση και τον αμοιβαίο σεβασμό. Διαφορετικά η ανάπτυξη συγκρούσεων θα αποτελεί ένα συνηθισμένο φαινόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σταμάτης, 2012).

Με δεδομένο ότι η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις με βάση την αυτογνωσία του ηγέτη, αλλά και αξιοποιεί μια συνεργατική προσέγγιση στον οργανισμό, έχει μια φανερά ηθική διάσταση. Ο ηγέτης, δηλαδή, έχοντας επίγνωση των ευθυνών του, λειτουργεί ως παράδειγμα αξιών που εκπροσωπεί το σχολείο, τις οποίες και επικοινωνεί μέσω των αλληλεπιδράσεών του με τη σχολική κοινότητα, ενώ μέσα σε κλίμα συνεργατικότητας και αλληλοϋποστήριξης προωθεί τη δημοκρατικότητα και την έκφραση απόψεων (West-Burnham, 2001, στο Χρονοπούλου, 2012).

Παρατηρούμε, ότι στο ηγετικό αυτό μοντέλο, ο ηγέτης στη διαπροσωπική του επικοινωνία εφαρμόζει αυτό που Habermas ονομάζει επικοινωνιακή δράση, όπου στις επικοινωνιακές του διαδικασίες υπερισχύει η πειθώ και όχι η άσκηση κάθε μορφής βίας (Σταμάτης, 2009) και επίσης οριζόντια επικοινωνία, όπως γίνεται λόγος στον χώρο άσκησης διοίκησης, όπου οι συνομιλητές-συνεργάτες θεωρούνται ισότιμοι (Σταμάτης, 2012). Ο ηγέτης, επομένως, μέσα από γερές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, προωθεί μια συνεργατική κουλτούρα, ενώ παράλληλα αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα ήθους για τη σχολική κοινότητα.

2. 2. 1. 9. Ενδεχομενική ηγεσία

Ως απάντηση στη μονομέρεια των υπόλοιπων τύπων ηγεσίας και στην αδυναμία τους από μόνες τους, να αντεπεξέλθουν στην περιπλοκότητα και το απρόβλεπτο που χαρακτηρίζει τη διοίκηση, η ενδεχομενική ηγεσία αφορά τη δυναμική εναλλαγής τους με δεδομένο το διαφορετικό υπόβαθρο και τις διαφορετικές ανάγκες των σχολείων μιας χώρας αλλά και το διαφορετικό υπόβαθρο και τις ανάγκες ενός σχολείου στον χρόνο (Bush , 2007).

Ένας ηγέτης, περιοριζόμενος σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες διαστάσεις της, είναι κατάλληλος για μια μόνο από αυτές τις διαστάσεις. Ένα σχολείο όμως, ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων με διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωσιακές ανάγκες, απαιτεί ένα πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας. Η αποτελεσματικότητα, επομένως, του ηγέτη καθορίζεται από την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με

διαφορετικό τρόπο, βασιζόμενος σε ένα πλήθος στρατηγικών από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας, επιλέγοντας την καταλληλότερη ανάλογα με την κατάσταση (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999).

2.3. Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή του σχολείου

Μέσα από την παραπάνω συνοπτική ανάλυση των βασικών μοντέλων ηγεσίας εστίασαμε στον τρόπο που η ηγεσία διαμορφώνει αβίαστα τον πολιτισμό ή την κουλτούρα της σχολικής μονάδας ανάλογα με το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται από τον ηγέτη. Αντιστρόφως, έχει υποστηριχθεί στην εργασία αυτή, ότι και η κουλτούρα που επικρατεί σε ένα σχολείο φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας, αφού κάθε τύπος κουλτούρας εμπεριέχει τις εκτιμήσεις των ανθρώπων σχετικά με την απόδοση του οργανισμού και τον τρόπο που οφείλει να λειτουργεί. Έτσι, η επιλογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε οργανισμούς χωρών που δεν έχουν κουλτούρα συνεργασίας είναι αναποτελεσματική, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού ηγετών που διαφωνούν ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες (Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007). Για τον λόγο αυτό, σε μια ιεραρχική κουλτούρα είδαμε ότι ο ηγέτης λειτουργεί ως γραφειοκράτης, στην κουλτούρα της αγοράς ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης είναι άτομο που θέτει σε προτεραιότητα την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, στην κουλτούρα της παρέας ο έλεγχος είναι εσωτερικός και ο ηγέτης είναι πάνω από όλα φιλικός, ενώ στην κουλτούρα των συνθηκών ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης είναι καινοτόμος και πρωτοπόρος.

Την άποψη αυτή της αλληλεπίδρασης ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας ενδυναμώνουν και οι έρευνες για την εκπαιδευτική ηγεσία, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ηγεσία ως πολυεπίπεδη έννοια μπορεί να επηρεάζει τις μεταβλητές που επιδρούν στα σχολεία, αλλά επηρεάζεται ταυτόχρονα και από το συγκεκριμένο που ενεργεί ο ηγέτης. Ο επιτυχημένος διευθυντής, επομένως, θα πρέπει να συνδυάζει τα διάφορα στυλ ηγεσίας, ανάλογα με την περίπτωση, όπως κατέδειξαν και τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας/Διεύθυνσης (International Successful School Principal's Project (ISSPP) (Πασιαρδής, 2012).

Για κάθε περίπτωση, με τη δυνατότητα και την ευελιξία να αντληθούν στοιχεία από κάθε στυλ ηγεσίας, εκείνο που μπορεί να χαρακτηρίσει τον Διευθυντή ως ηγέτη, φορέα των αξιών και της κουλτούρας που προσανατολίζει, λειτουργώντας ως η πυξίδα του Εκπαιδευτικού Οργανισμού, είναι να αναγνωρίζει τους πολλαπλούς του ρόλους ως εξής (Αθανασούλα – Ρέππα 2008):

- Ως εκπαιδευτικός ηγέτης:

Εστιάζει στην αποστολή της εκπαίδευσης, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες / καταπολεμά τον εφησυχασμό. Εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας/μάθησης (ασφάλεια, αποτελεσματικότητα). Προωθεί την εφαρμογή, αξιολόγηση, ανάπτυξη, ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών. Είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, παρακολουθεί, κατευθύνει, και ανατροφοδοτεί. Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του. Προωθεί την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας για τη διδασκαλία/μάθηση. Συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπ/κών προγραμμάτων.

- Ως μεταχηματιστικός ηγέτης, διαμορφώνοντας το μέλλον:

Διασφαλίζει ότι το όραμα για τον οργανισμό είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εργάζεται για την υλοποίηση του οράματος, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική. Κινητοποιεί τα μέλη και συνεργάζεται με αυτά για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας. Ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία.

- Ως εμπνευστής στο σχολείο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων:

Αντιμετωπίζει όλους δίκαια, ισότιμα, με αξιοπρέπεια, σεβασμό και ενδιαφέρον, δημιουργώντας θετικό κλίμα. Διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα και προωθεί συνεργασίες. Καλλιεργεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων. Φροντίζει για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Προωθεί τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανταμείβει τους συνεργάτες του, άτομα ή ομάδες, είτε ανεπίσημα είτε επίσημα. Ενδυναμώνει τους συνεργάτες του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αναγνωρίζει, αναδεικνύει και αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του. Αναστοχάζεται τις πρακτικές του, θέτει προσωπικούς στόχους και φροντίζει για την ανάπτυξή του.

- Ως διοικητικός ηγέτης:

Φροντίζει για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού με βάση τις θεωρίες της διοίκησης και τα προβλεπόμενα από το θεσμικό πλαίσιο. Φροντίζει για τη διαμόρφωση της άτυπης οργανωτικής δομής με βάση τις αξίες της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης. Ελαχιστοποιεί τους παράγοντες παρεμπόδισης. Φροντίζει για τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτηριακών εγκαταστάσεων. Φροντίζει για την αποδοτική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, οικονομικών, χρόνου). Αξιοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά τις σύγχρονες τεχνολογίες για τη διοίκηση.

- Ως διαμεσολαβητής στην απόδοση λόγου για τις ευθύνες:

Φροντίζει για την εκπλήρωση των στόχων του κεντρικού προγραμματισμού. Αναπτύσσει την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα. Αποσαφηνίζει τις ευθύνες κάθε οργάνου μονομελούς ή συλλογικού. Παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη στα συλλογικά όργανα. Προβαίνει σε απολογισμό προς τους γονείς, την τοπική κοινωνία και κάθε ενδιαφερόμενο. Αναδεικνύει την προσωπική συνεισφορά και διοχετεύει την ανατροφοδότηση από άλλους.

- Ως σύνδεσμος για την ενδυνάμωση της κοινότητας:

Λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας. Αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων. Προωθεί τη σύνδεση & συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα. Συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ευημερία των μαθητών. Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, προωθώντας

καινοτομίες, αναπτύσσοντας διασχολικές συνεργασίες κτλ. Συνεργάζεται με φορείς για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών.

Η παραπάνω ποικιλία εναλλακτικών ικανοτήτων ηγεσίας, τις οποίες οφείλει να κατέχει ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής, για να παραμένει στο προσκήνιο των εξελίξεων, θα πρέπει να συμπληρωθεί και με την ικανότητα διορατικότητάς του να αναγνωρίζει τις κατάλληλες για χρήση στην συγκεκριμένη στιγμή και ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία των συμμετεχόντων. Η εκτίμηση όμως και των δυο βασίζεται στις δεξιότητες επικοινωνίας που επίσης θα πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης. Χωρίς ένα δραστικό μέσο επικοινωνίας να ρέει ανάμεσα στη συμπεριφορά, την ηθική, την παραγωγικότητα, τα προσόντα και την οργάνωση των ενδιαφερομένων όλα διακυβεύονται, αφού είναι αυτή που αναδεικνύεται ως το κλειδί για μια επιτυχημένη ηγεσία (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης, 2003).

2.4. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και η σχολική πράξη

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο ως πολυσύνθετος οργανισμός μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει δεν μπορεί, όπως αναλύσαμε, παρά να απαιτεί ένα ευέλικτο, σύγχρονο σύστημα διοίκησης, αφού ανάλογα με τις περιστάσεις οφείλει να αξιοποιεί, όσο το δυνατόν περισσότερο, τους ανθρώπινους και υλικούς του πόρους, προκειμένου να εκπληρώσει την αποστολή του για την *«ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών»* (Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, άρθρο 1,§1).

Ο διευθυντής του σχολείου στη χώρα μας είναι παράγοντας ιδιαίτερης σημασίας για τη λειτουργία του από τη στιγμή που, όπως και σε άλλες χώρες, (Κουλουμπαρίτση και συν., 2007) το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο του δίνει πρωτεύοντα και καταλυτικό ρόλο στη σχολική κοινότητα ως διοικητικού αλλά και παιδαγωγικού της υπεύθυνου, αναθέτοντάς του να εκπληρώσει μια δύσκολη αποστολή σύμφωνα με ένα καθηκοντολόγιο (Υ.Α. Αριθ. Φ.353. 1/324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002, άρθρα 27-32) που προσδιορίζει τόσο το γενικό πλαίσιο αρμοδιοτήτων του (άρθρα 27, 28) όσο και πιο εξειδικευμένα τον ρόλο του σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων (άρθρο 29), σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης (άρθρο 30), σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31) και σε σχέση με τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (άρθρο 32).

Στο κύριο έργο του (άρθρο 27) παρατηρούμε αρμοδιότητες που απαιτούν από αυτόν ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως του καθοδηγητή με βάση τους στόχους της κοινότητας για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού προτύπου που εμπνέει, δίνοντας θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, του υπεύθυνου για να γίνει το σχολείο κοινότητα μάθησης όπου επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, συνοχής, ισοτιμίας, αλληλεγγύης και πρωτοβουλιών.

Στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή (άρθρο 28) τονίζεται επίσης ο συνεργατικός του ρόλος με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους εμπλεκόμενους φορείς για την επίτευξη κοινών στόχων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς που συμβάλλουν στη

διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών, καθιστώντας τους μαθητές έναν πολύ σημαντικό και ενεργό παράγοντα της ζωής του σχολείου.

Αξιοσημείωτο όμως αποτελεί το γεγονός, πως παρά τις παραπάνω αρχικές γενικές διακηρύξεις, στις παραγράφους του άρθρου που αναλύουν τις επιμέρους ειδικότερες αρμοδιότητες του διευθυντή, μόνο η 10 προσδίδει στον ρόλο του παιδαγωγική διάσταση για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ οι υπόλοιπες παράγραφοι αναφέρονται κυρίως στον γραφειοκρατικό-διεκπεραιωτικό του ρόλο.

Παρομοίως, η συντριπτική πλειονότητα των παραγράφων των άρθρων 29-32, που εξειδικεύουν τον ρόλο του σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων (άρθρο 29), σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους και το Διευθυντή Εκπαίδευσης (άρθρο 30), σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31) και σε σχέση με τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (άρθρο 32) προσδίδουν στον ρόλο του περισσότερο διεκπεραιωτικά, παρά ηγετικά χαρακτηριστικά που εμπνέουν και προσανατολίζουν το σχολείο μέσα από τη δημιουργία της κουλτούρας του.

Στην πράξη, δηλαδή, η κεντρική εξουσία δεν εκχώρησε αποφασιστικές αρμοδιότητες στην κατώτατη βαθμίδα της εκπαιδευτικής διοικητικής οργάνωσης που βρίσκεται η θέση του διευθυντή. Η δυνατότητα των διευθυντών της ελληνικής σχολικής μονάδας να λαμβάνουν τις ανάλογες πρωτοβουλίες και να καθοδηγούν είναι περιορισμένη από μια ήδη διαμορφωθείσα σχολική κουλτούρα κλειστού χαρακτήρα και συγκεντρωτισμού, επιβαλλόμενη από το αυστηρά οριοθετημένο οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι στόχοι του σχολείου πραγματοποιούνται μέσω διαδικασιών αποκλειστικά καθορισμένων από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας μέσα από μια σειρά εκτελεστικών ενεργειών, περιορίζοντας την αυτοδιοίκηση των ελληνικών σχολείων μόνο σε ορισμένα θέματα της καθημερινής λειτουργίας τους (Σαΐτης, 2007).

Παρόλο που με την καθιέρωση της Ενέλικτης Ζώνης, των καινοτόμων δράσεων και τη θεσμοθέτηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Υ.Α. Αριθ. 21072α/Γ2, Φ.Ε.Κ. 303, Β/13-3-2003 και Υ.Α. Αριθ. 21072β/Γ2, Φ.Ε.Κ. 304, Β/13-3-2003), αλλά και τις προσπάθειες της τελευταίας πενταετίας για ένα ανοιχτό «νέο» (Νόμος 3848/2010 Φ.Ε.Κ. 71, Α/19-5-2010) και πρόσφατα «κοινωνικό» σχολείο (Γ.Δ. 58β/1-9-2014 έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ.) έγινε ένα σημαντικό βήμα αποκέντρωσης, ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο δεν έχει τα περιθώρια εκείνα, στην καθημερινότητά του, τα οποία θα του επέτρεπαν να λειτουργήσει αυτόνομα και ελεύθερα ως διευθυντής-ηγέτης του σχολείου, αλλά λειτουργεί κυρίως ως εκτελεστικό όργανο της ανώτερης εκπαιδευτικής διοίκησης ή αντισταθμιστής αδυναμιών ενός ελλιπούς υποστηρικτικού σχολικού θεσμικού πλαισίου.

Ένα μεγάλο εμπόδιο, για παράδειγμα, αποτελεί ο μικρός καθημερινός χρόνος του διευθυντή. Από τη μια είναι υποχρεωμένος τον μισό σχεδόν εργασιακό του χρόνο να αφιερώνει σε ώρες διδασκαλίας που μόνο υποδειγματικά και απερίσπαστος, όπως θα όφειλε ως παιδαγωγικός ηγέτης, δεν έχει το περιθώριο να λειτουργεί, μιας και προκύπτουν ανά πάσα στιγμή ζητήματα με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί χωρίς αναβολή. Από την άλλη ο υπόλοιπος μισός χρόνος του αναλώνεται κυρίως είτε σε

γραφειοκρατικές και λειτουργικές επείγουσες εργασίες, είτε, λόγω έλλειψης επιστάτη στο σχολείο ή αδυναμίας των ΟΤΑ για άμεση κάλυψη των αναγκών συντήρησης του σχολικού κτηρίου, σε μέριμνα για την καθημερινή συντήρηση και αξιοπρεπή και ασφαλή κατάσταση του σχολικού κτηρίου.

Επιπροσθέτως, ο τρόπος στελέχωσης π.χ. με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε περισσότερα σχολεία, και το ωράριο λειτουργίας των σχολείων, ειδικά των ΕΑΕΠ, δεν δίνουν τη δυνατότητα για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία του Διευθυντή με τον Σύλλογο Διδασκόντων, όπως οφείλουν να έχουν, συμμετέχοντας υποχρεωτικά σε συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα, προκειμένου να θέσουν θέματα και να αποφασίσουν συλλογικά για την πορεία της (Υ.Α. Αριθ. Φ.353. 1/324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002). Παρομοίως, οι παράγοντες αυτοί δυσχεραίνουν τις πρωτοβουλίες του Διευθυντή να παροτρύνει αποφάσεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες του Συλλόγου Διδασκόντων και, ενώ προβλέπονται θεσμικά στις αρμοδιότητές τους με τον παραπάνω νόμο, η εμπειρία έχει καταγράψει ελάχιστα δείγματα Συλλόγων Διδασκόντων που ενεργοποιούνται και επιζητούν με δική τους πρωτοβουλία ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις. Αυτό το φαινόμενο αποδίδεται εν μέρει στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος που καταπνίγει κάθε πρωτοβουλία και εν μέρει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε Συλλόγου Διδασκόντων (Κουλουμπαρίτση και συν., 2007).

Οι Κιούση και Κοντάκος (2006) μέσα από τη μελέτη του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου και την ανάλυση των τριών αλληλένδετων παραγόντων του νομοθετικού πλαισίου της MacGilchrist με τις οποίες εκφράζεται η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, δηλ., τις επαγγελματικές σχέσεις, τις συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού και τις ευκαιρίες μάθησης, επιβεβαιώνουν τους περιορισμούς που θέτει το σύγχρονο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, επιβάλλοντας ένα ιεραρχικό μοντέλο με περιορισμένες δημοκρατικές διαδικασίες. Παρόλο που ενισχύει τις επαγγελματικές σχέσεις (μαθητών, Συλλόγου Διδασκόντων, Διευθυντή, Συλλόγου Γονέων κτλ.), οριοθετεί τους ρόλους τους, ιεραρχώντας την εξουσία κάθε μέλους της σχολικής μονάδας και δίνει έμφαση στη συνεργασία επί διοικητικών κυρίως παρά παιδαγωγικών θεμάτων. Επιπλέον, δίνοντας σαφή υπεροχή στον διευθυντή έναντι των άλλων εκπαιδευτικών προωθεί ένα από την κορυφή προς τη βάση (top-down) σύστημα επαγγελματικών σχέσεων, παρά τις νεώτερες βελτιωτικές αποκεντρωτικές προσπάθειες και τη σαφή προσπάθειά του να ενισχύσει μια θετική σχολική κουλτούρα. Η οικονομική εξάρτηση δε του σχολείου από τους ΟΤΑ ή και ο τρόπος στελέχωσης του σχολείου προάγουν μια γραφειοκρατική κουλτούρα που δεν βοηθά στη γρήγορη ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες του ίδιου και της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει. Θα πρέπει επομένως, προτείνουν, να ληφθούν υπόψη παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας από το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι δημοκρατικές διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων, η αποκέντρωση και εξασφάλιση σταθερότητας καθώς και η ταύτιση ατομικών στόχων των εκπαιδευτικών με αυτούς της σχολικής μονάδας για την περαιτέρω εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσο, δηλαδή, παραμένουν ελάχιστες, από έναν άνωθεν λεπτομερή σχεδιασμό, οι ουσιαστικές αρμοδιότητες, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, υποβιβάζοντας τον ρόλο του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων σε αυτό των εκτελεστικών οργάνων, τόσο περιορισμένα θα παραμένουν και τα περιθώρια διαμόρφωσης από τον Διευθυντή μιας θετικής σχολικής κουλτούρας που προάγει την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα και εν τέλει την αφοσίωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

2.5. Ικανότητες και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και ποιοτικού διευθυντή-ηγέτη για τη διαμόρφωση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας

Παρά τις παραπάνω δυσκολίες και με βάση την ανάλυση του ρόλου του διευθυντή μέσα από τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας που προηγήθηκε, δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή στο δημοτικό σχολείο παραμένει πολύ σημαντικός, γιατί από τον τρόπο που καθημερινά ασκεί τα καθήκοντά του, τόσο στον παιδαγωγικό και στον γραφειοκρατικό τομέα, όσο και στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και στη συνεργασία του με εξωτερικούς φορείς εξαρτάται πολλές φορές και ο βαθμός αποτελεσματικότητας του σχολείου του. Η αντιμετώπιση δε αυτής της πολυπλοκότητας και των δυσκολιών προϋποθέτει ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων από αυτόν όπως να (Σαΐτης, 2014:45):

- *Κατανοεί πολύ καλά το διοικητικό του έργο.*
- *Διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο του.*
- *Επικοινωνεί αμφίδρομα με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Συζητεί με συμπάθεια τα προβλήματα που έχουν οι συνάδελφοί του εκπαιδευτικοί και δέχεται τη γνώμη τους και νέες ιδέες.*
- *Ακούει προσεκτικά τα όποια παράπονά τους και τα διευθετεί έγκαιρα.*
- *Αναπτύσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δημιουργικές δραστηριότητες.*
- *Είναι ειλικρινής και ευθύς και το ίδιο ζητεί από τους συνεργάτες του.*
- *Ασκεί «έντεχνα» την εποπτεία δηλαδή την επίβλεψη, των εκπαιδευτικών.*
- *Είναι πρόθυμος και συνεργάσιμος τόσο με τους γονείς των μαθητών όσο και με φορείς της τοπικής κοινωνίας.*
- *Είναι σταθερός, ακριβοδίκαιος και αντικειμενικός στις αποφάσεις του.*

Εστιάζοντας στα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή η έρευνα του Morgan (1996, στο Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005:125), θεωρεί απαραίτητο ο διευθυντής- ηγέτης να διαθέτει τέτοιες ικανότητες και γνώσεις ώστε να:

1. *Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.*
2. *Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις, ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν όταν απαιτείται.*
3. *Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.*

4. Δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
5. Εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
6. Αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
7. Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
8. Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
9. Παραμένει «ανοικτός» και «ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
10. Παρακινεί, εμπυχνώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
11. Κάνει προσωπικές επαφές και συνδέει στενά τους συνεργάτες του.
12. Διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
13. Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Εξέχοντες θεωρητικοί, επίσης, στον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης κρίνουν τον διευθυντή-ηγέτη παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλον στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Κουλουμπαρίτση και συν., 2007). Έτσι οι Fullan & Hargreaveas (1991) και ο Fullan (1993: 72) αποδίδουν στους αποτελεσματικούς διευθυντές τα εξής χαρακτηριστικά:

- Κατανοούν τη σχολική κουλτούρα και τη σημασία της.
- Ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Εκφράζουν και προωθούν αξίες όπως ισοτιμία, συνεργασία, κοινή δέσμευση και απόδοση λόγου.
- Ενθαρρύνουν τη συνεργασία κι αποθαρρύνουν την αποστασιοποίηση.
- Συζητούν στόχους και προγραμματισμό που είναι προϊόντα συλλογικού οράματος και δεν περιορίζονται στο να ανακοινώνουν εγκυκλίους που επιβάλλονται άνωθεν.
- Αξιοποιούν τη γραφική εργασία για να διευκολύνουν καταστάσεις κι όχι για να δημιουργήσουν γραφειοκρατικό έμφραγμα.
- Κατανοούν ότι η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου με τον οποίο προσπαθούν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας.

Όπως διαπιστώνουμε, βασικές ενέργειες και ικανότητες, που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή ως αποτελεσματικό, όπως η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, στο κλίμα επικοινωνίας, ικανοποίησης και αποδοχής, καθώς και στον προσανατολισμό, στους κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας, αποτελούν βασικά συστατικά για τη διαμόρφωση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας, όπως πραγματευτήκαμε στην παρούσα εργασία.

Ο Ματσαγγούρας (2003:177-183) συνδέει, επίσης άμεσα, ανάλογες ενέργειες που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή αποτελεσματικό με την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, οι οποίες συμβάλλουν βελτιωτικά στις σχέσεις των προσώπων που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα: Τέτοιες είναι η δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο, η ενίσχυση των αντιλήψεων και των πρακτικών της συλλογικής αυτονομίας, η απόδοση ιδιαίτερης

σημασίας στις προτάσεις των διαφωνούντων, η βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού με σκοπό την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο, η ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, η καλλιέργεια στους μαθητές της αίσθησης ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους, η οργάνωση των πειθαρχικών διαδικασιών και η διατύπωση των κανονισμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία, η δημιουργία θετικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς και η βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτηρίου και του σχολικού χώρου.

Άμεση σχέση με τη σχολική κουλτούρα, παρομοίως, βρίσκουμε και στα χαρακτηριστικά της ποιότητας της ηγεσίας, που ασκεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας για την επιτυχία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους Hargreaves & Hopkins (1998:20) όταν:

- *Εμπνέει τη δέσμευση προς την αποστολή του σχολείου.*
- *Συντονίζει το έργο, αποδίδοντας διακριτούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς.*
- *Συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.*
- *Ξέρει να ακούει και να ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στις απόψεις και στις σκέψεις των εκπαιδευτικών.*
- *Είναι συνεπής αγγελιοφόρος, υπό την έννοια ότι πληροφορεί τους πάντες σχετικά με νέες ιδέες και αποφάσεις.*
- *Αποστασιοποιείται και κρατά κριτική στάση στην τετριμμένη καθημερινότητα και τις ρουτίνες.*
- *Νοιάζεται με πάθος για το σχολείο του.*
- *Δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.*
- *Δέχεται με ενθουσιασμό τις καινοτομίες.*

Συνοπτικά, οι πολλαπλές δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή είναι (Στιβακτάκης, 2006 :37-38):

- *Επικέντρωση στην καθοδήγηση: η ηγεσία του διευθυντή είναι αυτή της παρακολούθησης του τι συμβαίνει στο σχολείο και της καθοδήγησης του προσωπικού με την ανάθεση εργασιών και ρόλων στα μέλη του.*
- *Εστίαση στον εκπαιδευτικό: οι διευθυντές υποστηρίζουν τους δασκάλους με διάφορους τρόπους, όπως ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η ενημέρωση και η διάθεση χρόνου σ' αυτούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.*
- *Ευρύτητα γνώσης: οι διευθυντές είναι συνήθως καλά πληροφορημένοι για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και επωφελούνται των νέων ευκαιριών.*
- *Λήψη αποφάσεων: οι διευθυντές δημιουργούν αποτελεσματικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, εστιάζοντας σε καθορισμένους στόχους, μέσω της συμμετοχικότητας και της συλλογικότητας.*

- *Συμβολική και πολιτιστική αντίληψη: οι διευθυντές χρησιμοποιούν τα φανερά και κρυφά μηνύματα που απορρέουν από τις πράξεις τους, για να επηρεάσουν εποικοδομητικά τη συμπεριφορά των άλλων.*
- *Αξίες: οι αξίες των διευθυντών σχετίζονται με τον τύπο της ηγεσίας που εφαρμόζουν.*
- *Επικέντρωση στους γονείς και στην κοινότητα: οι διευθυντές επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τόσο την πρόσβαση όσο και τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο κατανοεί και ανταποκρίνεται στις γονεϊκές και κοινοτικές προσδοκίες.*
- *Επικέντρωση στον μαθητή: οι πράξεις του διευθυντή είναι συμβολικά σημαντικές για τους μαθητές. Κίνητρα, όπως η δημόσια αναγνώριση, χρησιμοποιούνται, για να ενθαρρύνουν κατάλληλες συμπεριφορές στους μαθητές.*
- *Μάρκετινγκ του σχολείου: μέσα από διαδικασίες, όπως είναι οι δημόσιες σχέσεις, ο διευθυντής εξασφαλίζει ότι προβάλλει μια θετική εικόνα του σχολείου με ό, τι αυτό συνεπάγεται.*
- *Μελλοντικοί προσανατολισμοί: ο διευθυντής εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός κοινού σχολικού οράματος και την ομοφωνία των σχολικών στόχων και των προτεραιοτήτων που αναδύονται από το κοινό αυτό όραμα.*
- *Εναισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα: ο διευθυντής έχει συνείδηση και είναι ευαίσθητος στις αλλαγές του εκπαιδευτικού κλίματος.*

Το κοινό που παρατηρούμε, τόσο μέσα από το νομοθετικά κατοχυρωμένο κύριο έργο του διευθυντή στη χώρα μας –παρά τους σημαντικούς περιορισμούς– όσο και μέσα από τα θεωρητικά χαρακτηριστικά και ικανότητες του αποτελεσματικού και ποιοτικού διευθυντή είναι ο καθοριστικός του ρόλος και ευθύνη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας γενικότερα ή συγκεκριμένα σε βασικές παραμέτρους ή στοιχεία της που την ενδυναμώνουν και τη βελτιώνουν. Οι παράμετροι αυτοί έχουν σχέση με τον προσανατολισμό, το όραμα και τους στόχους του σχολείου, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τον πειραματισμό με καινούριες πρακτικές, τη δημιουργία κλίματος, συνοχής, συνυπευθυνότητας, επικοινωνίας και συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους αρμόδιους φορείς. Για την επιδίωξη και την επιτυχία όλων των παραπάνω απαιτείται η ύπαρξη μιας ικανής ηγεσίας, η οποία να διαμορφώνει οργανωσιακή κουλτούρα, δηλαδή, να καθορίζει τους σκοπούς, να αναπτύσσει την πολιτική και το ήθος στο σχολείο, να συμβάλλει καθοριστικά στην επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων και να εδραιώνει τις επαγγελματικές σχέσεις (Φασουλής, 2008). Ένας ηγέτης άλλωστε, πρέπει έχοντας στόχο τη δημιουργία ενός παραγωγικού σχολείου, να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα κοινό όραμα και μια οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα ικανή να αναδιαρθρώσει τις προσπάθειες του σχολείου του με σκοπό την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της μάθησης (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999).

2.6. Οι έρευνες για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας

Πέρα από τις έρευνες για την οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση, που έχουν αναφερθεί στην παρούσα εργασία, έρευνες στον διεθνή χώρο συνέδεσαν την ηγεσία και την οργανωσιακή κουλτούρα με την επιτυχία των οργανισμών (Barney, 1986, Bass & Avolio, 1992). Η αλληλεπίδραση της ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας αποτελεί φαινόμενο που ενδιαφέρει ερευνητές από διάφορες ειδικότητες, όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας και της εκπαίδευσης. Η σημασία και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση άρχισαν να γίνονται γνωστά και να παίρνουν μεγαλύτερες διαστάσεις μετά την έκδοση βιβλίων όπως, για παράδειγμα, 'Managing Change in Educational Organizations: Sociological Perspectives, Strategies, and Case Studies' (Baldrige & Deal, 1975), 'The Dynamics of Educational Change' (Goodland, 1975), 'Schoolteacher' (Lortie, 1975), 'Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their effects on children' (Rutter et al., 1979) και πολλά άλλα (Stephen & Stuart, 1995 στο Γκόλια, Γσιώλη, Μπελιάς, & Κουστέλιος, 2013).

Πλήθος ερευνών στον διεθνή χώρο έχει αναδείξει τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου στη διαμόρφωση της κουλτούρας του, έτσι ώστε ο σχολικός οργανισμός να επιτύχει τους όποιους σκοπούς και στόχους του με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι σύγχρονες θεωρίες διοίκησης ανατρέπουν το παλιό γραφειοκρατικό μοντέλο ελέγχου, δίνοντας έμφαση στη δημοκρατική σχολική οργάνωση και απαιτούν στελέχη με ηγετικά χαρακτηριστικά, που διαμορφώνουν τέτοια κουλτούρα στον σχολικό οργανισμό, ώστε να λειτουργεί συλλογικά ως «μανθάνουσα κοινότητα» που επιζητά τη συνεχή βελτίωση του έργου του. Βασική τους θέση αποτελεί η διαπίστωση ότι *«το ανθρώπινο δυναμικό είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας (ατού) για κάθε οργανισμό που επιδιώκει την εκπλήρωση κάποιου σκοπού... έτσι η αποκέντρωση, η αυτοδιοίκηση, η συμμετοχική διοίκηση, η παροχή κινήτρων και ο εκτεταμένος εκδημοκρατισμός του εργασιακού χώρου είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και, κατ' επέκταση, τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού»* (Sudit, 1996:83)

Ποιοτικές αλλά και εμπειρικές έρευνες έχουν υποστηρίξει την αλληλεπίδραση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Sahin, 2004) αποδίδοντας στους διευθυντές την κύρια ευθύνη να στηρίζουν, να ενισχύσουν και να διατηρήσουν τη σχολική κουλτούρα, δημιουργώντας επικοινωνιακό κλίμα με κοινές αξίες και πεποιθήσεις (Bush, 1998:43), αλλά και την ικανότητα, μέσα από την προσωπικότητα και τις αξίες τους, να καλλιεργήσουν μια θετική και υγιή σχολική κουλτούρα και να εργασθούν (κατά της κοινωνικο-οικονομικής ανισότητας) για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και γενικότερα της ζωής (Jean-Louis, 2004). Βρέθηκε, επίσης, η εκπαιδευτική ηγεσία να επιδρά θετικά σε παράγοντες οργανωσιακής κουλτούρας όπως η κοινωνικότητα και η αλληλεγγύη (Niemann & Kotzé, 2006) καθώς

και μια ουσιαστική επίδραση της ηθικής διευθυντικής συμπεριφοράς στην ηθική περιβαλλοντική συμπεριφορά και την οργανωσιακή δημιουργικότητα (Yilmaz, 2010).

Εμπειρικές έρευνες σε υπαλλήλους διαφορετικών οργανισμών στον διεθνή και ελληνικό χώρο έδειξαν την ξεκάθαρη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή κουλτούρα, αλλά και την επίδραση των διαφόρων στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση, λαμβάνοντας υπόψη ως διαμεσολαβητή τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση (Anderman et al., 1991, Kline & Boyd, 1994, Sempane et al., 2002, Κουστέλιος, 1996 στο Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς, & Κουστέλιος, 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν στοιχεία ερευνών που συνδέουν ιδιαίτερα το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας. Έτσι, παράγοντες μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως κίνητρα και άμεση κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κοινού, μελλοντικού οράματος, επιβράβευση, ενδυνάμωση των αξιών και των αρχών και παροχή λύσεων για την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεισφορά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ανάπτυξη και αναγνώριση των καινοτόμων ιδεών, είναι υψηλά συσχετισμένοι με την οργανωσιακή κουλτούρα και τη βελτίωση της μάθησης (Leithwood & Jantzi, 2000, Sarros, Gray & Densten, 2001, Ngang, 2011,). Επιπλέον, οι διευθυντές «μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς» βοηθούν να γίνει κατανοητός στο προσωπικό ο αληθινός σκοπός του σχολείου και η θέση τους απέναντι στους μαθητές και την κοινωνία, προσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς στον καταμερισμό ευθυνών και είναι ικανοί να επιταχύνουν την επίλυση μελλοντικών προβλημάτων κάθε ατόμου προσωπικά, αλλά και συλλογικά (Leithwood & Jantzi, 1990). Σε παρόμοια αποτελέσματα συσχέτισης όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας κατέληξε σχετική έρευνα στην Τουρκία, επισημαίνοντας την αντίθεση με το «διαπραγματευτικό» στυλ ηγεσίας, το οποίο έχει θετική συσχέτιση μόνο με τον παράγοντα εκπαιδευτική ανάπτυξη της κουλτούρας (Sahin, 2004).

Ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία στην Κύπρο αναφέρει, μεταξύ άλλων, το ηγετικό στυλ του διευθυντή ως εμπόδιο στην εδραίωση της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας (Ερμογένους & Παντέλα, 2012), ενώ, από την άλλη πλευρά, σε άλλη έρευνα-μελέτη περίπτωσης σε νηπιαγωγείο της Κύπρου για τη διερεύνηση της μορφής της συνεργατικής κουλτούρας τονίζεται ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζει ο ίδιος ο ηγέτης, ο οποίος μέσω της δράσης του μπορεί να δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για να εδραιωθεί μια πιο συνεργατική κουλτούρα ή επίσης να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στη δημιουργία της (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Στην Κύπρο, επίσης, έρευνα στα δημοτικά σχολεία για την επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών ανέδειξε, μεταξύ άλλων, την ανάγκη ανάπτυξης από τη μεριά του διευθυντή στενών διαπροσωπικών σχέσεων και μιας ισχυρής θετικής κουλτούρας η οποία θα χαρακτηρίζεται από την προώθηση αλλαγών/καινοτομιών, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την αφοσίωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων προς το σχολείο (Κυθραιώτης, 2006).

Παρά τη σημασία, ωστόσο, που αποδίδεται διεθνώς στον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας, όπως βιώνεται και εκδηλώνεται από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ελάχιστα έχουν μελετηθεί στη χώρα μας οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις αξίες και τις νόρμες συμπεριφοράς που την καθορίζουν και ιδιαίτερα για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.

Στην Ελλάδα η έρευνα της Νομικού (2010), μεταξύ άλλων, για τον ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας στην Α/θμια εκπαίδευση αναδεικνύει, επίσης, μεταξύ άλλων, τον περιορισμό των αρμοδιοτήτων του σε έναν διεκπεραιωτικό παρά σε ένα πιο ηγετικό ρόλο με εμψυχωτικό, συντονιστικό και διευκολυντικό χαρακτήρα, που απαιτεί η θέση του σε ένα συλλογικό και συνεργατικό χώρο, όπως το σχολείο. Παράδοξο φαίνεται το γεγονός, πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πολύ θετικά τον διευθυντή με έμφαση στην παροχή πρωτοβουλιών, εκφράζουν μέτρια ικανοποίηση από τα υπόλοιπα ζητήματα που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως την εσωτερική σχολική κουλτούρα, δηλαδή το κλίμα και την επικοινωνία.

Η έρευνα του Φασουλή (2008) που διερεύνησε βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας ξένων σχολείων στην Ελλάδα και ιδιαίτερα τον τρόπο που οι διευθυντές τη διαμορφώνουν στις σχολικές τους μονάδες αποτελεί και τη βάση για την παρούσα έρευνα. Διερευνήθηκαν οι τομείς α) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, β) διοίκηση του σχολείου, γ) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων, δ) επαγγελματικές σχέσεις. Αν και στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται σημαντικό ποσό σύγκλισης απόψεων διευθυντών-διδασκόντων σε επιμέρους κριτήρια που προσδιορίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, εντούτοις υπάρχουν αποκλίσεις οι οποίες επιδεικνύουν τομείς στους οποίους οι διευθυντές θα πρέπει να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους για τη βελτίωση της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία ευθύνης τους. Η έρευνα, συγκεκριμένα, οδηγεί στα συμπεράσματα ότι προκύπτει ζήτημα κουλτούρας ενημέρωσης των διδασκόντων για τις μαθησιακές επιδόσεις και τα ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών, αλλά και για τον ρόλο και το έργο του Διευθυντή και του βοηθού του, ότι θα πρέπει να βελτιωθεί η επικοινωνιακή προσπάθεια των διευθυντών καθώς και οι διαδικασίες του προγραμματισμού και διεξαγωγής των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος διαπιστώθηκε απόκλιση αντίληψης των διδασκόντων και του διευθυντή για τον βαθμό εμπλοκής των πρώτων στη σχολική ζωή.

2.7. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Με βασικούς άξονες τους τομείς της παραπάνω έρευνας, σχεδιάστηκε, με πρωτοβουλία της γράφουσας και η ατομική, εμπειρική και ποσοτική έρευνα που ακολουθεί στην κατεύθυνση της διαχείρισης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων, αφού ελάχιστα, όπως προαναφέρθηκε, έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη χώρα μας σχετικά με τις αξίες και τις νόρμες συμπεριφοράς που καθορίζουν τη σχολική κουλτούρα και ιδιαίτερα για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.

Βασικός της σκοπός της είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών στα δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας σχετικά με βασικά στοιχεία της οργανωσιακής

κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν και με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν στις σχολικές τους μονάδες.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των κάτωθι πτυχών οργανωσιακής κουλτούρας των παραπάνω σχολείων: 1) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, 2) διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή-ντρια, 3) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων και 4) επαγγελματικές σχέσεις όπως τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν οι εργαζόμενοι σε αυτά. Τέλος, 5) στοχεύει να διερευνήσει επίσης συγκλίσεις ή αποκλίσεις του προφίλ και των αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών για τις παραπάνω πτυχές της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας, ώστε ανατροφοδοτικά και αποτελεσματικά να εστιαστεί το ενδιαφέρον αμφοτέρων στη βελτίωσή της στα σχολεία ευθύνης τους.

Η σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται, επίσης, στην καταγραφή του βαθμού συμφωνίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Κορινθίας με τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, αναφορικά με τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή στο δημοτικό σχολείο στη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας. Φιλοδοξεί, έτσι, να δημιουργήσει ευκαιρίες διαλόγου και επανεξέτασης αξιών, συμπεριφορών ή παραδοχών σε ό,τι αφορά τη σχολική πράξη σε μια εποχή, μάλιστα, που το ελληνικό δημοτικό σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με τις απανωτές νομοθετικές αλλαγές στις δομές του πλαισίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τα δυο τελευταία σχολικά έτη 2013-2015, αλλά, κυρίως, και με την αναγκαιότητα, ταυτόχρονα, του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εν μέσω της κρίσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας που διανύει η χώρας μας.

Οι τέσσερις πρώτοι επιμέρους στόχοι για τις πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία του Ν. Κορινθίας, καθώς και ο τελευταίος (πέμπτος) στόχος σύγκρισης του προφίλ και των απόψεων διδασκόντων-διευθυντών για αυτές, διαμόρφωσαν τα πέντε ερευνητικά μας ερωτήματα:

1. Ποια στοιχεία –και σε ποιον βαθμό– αποτυπώνουν τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος των σχολικών μονάδων;

2. Πόσο ανταποκρίνονται οι διευθυντές σε θέματα διοίκησης της σχολικής τους μονάδας, ώστε να διαμορφώνουν μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα;

3. Ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας της μορφής επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων;

4. Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας τους;

5. Διαφοροποιούνται το προφίλ με τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία και οι αντιλήψεις των απλών εκπαιδευτικών από τους διευθυντές αναφορικά με τις παραπάνω βασικές πτυχές οργανωσιακής κουλτούρας και με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι τη διαμορφώνουν στα σχολεία ευθύνης τους;

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

3.1. Συμμετέχοντες

Τον υπό μελέτη πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί από τα 55 πολυθέσια (τετραθέσια και πάνω) δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας, αφού τα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια ως τριθέσια) δεν έχουν θέση διευθυντή/ντριας, αλλά θέση προϊσταμένου/ης σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας, στα τετραθέσια και πάνω δημοτικά σχολεία στην Κορινθία υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 757 εκπαιδευτικοί (55 διευθυντές, 21 υποδιευθυντές, 494 δάσκαλοι και 187 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Με δεδομένο ότι ο υπό μελέτη πληθυσμός μας ήταν άμεσα εντοπίσιμος και υπήρχαν επαρκείς πόροι (πρόσβαση στο διαδίκτυο σε κάθε σχολική μονάδα), ώστε με ηλεκτρονικό τρόπο να σταλεί το ερωτηματολόγιο σε κάθε μέλος του, δεν προέκυψε θέμα δειγματοληπτικής απόφασης (Cohen & Manion, 1994:126). Τα ερωτηματολόγια, γι' αυτό, στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε όλα τα παραπάνω πολυθέσια σχολεία, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους διευθυντές/ντρίες τους με την παράκληση να τα κοινοποιήσουν, να παροτρύνουν και να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης τους για τη συμμετοχή τους, είτε μέσω παροχής πρόσβασής τους σε υπολογιστή του σχολείου, είτε προώθησης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στα προσωπικά τους ηλεκτρονικά ταχυδρομεία. Ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα συνολικά 174 εκπαιδευτικοί ή το 23% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας (99 δάσκαλοι ή το 20% του πληθυσμού των δασκάλων, 31 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ή το 17% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, 38 διευθυντές ή το 69% του πληθυσμού των διευθυντών και 6 υποδιευθυντές ή το 29% του πληθυσμού των υποδιευθυντών). Το ποσοστό αυτό είναι μέσα στο αναμενόμενο ποσοστό απάντησης των ερωτώμενων (ποσοστό της τάξης 20%-30%) στις περισσότερες έρευνες που διεξάγονται με αποστολή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (Εμβλωτής & Κατσης, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε περισσότερα σχολεία είχαν την οδηγία να αναφερθούν στο σχολείο κύριας τοποθέτησής τους.

3. 2. Ερευνητικό εργαλείο

Ο κύριος λόγος που διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για να αντληθούν πληροφορίες για την κουλτούρα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες, είναι το γεγονός ότι κουλτούρα ή κλίμα σε έναν οργανισμό αποτελεί αυτό που αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι και όχι αυτό που «πράγματι» είναι, ο τρόπος δηλαδή που τα μέλη του οργανισμού ερμηνεύουν την πραγματικότητα και όχι η ίδια η πραγματικότητα. Οι αντιληπτικές αυτές όψεις των μελών της σχολικής κοινότητας

προκύπτουν από τα ερεθίσματα, τα οποία προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (Σαΐτης, 2007:179· Φασουλής, 2008:118).

Προκειμένου να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί άνετα και να δώσουν όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα τις προσωπικές τους απόψεις πάνω σε πολύ ευαίσθητα θέματα, στην ουσία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους μονάδας και του/της διευθυντή/ντριάς τους, κρίθηκε σκόπιμη η χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου και μάλιστα όχι έντυπου, που πιθανόν θα μπορούσε να το δει π.χ. ο διευθυντής που θα μάζευε τα ερωτηματολόγια για να δοθούν στην ερευνήτρια, αλλά ανώνυμου διαδικτυακού ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Με δεδομένο ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει βασικές γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών και πρόσβαση στο διαδίκτυο, η επιλογή του διαδικτυακού ερωτηματολογίου αποδείχτηκε πολύτιμη, επίσης, και με την εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος στη διαδικασία της έρευνας (Κασκάλης, Μαλέτσκος, & Ευαγγελίδης, 2004). Για να μην αποκλεισθούν, ωστόσο, εκπαιδευτικοί που δεν μπορούσαν να γράψουν στον υπολογιστή, το ερωτηματολόγιο δεν απαιτούσε γραφή κειμένου, παρά μόνο μαρκάρισμα της επιθυμητής απάντησης σε μια κλίμακα τύπου Likert με τις λεκτικές επιλογές ελάχιστα, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ και στο τέλος όλων των δηλώσεων πάτημα της λέξης «υποβολή». Έτσι, είχε καταχωρηθεί η απάντησή τους, χωρίς να χρειάζεται να την αποστείλουν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή να την τυπώσουν και να τη δώσουν σε κάποιον. Τέλος, για να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς, ο χρόνος που χρειαζόταν, για να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο, ανερχόταν περίπου στα 10 λεπτά.

Χρησιμοποιήθηκε, όπως προειπώθηκε, ως βάση το ερωτηματολόγιο παρόμοιας έρευνας του Φασουλή (2008) που διερεύνησε βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας ξένων σχολείων στην Ελλάδα και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές τη διαμόρφωναν στις σχολικές τους μονάδες. Το ερωτηματολόγιο αυτό προσαρμόσθηκε με γνώμονα τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία έγινε και η συγγραφή των θεωρητικών κεφαλαίων της εργασίας και την 29ετή προϋπηρεσία της ερευνήτριας ως διδάσκουσας και διευθύντριας στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Διατηρήθηκε όμως η βασική δομή του με τους εξής τέσσερις άξονες πτυχών της οργανωσιακής κουλτούρας: 1) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, 2) διοίκηση του σχολείου, 3) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων και 4) επαγγελματικές σχέσεις. Εμπλουτίσθηκε επίσης με όσα ερωτήματα από τα εργαλεία μέτρησης οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία του εξωτερικού School Culture Survey (DuPont, 2009; Ngang, 2011) και Culture Typology Worksheet (Deal & Peterson, 1990) ταίριαζαν στις συνθήκες του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου και δεν συμπεριλαμβάνονταν στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Τέλος, εγκρίθηκε το περιεχόμενο από τον επιβλέποντα καθηγητή αυτής της εργασίας, αλλά και δόθηκε πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων του νομού Κορινθίας (που θα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία), προκειμένου να εντοπισθούν προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας και να γίνουν οι τελευταίες παρατηρήσεις για το α) αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, β) αν κάθε ερώτηση εξασφάλιζε την πληροφορία για την οποία σχεδιάστηκε και γ) αν εξασφάλιζαν το

ενδιαφέρον και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Oppenheim, 1992) και να πάρει την τελική του μορφή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει 14 «εύκολες» στη συμπλήρωση ερωτήσεις. Οι πρώτες 12 αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία (φύλο, θέση στο σχολείο, ηλικία, προϋπηρεσία, σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, επιμόρφωση) και ακολουθούν 2 ερωτήσεις ακόμη που αναφέρονται στην εκπαιδευτική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο και στη λειτουργικότητά του.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 55 προτάσεις, στις οποίες ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, που αφορούν στην οργανωσιακή κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο τους. Οι προτάσεις αυτές αφορούν στις 4 βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας που συνδέονται με τους 4 πρώτους στόχους της παρούσας έρευνας:

1) *Σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου* (ερωτήσεις 15-34): Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 20 δηλώσεις που αναφέρονται στους κύριους σκοπούς και στη γενικότερη πολιτική της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα εξετάζει αν οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή επίδοση, διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη ζωή του σχολείου, φέρονται με σεβασμό και ευγένεια, διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου, είναι τακτικοί στη φοίτησή τους. Επίσης, εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, κατανοούν, συμφωνούν και συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου, αν αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κ.τ.λ. για τη διδασκαλία τους. Εκτιμά ακόμα αν οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους, αν καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του, αν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, αν έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία, αν το κτήριο βρίσκεται σε καλή κατάσταση, αν έχει το σχολείο την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και επαρκή στελέχωση, αν, τέλος, το διδακτικό προσωπικό και οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη.

2) *Διοίκηση του σχολείου* (ερωτήσεις 35-49): Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει 15 δηλώσεις που αναφέρονται σε θέματα διοίκησης του σχολείου, όπως αυτή ασκείται από τον διευθυντή όπως: αν ο διευθυντής διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου, είναι ηγετική φυσιογνωμία, αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου, λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών, των μελών του διδακτικού προσωπικού, τη γονεϊκή υποστήριξη, στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές, ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον

πειραματισμό των εκπαιδευτικών με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, συμμετέχει και ο ίδιος σε αυτές, προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα.

3) *Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων* (ερωτήσεις 50-58): Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει 9 δηλώσεις που αξιολογούν τον τρόπο επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, αν τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα, αν ο διευθυντής επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού και προσωπικά με τους μαθητές, αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους, αν πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται, συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων και αν αυτές χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιωδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας με συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη. Τέλος, αν ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, ετοιμάζοντας προτάσεις για συζήτηση.

4) *Επαγγελματικές σχέσεις* (ερωτήσεις 59-69): Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει 11 δηλώσεις που αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο της εργασίας τους, όπως αν σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους και αν νιώθουν ότι είναι σεβαστές από τον διευθυντή/ντρια. Ακόμα, αν υποστηρίζουν τις ενέργειες του διευθυντή, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα, υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και είναι έτοιμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο. Αξιολογούν, τέλος, αν οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν, νιώθουν ότι ο διευθυντής στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας, αν διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο και αν νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 5/θμης κλίμακας τύπου Likert ως εξής: ελάχιστα, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ, δίνοντας, έτσι, στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να κάνουν μια μεσαία/μέτρια εκτίμηση (αρκετά) σε περίπτωση που δεν αξιολογούσαν κάθε χαρακτηριστικό σε χαμηλό (ελάχιστα, λίγο) ή σε υψηλό βαθμό (πολύ, πάρα πολύ).

3.3. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 26/4/2015 έως 17/5/2015 στα 55 πολυθέσια σχολεία του Νομού Κορινθίας, στα οποία, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στάλθηκε ο σύνδεσμος που άνοιγε το ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο της έρευνας μαζί με επιστολή για τον σκοπό, τον ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα της έρευνας και σύντομες πληροφορίες και οδηγίες.

Είχε προηγηθεί από την ερευνήτρια τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε διευθυντή-ντρια αυτών των σχολείων για ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, βασικές επεξηγήσεις και την παράκληση τόσο

να συμμετέχουν οι ίδιοι στην έρευνα, όσο και να παροτρύνουν και να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, χωρίς φυσικά να τους υποχρεώνουν, να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια. Η ανταπόκριση και συμπαράσταση των διευθυντών στην πλειονότητά τους ήταν πολύ ενθαρρυντική κυρίως με την προσωπική τους συμμετοχή (69%), αλλά και τη διασφάλιση της προώθησης των ερωτηματολογίων στα προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των εκπαιδευτικών ή, όπου αυτό δεν ήταν εφικτό, με παροχή πρόσβασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή του σχολείου, με σύνδεση στο διαδίκτυο, για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Δυσκολίες που επισημάνθηκαν από τους διευθυντές για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν ο φόρτος εργασίας τους και η πληθώρα άλλων ερευνών που διεξάγονταν εκείνη την εποχή, παράλληλα, στα σχολεία της περιοχής και ζητούσαν και αυτά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το διάστημα στάλθηκαν, ανά εβδομάδα, με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δύο υπενθυμίσεις μαζί με τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου καθώς και ευχαριστίες για τους συμμετέχοντες, αφού η συμμετοχή ήταν εθελοντική και όποιος επιθυμούσε, μπορούσε να μην συμμετάσχει.

3.3.1. Στατιστικές τεχνικές

Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, στα οποία υπήρχε εξαρχής περιορισμός να μη μπορούν να υποβληθούν οι απαντήσεις, σε περίπτωση παράλειψης κάποιας ερώτησης, μεταφέρθηκαν στο στατιστικό σύστημα SPSS.20.0 και αναλύθηκαν. Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων κινήθηκε στο πλαίσιο της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που αφορούν κατηγορικές-διακριτές μεταβλητές (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής παρουσιάστηκαν πίνακες απλής εισόδου και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα αντίστοιχα γραφήματα κατανομής συχνοτήτων για την περιγραφή της κάθε μεταβλητής ξεχωριστά (μονομεταβλητή ανάλυση). Παρουσιάστηκαν με αυτό τον τρόπο οι κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών για το σύνολο των μεταβλητών, δηλαδή, των δημογραφικών χαρακτηριστικών των 174 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και των χαρακτηριστικών που σκιαγραφούν τις αντιλήψεις τους για την οργανωσιακή κουλτούρα στα σχολεία που υπηρετούσαν και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, η οποία ελέγχει υποθέσεις, κάνει εκτιμήσεις και συμβάλλει στη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002), εφαρμόσαμε το στατιστικό κριτήριο χ^2 (chi square), αφού χρειάστηκε να γίνει έλεγχος εξάρτησης ανάμεσα σε δυο κατηγορικές- διακριτές μεταβλητές. Για την αξιολόγηση των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος «Pearson Chi-Square Test». Το στατιστικό κριτήριο χ^2 είναι ένα μη παραμετρικό κριτήριο, δηλαδή δεν απαιτεί να ισχύουν προϋποθέσεις για τον πληθυσμό που αναλύεται.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ελέγχθηκε αν τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για τις πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου α) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, β) διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή, γ) επικοινωνία και λήψη

αποφάσεων, δ) επαγγελματικές σχέσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τη θέση τους στο σχολείο. Πριν πραγματοποιηθεί ο έλεγχος χ^2 , τέθηκε η μηδενική υπόθεση (η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι δεν επηρεάζεται, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, η εξαρτημένη μεταβλητή από την ανεξάρτητη) και η εναλλακτική υπόθεση (η οποία υποστηρίζει ακριβώς το αντίθετο). Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (5%).

Όπου η τιμή p , που δίνεται από τη στήλη *Asymp. Sig. (2-sided)*, ήταν μικρότερη ή ίση από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α θεωρήσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και απορρίψαμε την αρχική υπόθεση. Σε αντίθετη περίπτωση αποδεχτήκαμε (ή καλύτερα δεν απορρίψαμε) την αρχική υπόθεση περί μη ύπαρξης διαφοράς και θεωρήσαμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Για να εντοπισθεί το είδος της σχέσης μεταξύ των δυο μεταβλητών, αφού σε περίπτωση στατιστικά σημαντικής σχέσης το κριτήριο χ^2 δεν καταδεικνύει την κατεύθυνση της σχέσης, συγκρίθηκαν τα ποσοστά ανά γραμμή ή/και στήλη και ερμηνεύτηκαν τα τυποποιημένα υπόλοιπα. Τα τελευταία, τα οποία στην ουσία αποτελούν τη διαφορά μεταξύ της παρατηρούμενης και της αναμενόμενης συχνότητας δίνουν μια ενδιαφέρουσα βοήθεια για την περιγραφή της κατεύθυνσης μιας στατιστικά σημαντικής σχέσης. Τα κελιά που έχουν τυποποιημένα υπόλοιπα ± 2 (ή και πιο ακραία) συμβάλλουν περισσότερο στη στατιστικά σημαντική σχέση (Εμβλωτής & Κατσης, 2014).

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η θέση που έχει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο (διευθυντής-ντρια, υποδιευθυντής-ντρια, δάσκαλος-α, εκπαιδευτικός ειδικότητας) και εξαρτημένες μεταβλητές τα υπόλοιπα ατομικά δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και κάθε μια από τις δηλώσεις τους για τις πτυχές της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας με έμφαση στον τρόπο που οι διευθυντές τη διαμορφώνουν στα σχολεία ευθύνης τους. Προκειμένου να είναι εφικτή η εφαρμογή του παραπάνω ελέγχου, επιλέχθηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες πληρούσαν τις προϋποθέσεις του εν λόγω κριτηρίου, δηλαδή, οι συχνότητες σε όλα τα φατνία ήταν μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ αυτές που ήταν μικρότερες του 5 δεν υπερέβαιναν το 20% του συνολικού αριθμού των φατνίων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

3.3.2. Περιορισμοί της μεθοδολογικής διαδικασίας

Στην παρούσα προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας για την οργανωσιακή κουλτούρα στις μονάδες που υπηρετούν και ιδιαίτερα για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή της υφίστανται συγκεκριμένοι περιορισμοί:

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία του ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Ως συνέπεια, τα αποτελέσματα της έρευνας εξαρτώνται από τον βαθμό ειλικρίνειας και δέουσας προσοχής που επέδειξαν οι συμμετέχοντες κατά τη συμπλήρωσή του. Συχνά, στις μεθόδους αυτοαναφοράς, επειδή ζητείται από τον ερωτώμενο να εκφράσει προσωπικές απόψεις, είναι πιθανό να θελήσει να παρουσιάσει μια καλύτερη εικόνα και να μην απαντήσει ειλικρινά (Ναυρίδης, 1994:43). Με δεδομένο, μάλιστα, πως υπήρξε υπεραντιπροσώπευση των διευθυντών στο δείγμα των

εκπαιδευτικών της έρευνας, αφού το ποσοστό των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούσε το 69% του πληθυσμού των διευθυντών στο Ν. Κορινθίας και ήταν πολύ μεγαλύτερο από τα ποσοστά των άλλων ομάδων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (συμμετείχαν το 29% των υποδιευθυντών, το 20% των δασκάλων και το 17% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του Ν. Κορινθίας), είναι πιθανό να επηρεάστηκαν σε μια πιο θετική κατεύθυνση τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού οι διευθυντές είναι πιθανόν να έκριναν πιο θετικά τους εαυτούς τους καθώς και τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας στα σχολεία ευθύνης τους.

Επιπλέον, δεν είχαμε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σε όλα τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία, για να απαντήσουμε με πληρότητα στο τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα για τη διαφοροποίηση των απόψεών τους στα χαρακτηριστικά αυτά, αφού εφαρμόσαμε χ^2 test μόνο μεταξύ των μεταβλητών-χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο που πληρούσαν τις προδιαγραφές του εν λόγω κριτηρίου (16-18, 23, 25-31, 33-50, 53, 55, 58, 61-62, 64, 66-68) με τη μεταβλητή 2 (θέση υπηρεσίας στο σχολείο) για να ελέγξουμε την ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης. Υπήρξαν, επομένως, άλλες 17 μεταβλητές που δεν πληρούσαν τις κατάλληλες προδιαγραφές, για να γίνει αυτός ο έλεγχος, ώστε να απαντηθεί με πληρότητα το τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα περί σύγκλισης ή απόκλισης απόψεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών στα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία τους.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι δυνατό να γίνει γενίκευση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, αφού ο αριθμός των συμμετεχόντων (174 εκπαιδευτικοί ή 23% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας) δεν είναι αντιπροσωπευτικός όλων των διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Κορινθίας και ως εκ τούτου θα υπήρχαν προβλήματα εγκυρότητας. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν ως ένδειξη των τάσεων του συγκεκριμένου πληθυσμού και ως αφορμή για μελλοντικές ευρύτερες και περισσότερο αντιπροσωπευτικές έρευνες στον χώρο αυτό, που θα δώσουν μια πληρέστερη θεώρηση για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

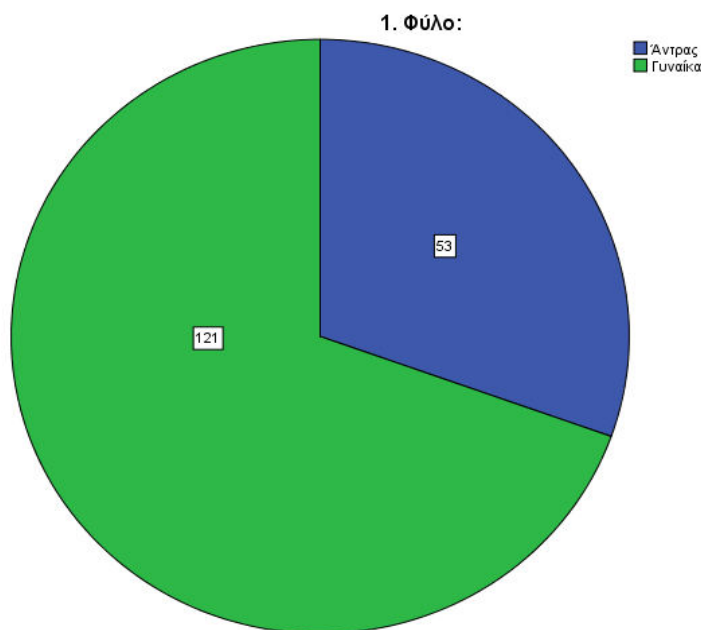
Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πινάκων συχνοτήτων και αντίστοιχων γραφημάτων και αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα οποία ανιχνεύονται με τις ερωτήσεις 1-14 του ερωτηματολογίου:

1. Φύλο

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Άντρας	53	30,5	30,5
Γυναίκα	121	69,5	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο



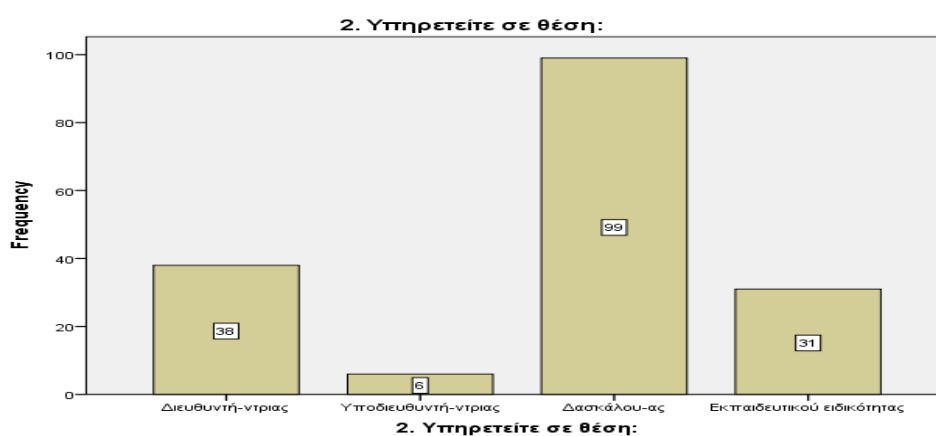
Στον πίνακα και στο γράφημα 1 φαίνεται ότι από τους 174 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες με ποσοστό 69,5% (ή 121 εκπαιδευτικοί), υπερδιπλάσιο από τους άντρες, οι οποίοι αποτελούσαν το 30,5% (ή 53 εκπαιδευτικοί) του δείγματος.

2. Υπηρετείτε σε θέση

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση που υπηρετούν στο σχολείο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθυντή/ντριας	38	21,8	21,8
Υποδιευθυντή/ντριας	6	3,4	25,3
Δασκάλου/ας	99	56,9	82,2
Εκπαιδευτικού ειδικότητας	31	17,8	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση που υπηρετούν στο σχολείο



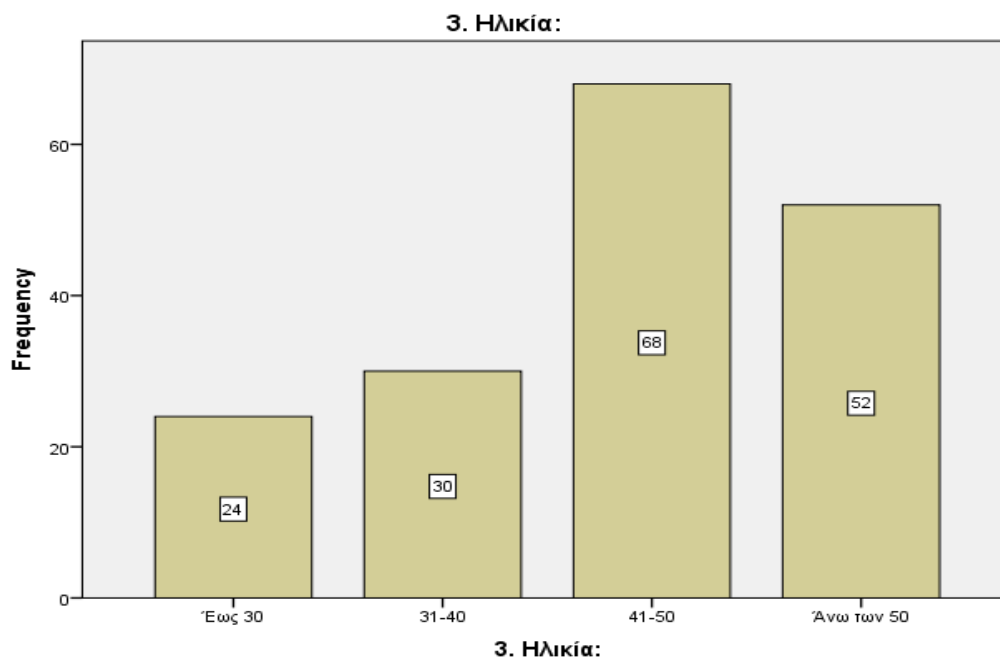
Στον πίνακα και στο γράφημα 2 φαίνεται ότι πολύ πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς της έρευνας (56,9% ή 99 εκπαιδευτικοί) αποτέλεσαν οι δάσκαλοι/ες και πάνω από το 1/5 του δείγματός μας (21,8% ή 38 εκπαιδευτικοί) αποτέλεσαν οι διευθυντές/ντριες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας αποτέλεσαν το 17,8% των ερωτηθέντων (ή 31 εκπαιδευτικοί), ενώ το μικρότερο ποσοστό 3,4% των συμμετεχόντων (ή 6 εκπαιδευτικοί) στην έρευνα εκπροσώπησαν οι υποδιευθυντές.

3. Ηλικία

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Έως 30	24	13,8	13,8
31-40	30	17,2	31,0
41-50	68	39,1	70,1
Ανω των 50	52	29,9	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ηλικία



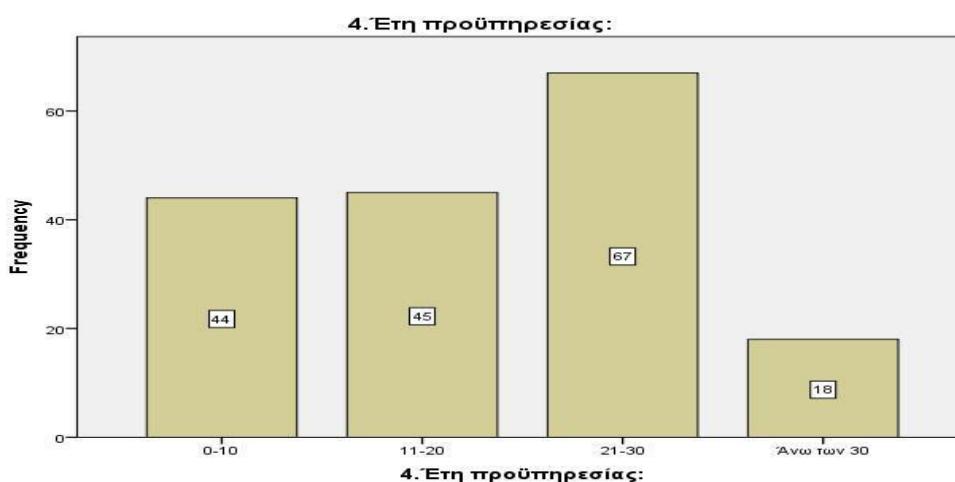
Στον πίνακα και στο γράφημα 3 φαίνεται ότι μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν από 41 ετών και πάνω. Συγκεκριμένα, το 39,1% των εκπαιδευτικών (ή 68 εκπαιδευτικοί) ήταν στην ηλικία 41-50 ετών, το 29,9% των εκπαιδευτικών (ή 52 εκπαιδευτικοί) πάνω από 50 ετών, το 17,2% (ή 30 εκπαιδευτικοί) ήταν σε ηλικία 31-40 και μόνο το 13,8% (ή 24 εκπαιδευτικοί) ως 30 ετών.

4. Έτη προϋπηρεσίας

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
0-10	44	25,3	25,3
11-20	45	25,9	51,1
21-30	67	38,5	89,7
Άνω των 30	18	10,3	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας



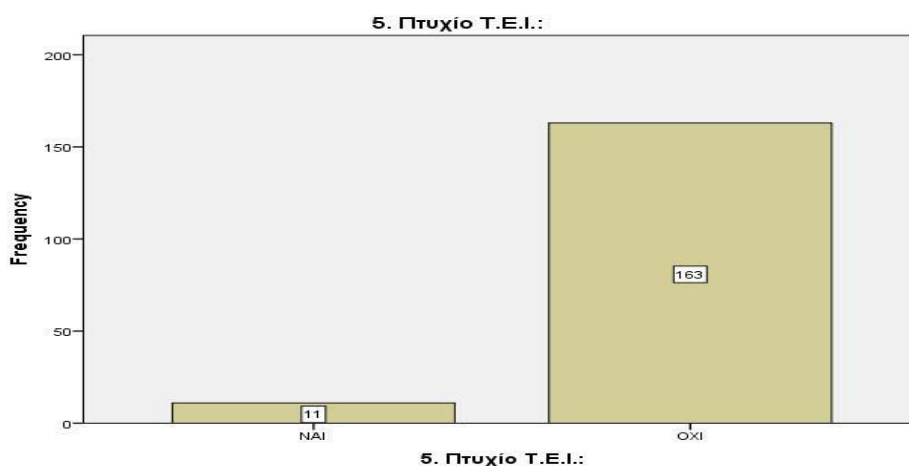
Στον πίνακα και στο γράφημα 4 φαίνεται ότι το 38,5% των εκπαιδευτικών (ή 67 εκπαιδευτικοί) της έρευνας είχε 21-30 έτη προϋπηρεσίας, σχεδόν το ¼ των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 25,9% ή 45 εκπαιδευτικοί) είχε 11-20 έτη υπηρεσίας, το ίδιο σχεδόν ποσοστό των εκπαιδευτικών (25,3% ή 44 εκπαιδευτικοί) είχε ως 10 έτη υπηρεσίας, ενώ σχεδόν το 1/10 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 10,3% ή 18 εκπαιδευτικοί) είχε άνω των 30 ετών υπηρεσίας.

5. Πτυχίο Τ.Ε.Ι.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το πτυχίο Τ.Ε.Ι.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	11	6,3	6,3
ΟΧΙ	163	93,7	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το πτυχίο Τ.Ε.Ι.



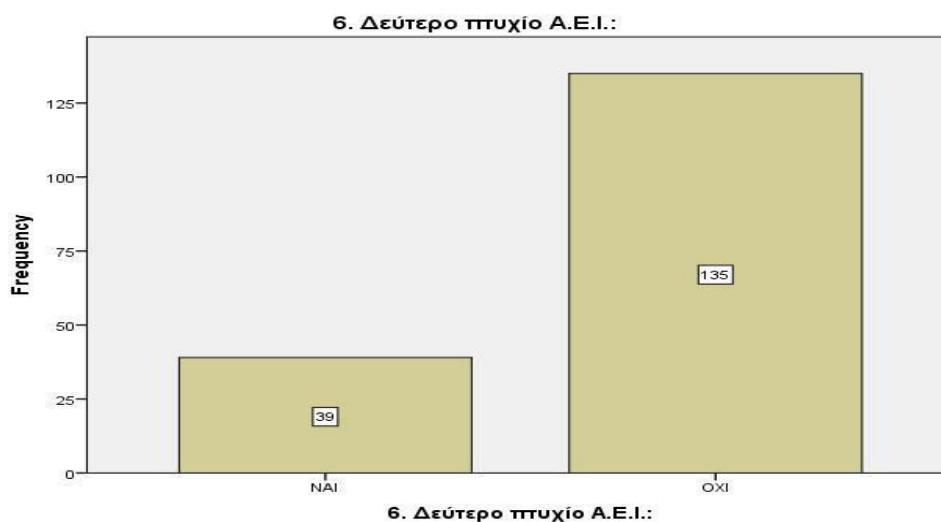
Στον πίνακα και στο γράφημα 5 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 93,7% ή 163 εκπαιδευτικοί) δεν είχε πτυχίο Τ.Ε.Ι. πέρα από τις βασικές τους σπουδές και μόνο το 6,3% των εκπαιδευτικών (ή 11 εκπαιδευτικοί) διέθετε τέτοιο πτυχίο.

6. Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	39	22,4	22,4
ΟΧΙ	135	77,6	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.



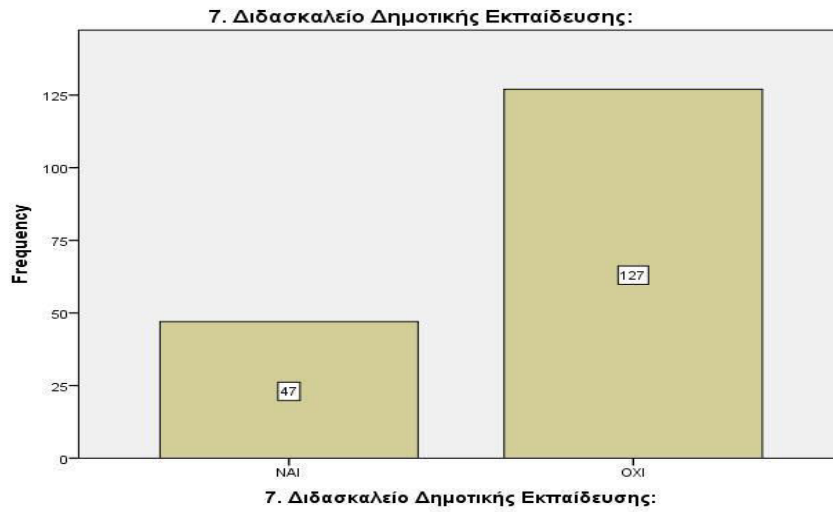
Στον πίνακα και στο γράφημα 6 φαίνεται ότι η πολύ μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 77,6% ή 135 εκπαιδευτικοί) δεν είχε δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι., ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 22,4% των εκπαιδευτικών (ή 39 εκπαιδευτικοί) διέθετε τέτοιο πτυχίο.

7. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδασκαλείο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	47	27,0	27,0
ΟΧΙ	127	73,0	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδασκαλείο



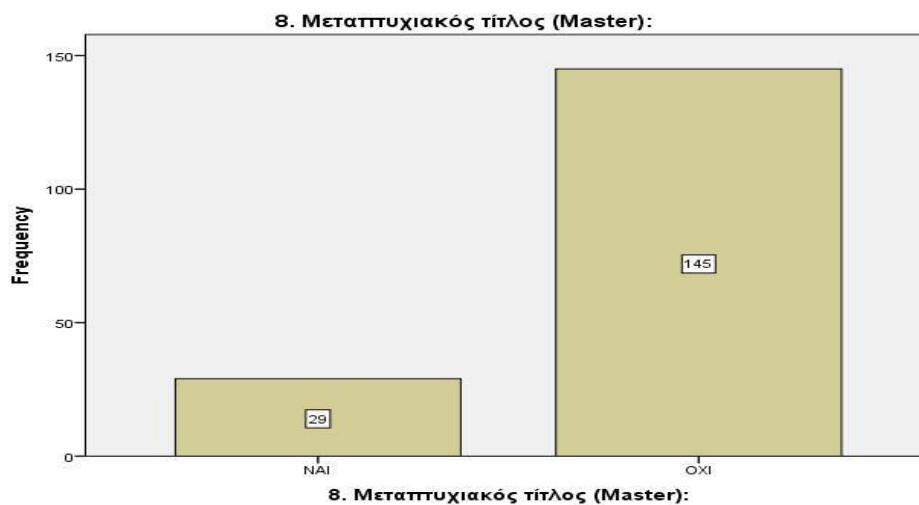
Στον πίνακα και στο γράφημα 7 φαίνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 73% ή 127 εκπαιδευτικοί) δεν είχε πτυχίο διδασκαλείου, αλλά πάνω από το ¼ των εκπαιδευτικών (ποσοστό 27% ή 47 εκπαιδευτικοί) διέθετε τέτοιο πτυχίο.

8. Μεταπτυχιακός τίτλος (Master)

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον μεταπτυχιακό τίτλο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
NAI	29	16,7	16,7
OXI	145	83,3	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον μεταπτυχιακό τίτλο



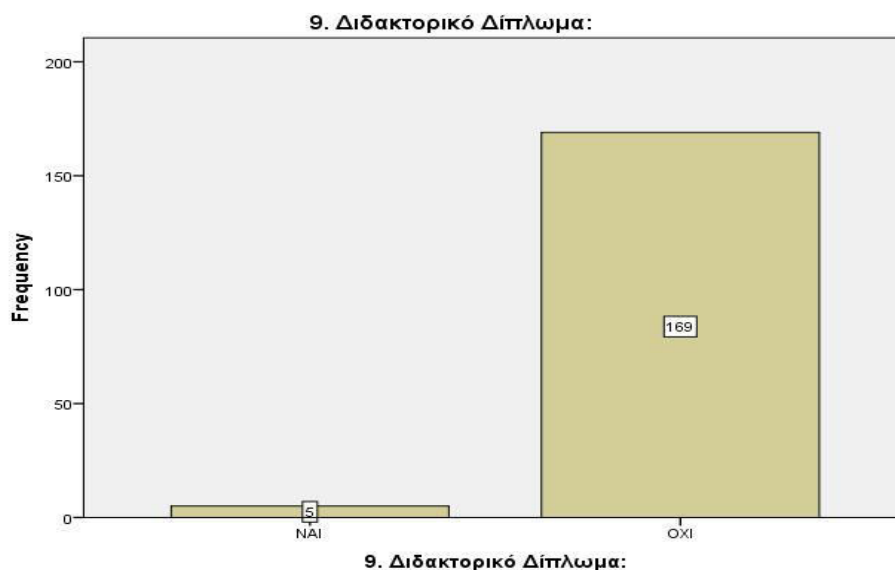
Στον πίνακα και στο γράφημα 8 φαίνεται ότι η πολύ μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 83,3% ή 145 εκπαιδευτικοί) δεν είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 16,7% των εκπαιδευτικών (ή 29 εκπαιδευτικοί) τον διέθεταν.

9. Διδακτορικό Δίπλωμα

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδακτορικό δίπλωμα

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	5	2,9	2,9
ΟΧΙ	169	97,1	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το διδακτορικό δίπλωμα



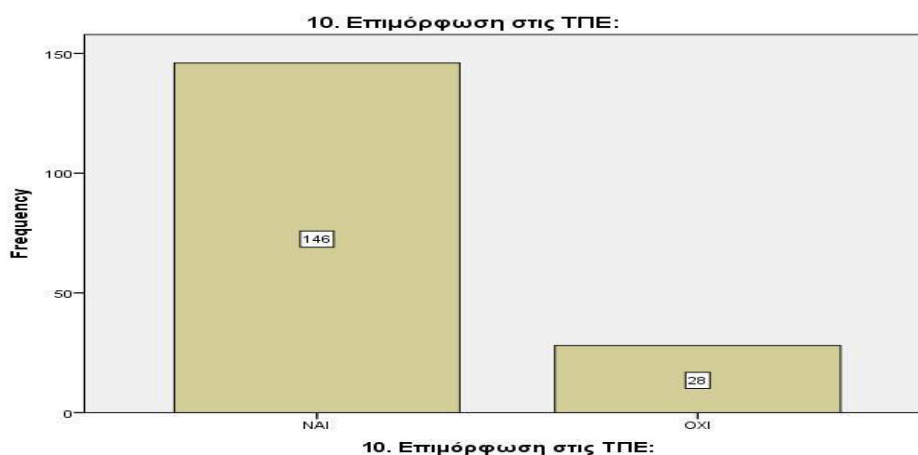
Στον πίνακα και στο γράφημα 9 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 97,1% ή 169 εκπαιδευτικοί) δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα και μόνο το 2,9% των εκπαιδευτικών (ή 5 εκπαιδευτικοί) το διέθεταν.

10. Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	146	83,9	83,9
ΟΧΙ	28	16,1	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε



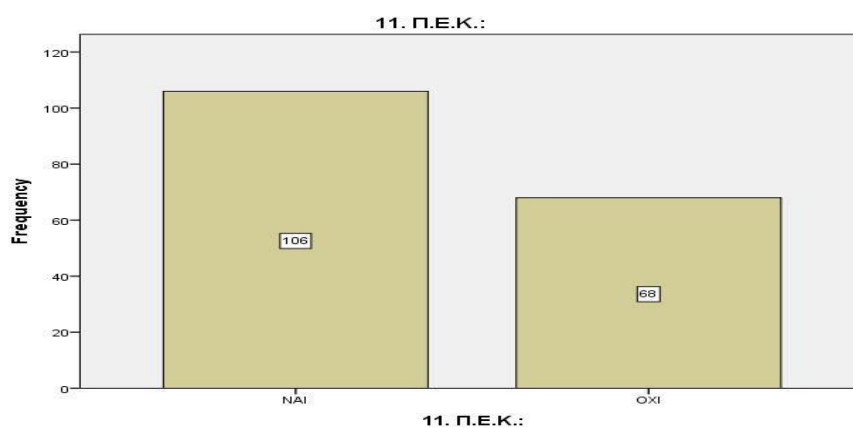
Στον πίνακα και στο γράφημα 10 φαίνεται ότι η πολύ μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 83,9% ή 146 εκπαιδευτικοί) είχε επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε, ενώ το 16,1% των εκπαιδευτικών (ή 28 εκπαιδευτικοί) δεν είχε επιμορφωθεί.

11. Π.Ε.Κ.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση Π.Ε.Κ.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΑΙ	106	60,9	60,9
ΟΧΙ	68	39,1	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση Π.Ε.Κ.



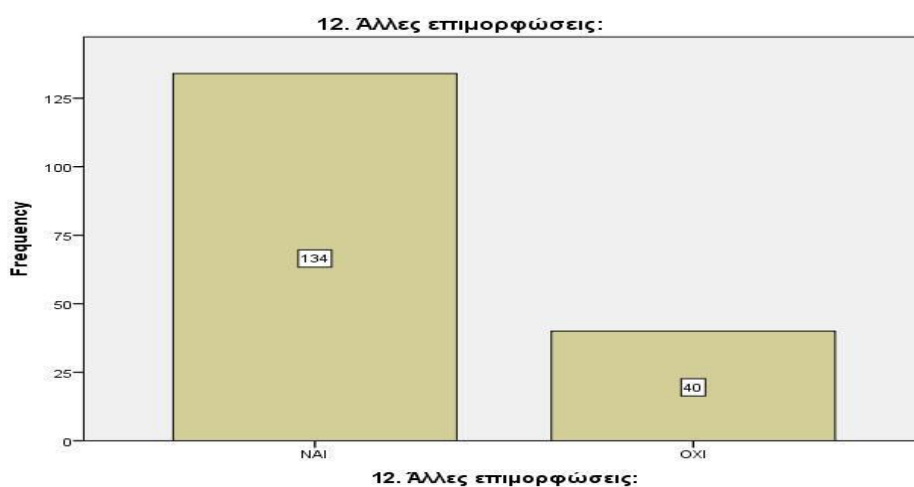
Στον πίνακα και στο γράφημα 11 φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 60,9% ή 106 εκπαιδευτικοί) είχε παρακολουθήσει Π.Ε.Κ., ενώ το 39,1% των εκπαιδευτικών (ή 68 εκπαιδευτικοί) δεν είχε παρακολουθήσει Π.Ε.Κ.

12. Άλλες επιμορφώσεις

Πίνακας 12: Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	134	77,0	77,0
ΟΧΙ	40	23,0	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 12: Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων



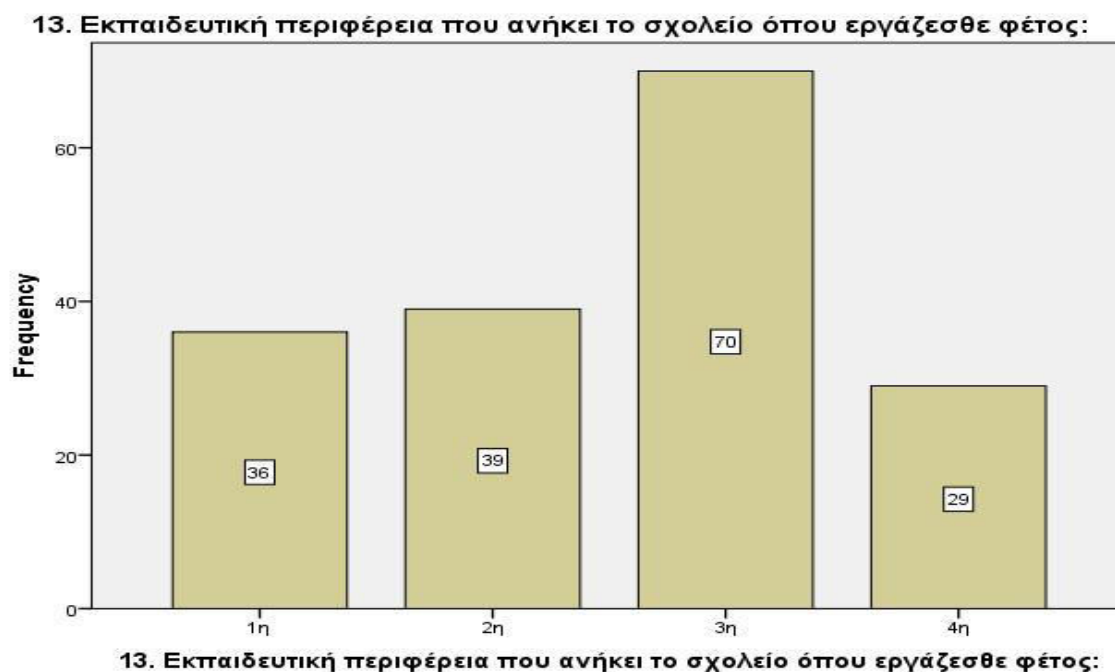
Στον πίνακα και στο γράφημα 12 φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (ποσοστό 77% ή 134 εκπαιδευτικοί) είχε παρακολουθήσει άλλες επιμορφώσεις, αλλά σχεδόν το ¼ των εκπαιδευτικών (ποσοστό 23% ή 40 εκπαιδευτικοί) δεν είχε παρακολουθήσει άλλες επιμορφώσεις.

13. Εκπαιδευτική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο όπου εργάζεσθε φέτος

Πίνακας 13: Κατανομή συχνότητων των εκπαιδευτικών περιφερειών των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 1η	36	20,7	20,7
2η	39	22,4	43,1
3η	70	40,2	83,3
4η	29	16,7	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών περιφερειών των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος



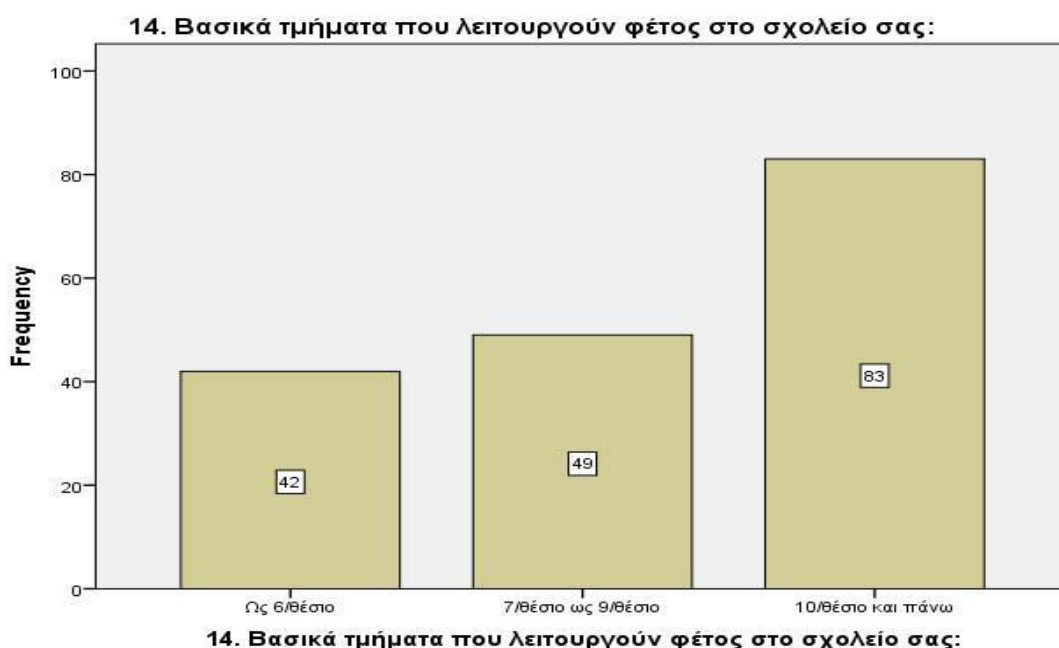
Στον πίνακα και στο γράφημα 13 φαίνεται ότι από την 3^η εκπαιδευτική περιφέρεια συμμετείχε το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας (40,2% ή 70 εκπαιδευτικοί). Ακολουθεί η 2^η εκπαιδευτική περιφέρεια με τη συμμετοχή του 22,4% των εκπαιδευτικών της έρευνας (ή 39 εκπαιδευτικοί). Παρόμοιο ποσοστό συμμετοχής (20,7% ή 36 εκπαιδευτικοί) είχαμε και από τους εκπαιδευτικούς της 1^{ης} εκπαιδευτικής περιφέρειας. Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας προήλθε από την 4^η εκπαιδευτική περιφέρεια (16,7%) απ' όπου απάντησαν 29 εκπαιδευτικοί.

14. Βασικά τμήματα που λειτουργούν φέτος στο σχολείο σας

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των βασικών τμημάτων των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid Ως 6/θέσιο	42	24,1	24,1
7/θέσιο ως 9/θέσιο	49	28,2	52,3
10/θέσιο και πάνω	83	47,7	100,0
Total	174	100,0	

Γράφημα 14: Κατανομή συχνοτήτων των βασικών τμημάτων των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος



Στον πίνακα και στο γράφημα 14 φαίνεται ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί της έρευνας (ποσοστό 47,7% ή 83 εκπαιδευτικοί) εργάζονταν σε 10/θέσια και πάνω σχολεία. Το 28,2% (ή 49 εκπαιδευτικοί) εργάζονταν σε 7/θέσια ως 9/θέσια και το ¼ σχεδόν των εκπαιδευτικών (ποσοστό 24,1% ή 42 εκπαιδευτικοί) εργάζονταν σε σχολεία που διέθεταν ως 6 βασικά τμήματα.

4.2. Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται σε πίνακες οι κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών των μεταβλητών-χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της, όπως καταγράφησαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στις κλίμακες Likert του ερωτηματολογίου (ερωτ.15-69). Οι μεταβλητές αυτές κατηγοριοποιούνται στις 4 βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας που συνδέονται με τους στόχους της παρούσας έρευνας: 1) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου (ερωτήσεις 15-34), 2) διοίκηση του σχολείου (ερωτήσεις 35-49), 3) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων (ερωτήσεις 50-58), 4) επαγγελματικές σχέσεις (ερωτήσεις 59-69).

4.2.1. Σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου

15. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή επίδοση

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή επίδοση

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	1	,6	,6
πολύ	36	20,7	21,3
αρκετά	107	61,5	82,8
λίγο	27	15,5	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 15 προκύπτει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξέφρασε μέτρια εκτίμηση για το αν οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο τους έχουν υψηλή επίδοση σημειώνοντας αρκετά (107 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 61,5%) και το 1/5 περίπου των εκπαιδευτικών σε πολύ μεγάλο βαθμό (36 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 20,7%). Είκοσι επτά εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 15,5%) σημείωσαν ότι λίγο οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο τους έχουν υψηλή επίδοση, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα κυμάνθηκαν τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν ελάχιστα (3 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 1,7%) και πάρα πολύ (1 εκπαιδευτικός ή ποσοστό 0,6%) ότι οι περισσότεροι μαθητές στο σχολείο τους έχουν υψηλή επίδοση.

16. Οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό/ενεργό ρόλο στη ζωή του σχολείου

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό/ενεργό ρόλο στη ζωή του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	35	20,1	20,1
πολύ	61	35,1	55,2
αρκετά	67	38,5	93,7
λίγο	9	5,2	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 16 διαπιστώνεται ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ, πολύ) των μισών και πάνω εκπαιδευτικών για τον ουσιαστικό/ ενεργό ρόλο που διαδραματίζουν οι μαθητές στη ζωή του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 55,2%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης (αρκετά) από 67 εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 38,5%). Υψηλό βαθμό εκτίμησης είχαν, συγκεκριμένα, 61 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 35,1%) που σημείωσαν πολύ και 35 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 20,1%) που σημείωσαν πάρα πολύ ότι οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό/ενεργό ρόλο στη ζωή του σχολείου. Πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών εκτίμησαν ως λίγο τον ουσιαστικό/ ενεργό ρόλο των

μαθητών στο σχολείο (9 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 5,2%) και ως ελάχιστα μόνο 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,1%).

17. Οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια

Πίνακας 17: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	12	6,9	6,9
πολύ	62	35,6	42,5
αρκετά	79	45,4	87,9
λίγο	19	10,9	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 17 προκύπτει πως το 45,4% των εκπαιδευτικών (ή 79 εκπαιδευτικοί) εξέφρασε την εκτίμηση ότι οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια σε μέτριο βαθμό δηλώνοντας αρκετά, ενώ υψηλό βαθμό εκτίμησης εξέφρασε το 35,6% των εκπαιδευτικών (ή 62 εκπαιδευτικοί) δηλώνοντας πολύ. Πάνω από το 1/10 των εκπαιδευτικών (19 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 10,9%) δήλωσε ότι οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια σε λίγο βαθμό, ενώ σε χαμηλότερα επίπεδα κυμάνθηκαν το ποσοστά εκείνων που δήλωσαν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (12 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 6,9%) και ελάχιστα (2 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 1,1%).

18. Οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου

Πίνακας 18: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	13	7,5	7,5
πολύ	63	36,2	43,7
αρκετά	81	46,6	90,2
λίγο	14	8,0	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 18 προκύπτει πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (81 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 46,6%) εξέφρασαν μέτρια εκτίμηση ότι οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου σημειώνοντας αρκετά και υψηλή εκτίμηση το 36,2% των εκπαιδευτικών (ή 63 εκπαιδευτικοί) σημειώνοντας πολύ. Σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα κυμάνθηκαν τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν ότι οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα

πράγματα του σχολείου σε λίγο βαθμό (14 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 8%), πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (13 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 7,5%) και ελάχιστα (2 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 1,1%).

19. Οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	71	40,8	40,8
πολύ	81	46,6	87,4
αρκετά	18	10,3	97,7
λίγο	3	1,7	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 19 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για την τακτικότητα της φοίτησης των μαθητών (αθροιστικό ποσοστό 87,4%). Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου (81 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 46,6%) δήλωσαν πολύ και 71 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 40,8%) πάρα πολύ ότι οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους. Σχεδόν το 1/10 των εκπαιδευτικών σημείωσαν ότι οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους αρκετά (18 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 10,3%) και μόνο το 1,7% των εκπαιδευτικών απάντησαν λίγο (3 εκπαιδευτικοί) και το 0,6% των εκπαιδευτικών ελάχιστα (1 εκπαιδευτικός).

20. Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	16	9,2	9,2
πολύ	88	50,6	59,8
αρκετά	64	36,8	96,6
λίγο	5	2,9	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 20 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές (αθροιστικό ποσοστό 59,8%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 36,8% των εκπαιδευτικών (ή 64 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλό βαθμό εκτίμησης εξέφρασαν πάνω από τους μισούς οι εκπαιδευτικοί (88 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 50,6%) που

σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές σε πολύ μεγάλο βαθμό, και σχεδόν το 1/10 των εκπαιδευτικών (16 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 9,2%) σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σε πάρα πολύ χαμηλά επίπεδα κυμάνθηκαν τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές λίγο (5 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 2,9) και ελάχιστα (1 εκπαιδευτικός ή ποσοστό 0,6%).

21. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου

Πίνακας 21: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	57	32,8	32,8
πολύ	87	50,0	82,8
αρκετά	28	16,1	98,9
λίγο	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 21 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 82,8%). Συγκεκριμένα, οι μισοί (87 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 50%) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου πολύ και σχεδόν το 1/3 των εκπαιδευτικών (57 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 32,8%) πάρα πολύ. Το 16,1% των εκπαιδευτικών σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου αρκετά (28 εκπαιδευτικοί) και μόνο το 1,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν λίγο (2 εκπαιδευτικοί).

22. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου

Πίνακας 22: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	32	18,4	18,4
πολύ	83	47,7	66,1
αρκετά	51	29,3	95,4
λίγο	8	4,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 22 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 66,1%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 29,3% των εκπαιδευτικών (ή 51 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν αρκετά.

Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση εξέφρασε το 47,7% των εκπαιδευτικών (ή 83 εκπαιδευτικοί) και το 18,4% των εκπαιδευτικών (ή 32 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 4,6% (ή 8 εκπαιδευτικοί) εκτιμά, μόνο, πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λίγο με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.

23. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου

Πίνακας 23: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	43	24,7	24,7
πολύ	78	44,8	69,5
αρκετά	39	22,4	92,0
λίγο	12	6,9	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 23 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για τη συμμετοχή τους στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 69,5%). Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (44,8% ή 78 εκπαιδευτικοί) εξέφρασαν την εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου πολύ, το ¼ περίπου των εκπαιδευτικών (43 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 24,7%) πάρα πολύ, αλλά και άλλο ένα παρόμοιο ποσοστό (39 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 22,4%) αρκετά. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6,9% (12 εκπαιδευτικοί) απαντά πως οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου λίγο και μόνο 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,1%) απαντούν ελάχιστα.

24. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Πίνακας 24: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	31	17,8	17,8
πολύ	80	46,0	63,8
αρκετά	56	32,2	96,0
λίγο	7	4,0	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 24 προκύπτει γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για την αφιέρωση αρκετού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (αθροιστικό ποσοστό 63,8%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 1/3 σχεδόν των εκπαιδευτικών (56 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 32,2%) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση εξέφρασε το 46% των εκπαιδευτικών (ή 80 εκπαιδευτικοί) και το 17,8% των εκπαιδευτικών (ή 31 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 4% (ή 7 εκπαιδευτικοί) σημείωσε, μόνο, πως οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων λίγο.

25. *Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους.*

Πίνακας 25: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	37	21,3	21,3
πολύ	71	40,8	62,1
αρκετά	55	31,6	93,7
λίγο	9	5,2	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 25 προκύπτει γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για την επιζήτηση από τους εκπαιδευτικούς τακτικά ιδεών και απόψεων από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους (αθροιστικό ποσοστό 62,1%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 1/3 σχεδόν των εκπαιδευτικών (55 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 31,6%) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση εξέφρασε το 40,8% των εκπαιδευτικών (ή 71 εκπαιδευτικοί) και το 21,3% των εκπαιδευτικών (ή 37 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Ένα μικρό ποσοστό (5,2% ή 9 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους λίγο και μόνο ένα ακόμα πιο μικρό ποσοστό (2 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 1,1 %) ελάχιστα.

26. *Οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους*

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	23	13,2	13,2
πολύ	65	37,4	50,6
αρκετά	65	37,4	87,9
λίγο	19	10,9	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 26 προκύπτει γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ, πολύ) των μισών και πάνω εκπαιδευτικών για την εμπιστοσύνη των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και την τακτική συνεργασία τους μαζί τους (αθροιστικό ποσοστό 50,6%) αλλά και μια πιο μέτρια εκτίμηση από ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 37,4% (ή 65 εκπαιδευτικοί) που απάντησε πως οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση υπήρξε από 65 εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 37,4%) και 23 εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 13,2%) που δήλωσαν πως οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Πάνω από το 1/10 των εκπαιδευτικών (19 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 10,9%) σημείωσε, ωστόσο, ότι οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους λίγο και μόνο 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,1%) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει ελάχιστα.

27. *Καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του*

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	23	13,2	13,2
πολύ	63	36,2	49,4
αρκετά	67	38,5	87,9
λίγο	18	10,3	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 27 προκύπτει γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ, πολύ) των μισών σχεδόν εκπαιδευτικών για την καταβολή συλλογικής προσπάθειας μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του (αθροιστικό ποσοστό 49,4%), αλλά

και η μέτρια εκτίμηση από ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, της τάξης του 38,5% (ή 67 εκπαιδευτικοί) που απάντησε πως καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση δήλωσαν 63 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 36,2%) και 23 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 13,2%), σημειώνοντας, πως καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Σχεδόν το 1/10 των εκπαιδευτικών (18 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 10,3%) σημείωσε, ωστόσο, ότι καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του λίγο και μόνο 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,7%) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει ελάχιστα.

28. *Οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (συμμετέχοντας πχ. σε προγράμματα επιμόρφωσης, σπουδών κτλ.)*

Πίνακας 28: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (συμμετέχοντας πχ. σε προγράμματα επιμόρφωσης, σπουδών κτλ.)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	17	9,8	9,8
πολύ	64	36,8	46,6
αρκετά	68	39,1	85,6
λίγο	20	11,5	97,1
ελάχιστα	5	2,9	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 28 φαίνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ, πολύ) των μισών κοντά εκπαιδευτικών για την ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών (αθροιστικό ποσοστό 46,6%), αλλά διαπιστώνεται και μια μέτρια εκτίμηση από ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, της τάξης του 39,1% (ή 68 εκπαιδευτικοί), που απάντησε πως οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση έδειξαν 64 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 36,8%) και το 1/10 σχεδόν των εκπαιδευτικών (17 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 9,8%) που απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Λίγο εκτιμούν, ωστόσο, την ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω από το 1/10 των εκπαιδευτικών (20 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 11,5%) και ελάχιστα ένα πολύ μικρό ποσοστό (5 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 2,9%).

29. *Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία*

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	10	5,7	5,7
πολύ	43	24,7	30,5
αρκετά	93	53,4	83,9
λίγο	23	13,2	97,1
ελάχιστα	5	2,9	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 29 προκύπτει πως πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (93 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 53,4%) εξέφρασαν μέτρια εκτίμηση για το αν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία, δηλώνοντας αρκετά. Υψηλή εκτίμηση εξέφρασε σχεδόν το 1/4 των εκπαιδευτικών (43 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 24,7%) και το 5,7% των εκπαιδευτικών (ή 10 εκπαιδευτικοί), δηλώνοντας πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Σε χαμηλότερα επίπεδα κυμάνθηκαν το ποσοστά εκείνων που δήλωσαν ότι τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία λίγο (23 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 13,2%) και ελάχιστα (5 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 2,9%).

30. Το κτήριο βρίσκεται σε καλή κατάσταση (πχ. επάρκεια χώρων, συντήρηση, καθαριότητα, διακόσμηση, πράσινο)

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν το κτήριο βρίσκεται σε καλή κατάσταση (πχ. επάρκεια χώρων, συντήρηση, καθαριότητα, διακόσμηση, πράσινο)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	16	9,2	9,2
πολύ	55	31,6	40,8
αρκετά	67	38,5	79,3
λίγο	20	11,5	90,8
ελάχιστα	16	9,2	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 30 προκύπτει πως το 40,8% (αθροιστικό ποσοστό) των εκπαιδευτικών εξέφρασε υψηλή εκτίμηση, σημειώνοντας ότι το κτήριο βρίσκεται σε καλή κατάσταση πολύ (ποσοστό 31,6% ή 55 εκπαιδευτικοί) και πάρα πολύ (ποσοστό 9,2% ή 16 εκπαιδευτικοί). Άλλο ένα σχεδόν παρόμοιο ποσοστό (38,5% ή 67 εκπαιδευτικοί), ωστόσο, εξέφρασε μέτρια εκτίμηση, σημειώνοντας ότι αυτό συμβαίνει αρκετά. Μικρή εκτίμηση σημείωσαν πάνω από το 1/10 των εκπαιδευτικών

(ποσοστό 11,5% ή 20 εκπαιδευτικοί), οι οποίοι χαρακτήρισαν το κτήριο λίγο καλό και άλλο σχεδόν 1/10 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 9,2% ή 16 εκπαιδευτικοί) που το χαρακτήρισαν ελάχιστα καλό.

31. Το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή

Πίνακας 31: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	13	7,5	7,5
πολύ	40	23,0	30,5
αρκετά	73	42,0	72,4
λίγο	33	19,0	91,4
ελάχιστα	15	8,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 31 προκύπτει πως το 42% των εκπαιδευτικών (ή 73 εκπαιδευτικοί) εξέφρασε μέτρια εκτίμηση, σημειώνοντας ότι το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή αρκετά και υψηλή εκτίμηση το 23% (ή 40 εκπαιδευτικοί) και το 7,5% (ή 13 εκπαιδευτικοί), σημειώνοντας πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Μικρή εκτίμηση σημείωσε, όμως, το 1/5 σχεδόν των εκπαιδευτικών (ποσοστό 19% ή 33 εκπαιδευτικοί) που απάντησαν ότι το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή λίγο καθώς και το 8,6% των εκπαιδευτικών (ή 15 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ελάχιστα.

32. Το σχολείο έχει επαρκή στελέχωση

Πίνακας 32: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν το σχολείο έχει επαρκή στελέχωση

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	34	19,5	19,5
πολύ	76	43,7	63,2
αρκετά	49	28,2	91,4
λίγο	15	8,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 32 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για την επαρκή στελέχωση του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 63,2%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 28,2% των εκπαιδευτικών (ή 49 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση έδειξε το 43,7% των εκπαιδευτικών (ή 76 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν ότι το σχολείο έχει επαρκή στελέχωση πολύ και το 19,5% των εκπαιδευτικών (ή 34 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν πάρα πολύ. Υπάρχει, ωστόσο, ένα

ποσοστό της τάξης του 8,6% (ή 15 εκπαιδευτικοί) που δήλωσε ότι το σχολείο έχει λίγο επαρκή στελέχωση.

33. Διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς

Πίνακας 33: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	44	25,3	25,3
πολύ	87	50,0	75,3
αρκετά	34	19,5	94,8
λίγο	7	4,0	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 33 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) μιας μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς (αθροιστικό ποσοστό 75,3%). Συγκεκριμένα, οι μισοί (87 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 50%) δήλωσαν ότι διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς πολύ και πάνω από το 1/4 των εκπαιδευτικών (44 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 25,3%) πάρα πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε περίπου το 1/5 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 19,5% ή 34 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς αρκετά, ενώ μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα εξέφρασαν αντίστοιχα μόνο το 4% (ή 7 εκπαιδευτικοί) και το 1,1% των εκπαιδευτικών (ή 2 εκπαιδευτικοί).

34. Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη

Πίνακας 34: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	54	31,0	31,0
πολύ	75	43,1	74,1
αρκετά	35	20,1	94,3
λίγο	7	4,0	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 34 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) μιας μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη (αθροιστικό ποσοστό 74,1%). Συγκεκριμένα, το 43,1% των εκπαιδευτικών (ή 75 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη πολύ και το 31%

των εκπαιδευτικών (ή 54 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 1/5 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 20,1% ή 35 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη αρκετά, ενώ μικρή εκτίμηση, με λίγο και ελάχιστα, εξέφρασαν, αντίστοιχα μόνο το 4% (ή 7 εκπαιδευτικοί) και το 1,7% των εκπαιδευτικών (ή 3 εκπαιδευτικοί).

4.2.2. Διοίκηση του σχολείου

35. *Ο/Η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου*

Πίνακας 35: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	63	36,2	36,2
πολύ	75	43,1	79,3
αρκετά	29	16,7	96,0
λίγο	5	2,9	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 35 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 79,4%). Συγκεκριμένα, το 43,1% των εκπαιδευτικών (ή 81 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πολύ και το 36,2% (ή 75 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ ότι ο/η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 16,7% των εκπαιδευτικών (ή 29 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου αρκετά, ενώ μικρή εκτίμηση, με λίγο και ελάχιστα, εξέφρασαν αντίστοιχα μόνο το 2,9% (ή 5 εκπαιδευτικοί) και το 1,1% των εκπαιδευτικών (ή 2 εκπαιδευτικοί).

36. *Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου)*

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	50	28,7	28,7
πολύ	63	36,2	64,9
αρκετά	40	23,0	87,9
λίγο	12	6,9	94,8
ελάχιστα	9	5,2	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 36 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (αθροιστικό ποσοστό 64,9%). Συγκεκριμένα, το 36,2% των εκπαιδευτικών (ή 63 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πολύ και το 28,7% (ή 50 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ ότι ο/η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε σχεδόν το ¼ των εκπαιδευτικών (ποσοστό 23% ή 40 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία αρκετά, ενώ στα χαμηλότερα επίπεδα των 6,9% (ή 12 εκπαιδευτικοί) και 5,2% (ή 9 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

37. Ο/Η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου

Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	74	42,5	42,5
πολύ	63	36,2	78,7
αρκετά	22	12,6	91,4
λίγο	12	6,9	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 37 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 78,7%). Συγκεκριμένα, το 42,5% των εκπαιδευτικών (ή 74 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου πάρα πολύ και το 36,2% των εκπαιδευτικών (ή 63 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση

έδειξε το 12,6% των εκπαιδευτικών (ή 22 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου αρκετά, ενώ στα χαμηλότερα επίπεδα των 6,9% (ή 12 εκπαιδευτικοί) και 1,7% (ή 3 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

38. *Ο/Η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων*

Πίνακας 38: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	81	46,6	46,6
πολύ	56	32,2	78,7
αρκετά	21	12,1	90,8
λίγο	14	8,0	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 38 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων (αθροιστικό ποσοστό 78,7%). Συγκεκριμένα, το 46,6% των εκπαιδευτικών (ή 81 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων πάρα πολύ και το 32,2% των εκπαιδευτικών (ή 56 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 12,1% των εκπαιδευτικών (ή 21 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων αρκετά, ενώ στα χαμηλότερα επίπεδα των 8% (ή 14 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

39. *Ο/Η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού*

Πίνακας 39: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	88	50,6	50,6
πολύ	56	32,2	82,8
αρκετά	17	9,8	92,5
λίγο	9	5,2	97,7
ελάχιστα	4	2,3	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 39 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού (αθροιστικό ποσοστό 82,8%). Συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 50,6% ή 88 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού πάρα πολύ και σχεδόν το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 32,2% ή 56 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 1/10 σχεδόν των εκπαιδευτικών (ποσοστό 9,8% ή 17 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού αρκετά, ενώ στα χαμηλότερα επίπεδα των 5,2% (ή 9 εκπαιδευτικοί) και 2,3% (ή 4 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

40. Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών

Πίνακας 40: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	77	44,3	44,3
πολύ	66	37,9	82,2
αρκετά	29	16,7	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 40 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών (αθροιστικό ποσοστό 82,2%). Συγκεκριμένα, το 44,3% των εκπαιδευτικών (ή 77 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών πάρα πολύ και το 37,9% των εκπαιδευτικών (ή

66 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 16,7% των εκπαιδευτικών (ή 29 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών αρκετά, ενώ στο πολύ χαμηλό επίπεδο του 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν την ελάχιστη εκτίμηση.

41. *Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού*

Πίνακας 41: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	76	43,7	43,7
πολύ	58	33,3	77,0
αρκετά	33	19,0	96,0
λίγο	4	2,3	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 41 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού (αθροιστικό ποσοστό 77%). Συγκεκριμένα, το 43,7% (ή 76 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού πάρα πολύ και το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 33,3% ή 58 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 1/5 σχεδόν των εκπαιδευτικών (ποσοστό 19% ή 33 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα με 2,3% (ή 4 εκπαιδευτικοί) και 1,7% (ή 3 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

42. *Ο/Η διευθυντής/ντρια επιδιώκει, αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη*

Πίνακας 42: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	58	33,3	33,3
πολύ	65	37,4	70,7
αρκετά	47	27,0	97,7
λίγο	2	1,1	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 42 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη (αθροιστικό ποσοστό 70,7%). Συγκεκριμένα, το 37,4% των εκπαιδευτικών (ή 65 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη πολύ και το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 33,3% ή 58 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε πάνω από το 1/4 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 27% ή 47 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη αρκετά, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (1,1% ή 2 εκπαιδευτικοί) δήλωσε λίγο και ακριβώς το ίδιο ποσοστό ελάχιστα.

43. Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές

Πίνακας 43: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	94	54,0	54,0
πολύ	51	29,3	83,3
αρκετά	15	8,6	92,0
λίγο	7	4,0	96,0
ελάχιστα	7	4,0	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 43 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές (αθροιστικό ποσοστό 83,3%). Συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 54% ή 94 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές πάρα πολύ και το 29,3% των εκπαιδευτικών (ή 51 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (8,6% ή 15 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη

του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές αρκετά, ενώ ένα πιο μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (4% ή 7 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν λίγο και ακριβώς το ίδιο ποσοστό ελάχιστα.

44. *Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών*

Πίνακας 44: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	79	45,4	45,4
πολύ	55	31,6	77,0
αρκετά	29	16,7	93,7
λίγο	9	5,2	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 44 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (αθροιστικό ποσοστό 77%). Συγκεκριμένα, το 45,4% των εκπαιδευτικών (ή 79 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πάρα πολύ και το 31,6% των εκπαιδευτικών (ή 55 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 16,7% των εκπαιδευτικών (ή 29 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αρκετά, ενώ στα χαμηλότερα επίπεδα των 5,2% (ή 9 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

45. *Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών*

Πίνακας 45: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	79	45,4	45,4
πολύ	56	32,2	77,6
αρκετά	33	19,0	96,6
λίγο	4	2,3	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 45 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (αθροιστικό ποσοστό 77,6%). Συγκεκριμένα, το 45,4% των εκπαιδευτικών (ή 79 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών πάρα πολύ και το 32,2% των εκπαιδευτικών (ή 56 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 1/5 σχεδόν των εκπαιδευτικών (ποσοστό 19% ή 33 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αρκετά, ενώ σε πάρα πολύ χαμηλά επίπεδα με 2,3% (ή 4 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

46. *Ο/Η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες*

Πίνακας 46: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	68	39,1	39,1
πολύ	72	41,4	80,5
αρκετά	27	15,5	96,0
λίγο	5	2,9	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 46 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (αθροιστικό ποσοστό 80,5%). Συγκεκριμένα, το 41,4% των εκπαιδευτικών (ή 72 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν πολύ και το 39,1% (ή 68 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 15,5% των εκπαιδευτικών (ή 27 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες αρκετά, ενώ μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα εξέφρασαν αντίστοιχα μόνο το 2,9% (ή 5 εκπαιδευτικοί) και το 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) των εκπαιδευτικών.

47. *Ο/Η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος-ια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες*

Πίνακας 47: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος-ια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	88	50,6	50,6
πολύ	45	25,9	76,4
αρκετά	36	20,7	97,1
λίγο	3	1,7	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 47 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος-ια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (αθροιστικό ποσοστό 76,4%). Συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 50,6% ή 88 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος/α σε επιμορφωτικές δραστηριότητες πάρα πολύ και πάνω από το ¼ των εκπαιδευτικών (ποσοστό 25,9% ή 45 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε πάνω από το 1/5 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 20,7% ή 36 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος/ια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα με 1,7% (ή 3 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

48. *Ο/Η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία*

Πίνακας 48: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	63	36,2	36,2
πολύ	60	34,5	70,7
αρκετά	44	25,3	96,0
λίγο	5	2,9	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 48 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία (αθροιστικό ποσοστό 70,7%). Συγκεκριμένα, το 36,2% (ή 63 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία πάρα πολύ και πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 34,5% ή 60 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε πάνω από το 1/4 σχεδόν των εκπαιδευτικών

(ποσοστό 25,3% ή 44 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα με 2,9% (ή 5 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

49. Ο/Η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα (πχ μέσω συνεργασίας του με γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικούς φορείς, αξιοποίηση Σχολ. Συμβουλίων, προβολή επιτευγμάτων των μαθητών ή καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών μέσω ιστοσελίδας ή συμμετοχής του σχολείου σε δράσεις, ανοιχτές εκδηλώσεις ή με κάποιον άλλο τρόπο)

Πίνακας 49: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	56	32,2	32,2
πολύ	63	36,2	68,4
αρκετά	47	27,0	95,4
λίγο	6	3,4	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 49 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα (αθροιστικό ποσοστό 68,4%). Συγκεκριμένα, το 36,2% των εκπαιδευτικών (ή 63 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα πολύ και σχεδόν το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 32,2% ή 56 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε πάνω από το 1/4 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 27% ή 47 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα με 3,4% (ή 6 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα.

4.2.3. Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων

50. Τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα

Πίνακας 50: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid πάρα πολύ	68	39,1	39,1
πολύ	64	36,8	75,9
αρκετά	35	20,1	96,0
λίγο	4	2,3	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 50 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα (αθροιστικό ποσοστό 75,9%). Συγκεκριμένα, το 39,1% των εκπαιδευτικών (ή 68 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα πάρα πολύ και το 36,8% των εκπαιδευτικών (ή 64 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 1/5 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 20,1% ή 35 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα αρκετά, ενώ σε πάρα πολύ χαμηλά επίπεδα με 2,3% (ή 4 εκπαιδευτικοί) και 1,7% (ή 3 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

51. Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού

Πίνακας 51: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	74	42,5	42,5
πολύ	54	31,0	73,6
αρκετά	32	18,4	92,0
λίγο	13	7,5	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 51 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού (αθροιστικό ποσοστό 73,6%). Συγκεκριμένα, το 42,5% των εκπαιδευτικών (ή 74 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού πάρα πολύ και το 31% των

εκπαιδευτικών (ή 54 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε κοντά το ¼ των εκπαιδευτικών (ποσοστό 18,4% ή 32 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού αρκετά, ενώ σε χαμηλά επίπεδα με 7,5% (ή 13 εκπαιδευτικοί) και 0,6% (ή 1 εκπαιδευτικός) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

52. Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές

Πίνακας 52: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	72	41,4	41,4
πολύ	62	35,6	77,0
αρκετά	37	21,3	98,3
λίγο	2	1,1	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 52 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές (αθροιστικό ποσοστό 77%). Συγκεκριμένα, το 41,4% των εκπαιδευτικών (ή 72 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές πάρα πολύ και το 35,6% των εκπαιδευτικών (ή 62 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε πάνω από το 1/5 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 21,3% ή 37 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές αρκετά, ενώ σε πάρα πολύ χαμηλά επίπεδα με 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) και 0,6% (ή 1 εκπαιδευτικός) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

53. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων

Πίνακας 53: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	72	41,4	41,4
πολύ	63	36,2	77,6
αρκετά	29	16,7	94,3
λίγο	8	4,6	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 53 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων (αθροιστικό ποσοστό 77,6%). Συγκεκριμένα, το 41,4% των εκπαιδευτικών (ή 72 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων πάρα πολύ και το 36,2% των εκπαιδευτικών (ή 63 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 16,7% των εκπαιδευτικών (ή 29 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα, με 4,6% (ή 8 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

54. *Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους*

Πίνακας 54: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	42	24,1	24,1
πολύ	73	42,0	66,1
αρκετά	56	32,2	98,3
λίγο	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 54 προκύπτει, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για την προθυμία των εκπαιδευτικών να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους (αθροιστικό ποσοστό 66,1%) και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 1/3 σχεδόν των εκπαιδευτικών (56 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 32,2%) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση διαπιστώνεται από το 42% των εκπαιδευτικών (ή 73 εκπαιδευτικοί) και το 24,1% των εκπαιδευτικών (ή 42 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,7% ή 3 εκπαιδευτικοί) εκτιμά, μόνο, πως οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους ελάχιστα.

55. *Πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων*

Πίνακας 55: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	22	12,6	12,6
πολύ	51	29,3	42,0
αρκετά	74	42,5	84,5
λίγο	14	8,0	92,5
ελάχιστα	13	7,5	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 55 προκύπτει πως το 42,5% των εκπαιδευτικών (ή 74 εκπαιδευτικοί) εξέφρασε μέτρια εκτίμηση, δηλώνοντας ότι πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων αρκετά, ενώ άλλοι τόσοι εκπαιδευτικοί περίπου εξέφρασαν υψηλό βαθμό εκτίμησης δηλώνοντας πολύ (ποσοστό 29,3% ή 51 εκπαιδευτικοί) και πάρα πολύ (ποσοστό 12,6% ή 22 εκπαιδευτικοί). Μικρή εκτίμηση σημείωσε το 8% των εκπαιδευτικών (ή 14 εκπαιδευτικοί), το οποίο δήλωσε ότι πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων λίγο και το 7,5% των εκπαιδευτικών (ή 13 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ελάχιστα.

56. Οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας

Πίνακας 56: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	52	29,9	29,9
πολύ	65	37,4	67,2
αρκετά	44	25,3	92,5
λίγο	13	7,5	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 56 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας (αθροιστικό ποσοστό 67,2%). Διαπιστώνεται επίσης πιο μέτρια εκτίμηση από το 1/4 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 25,3% ή 44 εκπαιδευτικοί) που εξέφρασαν ότι οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση έδειξε το 37,4% των εκπαιδευτικών (ή 65

εκπαιδευτικοί) και το 29,9% των εκπαιδευτικών (ή 52 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν ότι οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιωδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, ενώ σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο, με 7,5% (ή 13 εκπαιδευτικοί), κυμάνθηκε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση, δηλώνοντας λίγο.

57. Υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη όταν γίνεται συνεδρία

Πίνακας 57: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη όταν γίνεται συνεδρία

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	32	18,4	18,4
πολύ	72	41,4	59,8
αρκετά	56	32,2	92,0
λίγο	13	7,5	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 57 προκύπτει, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για το αν υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη, όταν γίνεται συνεδρία (αθροιστικό ποσοστό 59,8%) και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 1/3 σχεδόν των εκπαιδευτικών (56 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 32,2%) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση διαπιστώνεται από το 41,4% των εκπαιδευτικών (ή 72 εκπαιδευτικοί) και το 18,4% των εκπαιδευτικών (ή 32 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ότι υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη, όταν γίνεται συνεδρία, πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Ένα μικρό ποσοστό (7,5% ή 13 εκπαιδευτικοί) εκτίμησε πως υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη, όταν γίνεται συνεδρία λίγο και μόνο 1 εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0,6 %) δήλωσε ελάχιστα.

58. Ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση

Πίνακας 58: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	9	5,2	5,2
πολύ	30	17,2	22,4
αρκετά	66	37,9	60,3
λίγο	51	29,3	89,7
ελάχιστα	18	10,3	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 58 προκύπτει ο χαμηλός βαθμός εκτίμησης (λίγο και ελάχιστα) από το 39,6% των εκπαιδευτικών (ή 69 εκπαιδευτικοί) και η μέτρια εκτίμηση (αρκετά) από το 37,9% των εκπαιδευτικών (ή 66 εκπαιδευτικοί) στο αν ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση. Συγκεκριμένα, χαμηλό βαθμό εκτίμησης εξέφρασε το 29,3% (ή 51 εκπαιδευτικοί) δηλώνοντας λίγο και το 10,3% (ή 18 εκπαιδευτικοί) ελάχιστα. Στα χαμηλότερα επίπεδα κυμάνθηκαν τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν πολύ (17,2% ή 30 εκπαιδευτικοί), ενώ ακόμα πιο χαμηλό ποσοστό (5,2% ή 9 εκπαιδευτικοί) είχαν οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν ότι ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση πάρα πολύ.

4.2.4. Επαγγελματικές σχέσεις

59. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο

Πίνακας 59: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	47	27,0	27,0
πολύ	80	46,0	73,0
αρκετά	40	23,0	96,0
λίγο	6	3,4	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 59 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών (πολύ και πάρα πολύ) για το αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο (αθροιστικό ποσοστό 73%), ενώ το 23% (ή 40 εκπαιδευτικοί) εξέφρασε μια πιο μέτρια εκτίμηση, δηλώνοντας αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση εξέφρασε το 46% των εκπαιδευτικών (ή 80 εκπαιδευτικοί) και το 27% των εκπαιδευτικών (ή 47 εκπαιδευτικοί), δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο πολύ και πάρα πολύ,

αντίστοιχα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 3,4% (ή 6 εκπαιδευτικοί) απάντησε πως οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο λίγο και μόνο 1 εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,6%) απάντησε ελάχιστα.

60. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους

Πίνακας 60: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	89	51,1	51,1
πολύ	54	31,0	82,2
αρκετά	25	14,4	96,6
λίγο	5	2,9	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 60 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους (αθροιστικό ποσοστό 82,2%). Συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 51,1% ή 89 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους πάρα πολύ και το 31% των εκπαιδευτικών (ή 54 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 14,4% των εκπαιδευτικών (ή 25 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα, με 2,9% (ή 5 εκπαιδευτικοί) και 0,6% (ή 1 εκπαιδευτικός) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

61. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη Διευθυντή/ντρια

Πίνακας 61: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη Διευθυντή/ντρια

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	72	41,4	41,4
πολύ	59	33,9	75,3
αρκετά	31	17,8	93,1
λίγο	9	5,2	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 61 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη Διευθυντή/ντρια (αθροιστικό ποσοστό 75,3%). Συγκεκριμένα, το 41,4% των εκπαιδευτικών (ή 72 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη Διευθυντή/ντρια πάρα πολύ και περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 33,9% ή 59 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 17,8% των εκπαιδευτικών (ή 31 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη Διευθυντή/ντρια αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα, με 5,2% (ή 9 εκπαιδευτικοί) και 1,7% (ή 3 εκπαιδευτικοί) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

62. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας

Πίνακας 62: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	58	33,3	33,3
πολύ	73	42,0	75,3
αρκετά	34	19,5	94,8
λίγο	6	3,4	98,3
ελάχιστα	3	1,7	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 62 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας (αθροιστικό ποσοστό 75,3%). Συγκεκριμένα, το 42% των εκπαιδευτικών (ή 73 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πολύ και το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 33,3% ή 58 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 19,5% των εκπαιδευτικών (ή 34 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας αρκετά, ενώ μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα εξέφρασαν, αντίστοιχα, μόνο το 3,4% (ή 6 εκπαιδευτικοί) και το 1,7% των εκπαιδευτικών (ή 3 εκπαιδευτικοί).

63. Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα

Πίνακας 63: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	62	35,6	35,6
πολύ	68	39,1	74,7
αρκετά	39	22,4	97,1
λίγο	4	2,3	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 63 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα (αθροιστικό ποσοστό 74,7%). Συγκεκριμένα, το 39,1% των εκπαιδευτικών (ή 68 εκπαιδευτικοί) δήλωσε σε πολύ και το 35,6% των εκπαιδευτικών (ή 62 εκπαιδευτικοί) σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 22,4% των εκπαιδευτικών (ή 39 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα αρκετά, ενώ μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα εξέφρασαν, αντίστοιχα, μόνο το 2,3% (ή 6 εκπαιδευτικοί) και το 0,6% των εκπαιδευτικών (ή 1 εκπαιδευτικός).

64. Υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Πίνακας 64: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	32	18,4	18,4
πολύ	65	37,4	55,7
αρκετά	55	31,6	87,4
λίγο	18	10,3	97,7
ελάχιστα	4	2,3	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 64 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) σε πάνω από τους μισούς των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (αθροιστικό ποσοστό 55,7%) και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 31,6% των εκπαιδευτικών (ή 55 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν αρκετά.

Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση εξέφρασε το 37,4% των εκπαιδευτικών (ή 65 εκπαιδευτικοί) και το 18,4% των εκπαιδευτικών (ή 32 εκπαιδευτικοί), σημειώνοντας ότι υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Μικρή εκτίμηση δήλωσε το 1/10 περίπου των εκπαιδευτικών, σημειώνοντας ότι υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου λίγο (ποσοστό 10,3% ή 18 εκπαιδευτικοί) και ελάχιστα (1 εκπαιδευτικός ή ποσοστό 0,6%).

65. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο

Πίνακας 65: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	63	36,2	36,2
πολύ	81	46,6	82,8
αρκετά	29	16,7	99,4
λίγο	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 65 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο (αθροιστικό ποσοστό 82,8%). Συγκεκριμένα, το 46,6% των εκπαιδευτικών (ή 81 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πολύ και το 36,2% (ή 63 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο. Το 16,7% των εκπαιδευτικών (ή 29 εκπαιδευτικοί) εξέφρασε μέτρια εκτίμηση, σημειώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο αρκετά και μόνο 1 εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0,6%) απάντησε ελάχιστα.

66. Οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν

Πίνακας 66: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	20	11,5	11,5
πολύ	69	39,7	51,1
αρκετά	69	39,7	90,8
λίγο	14	8,0	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 66 διαπιστώνεται γενικά ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) των μισών και πάνω εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν (αθροιστικό ποσοστό 51,1%), αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 39,7% των εκπαιδευτικών (ή 69 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα, υψηλή εκτίμηση εξέφρασαν επίσης το 39,7% των εκπαιδευτικών (ή 69 εκπαιδευτικοί) και το 11,5% των εκπαιδευτικών (ή 20 εκπαιδευτικοί), δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Μικρή εκτίμηση δήλωσε το 8% των εκπαιδευτικών (ή 14 εκπαιδευτικοί), σημειώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν λίγο και το 1,1% των εκπαιδευτικών (ή 2 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ελάχιστα.

67. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας

Πίνακας 67: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	66	37,9	37,9
πολύ	63	36,2	74,1
αρκετά	35	20,1	94,3
λίγο	8	4,6	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 67 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας (αθροιστικό ποσοστό 74,1%). Συγκεκριμένα, το 37,9% των εκπαιδευτικών (ή 66 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας πάρα πολύ και το 36,2% των εκπαιδευτικών (ή 63 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 1/5 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 20,1% ή 35 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας αρκετά, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα, 4,6% (ή 8 εκπαιδευτικοί) και 1,1% (ή 2 εκπαιδευτικοί), κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

68. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο

Πίνακας 68: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	25	14,4	14,4
πολύ	56	32,2	46,6
αρκετά	69	39,7	86,2
λίγο	22	12,6	98,9
ελάχιστα	2	1,1	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 68 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) των μισών κοντά εκπαιδευτικών (αθροιστικό ποσοστό 46,6%) για το αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης από το 39,7% των εκπαιδευτικών (ή 69 εκπαιδευτικοί) που δήλωσαν αρκετά. Συγκεκριμένα υψηλή εκτίμηση εξέφρασε το 32,2% των εκπαιδευτικών (ή 56 εκπαιδευτικοί) και το 14,4% (ή 25 εκπαιδευτικοί) που απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Μικρή εκτίμηση δήλωσε το 12,6% των εκπαιδευτικών (ή 22 εκπαιδευτικοί), σημειώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο λίγο και το 1,1% των εκπαιδευτικών (ή 2 εκπαιδευτικοί) που σημείωσαν ελάχιστα.

69. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο

Πίνακας 69: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό εκτίμησής τους για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
πάρα πολύ	69	39,7	39,7
πολύ	64	36,8	76,4
αρκετά	31	17,8	94,3
λίγο	9	5,2	99,4
ελάχιστα	1	,6	100,0
Total	174	100,0	

Από τα στοιχεία του πίνακα 69 διαπιστώνεται, γενικά, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης (πάρα πολύ και πολύ) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο (αθροιστικό ποσοστό 76,4%). Συγκεκριμένα, το 39,7% ή 69 εκπαιδευτικοί δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο πάρα πολύ και το 36,8% των εκπαιδευτικών (ή 64 εκπαιδευτικοί) πολύ. Πιο μέτρια εκτίμηση έδειξε το 17,8% των εκπαιδευτικών (ή 31 εκπαιδευτικοί), εκφράζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί

νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο αρκετά, ενώ σε χαμηλά επίπεδα, με 5,2% (ή 9 εκπαιδευτικοί) και 0,6% (ή 1 εκπαιδευτικός) κυμάνθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μικρή εκτίμηση με λίγο και ελάχιστα, αντίστοιχα.

4.3. Έλεγχος για την ύπαρξη εξάρτησης μεταξύ της μεταβλητής θέση στο σχολείο και των μεταβλητών- ατομικών δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών της έρευνας

Εφαρμόζοντας χ^2 test μεταξύ εκείνων των μεταβλητών-ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (1-12) με την ανεξάρτητη μεταβλητή 2 (θέση υπηρεσίας στο σχολείο), ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης. Παρακάτω παρουσιάζονται οι περιπτώσεις όπου η εξάρτηση ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=,05$. Παρατίθενται επίσης οι πίνακες διπλής εισόδου με την κατανομή των αντίστοιχων απόλυτων, αναμενόμενων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και των τυποποιημένων υπόλοιπων ανά υποομάδα πληθυσμού.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 1 (Φύλο) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 70: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και φύλου

		1. Φύλο:			
		Αντρας	Γυναίκα	Total	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	21	17	38
		Expected Count	11,6	26,4	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	55,3%	44,7%	100,0%
		Std. Residual	2,8	-1,8	
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	2	4	6
		Expected Count	1,8	4,2	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	33,3%	66,7%	100,0%
		Std. Residual	,1	-,1	
	Δασκάλου/ας	Count	23	76	99
		Expected Count	30,2	68,8	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	23,2%	76,8%	100,0%
		Std. Residual	-1,3	,9	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	7	24	31
		Expected Count	9,4	21,6	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	22,6%	77,4%	100,0%
		% within 1. Φύλο:	13,2%	19,8%	17,8%
Std. Residual		-,8	,5		
Total	Count	53	121	174	
	Expected Count	53,0	121,0	174,0	
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	30,5%	69,5%	100,0%	

Πίνακας 71: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, φύλο)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,410 ^a	3	,002

Από τον έλεγχο χ², σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών φύλο και θέση υπηρεσίας στο σχολείο, η τιμή p είναι 0,002 (πολύ μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το α=5%=0,05, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι

ότι η θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το φύλο. Από τον πίνακα 70 φαίνεται ότι οι άντρες αναλογικά είναι πιο πιθανό να αναλαμβάνουν θέση διευθυντή στο σχολείο.

Το +2,8 τυποποιημένο υπόλοιπο των αντρών στις θέσεις διευθυντών υποδηλώνει, στατιστικά πολύ σημαντικά, περισσότερους άντρες από όσο αναμένονται σε αυτές. Το αντίστροφο, στατιστικά λιγότερο έντονο, συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί για τις γυναίκες (τιμή-1,8) στις θέσεις διευθυντριών. Συγκεκριμένα, παρόλο που οι γυναίκες (121) είναι υπερδιπλάσιες από τους άντρες (53) εκπαιδευτικούς, έχουν μικρότερο ποσοστό συμμετοχής από τους άντρες στη θέση διευθυντή/ντριας (44,7% και 55,3% αντίστοιχα).

Την ακριβώς αντίστροφη τάση από την υπερεκπροσώπηση των αντρών στις θέσεις διευθυντών παρατηρούμε στα ποσοστά των άλλων κατηγοριών θέσης υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπου υπάρχει υπερεκπροσώπηση γυναικών (υποδιευθύντριες 66,7%, δασκάλες 76,8%, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων 77,4%).

Αναφορικά με τη μεταβλητή 3 (Ηλικία) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 72: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και ηλικίας

			3. Ηλικία:				Total
			Έως 30	31-40	41-50	Άνω των 50	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	0	0	13	25	38
		Expected	5,2	6,6	14,9	11,4	38,0
		Count					
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	34,2%	65,8%	100,0%
	Std. Residual	-2,3	-2,6	-,5	4,0		
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	0	0	2	4	6
		Expected	,8	1,0	2,3	1,8	6,0
		Count					
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Std. Residual	-,9	-1,0	-,2	1,6		
	Δασκάλου/ας	Count	21	18	40	20	99
		Expected	13,7	17,1	38,7	29,6	99,0
Count							
% within 2. Υπηρετείτε σε	21,2%	18,2%	40,4%	20,2%	100,0%		

		θέση:					
		Std. Residual	2,0	,2	,2	-1,8	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	3	12	13	3	31
		Expected Count	4,3	5,3	12,1	9,3	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	9,7%	38,7%	41,9%	9,7%	100,0%
		Std. Residual	-,6	2,9	,3	-2,1	
Total	Count	24	30	68	52	174	
	Expected Count	24,0	30,0	68,0	52,0	174,0	
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	13,8%	17,2%	39,1%	29,9%	100,0%	

[συνέχεια πίνακα 72]

Πίνακας 73: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, ηλικία)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,164 ^a	9	,000

Από τον έλεγχο χ², σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών ηλικία και θέση υπηρεσίας στο σχολείο, η τιμή p είναι 0,000 (πολύ μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το α=5%=0,05, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ηλικία.

Από τον πίνακα 72 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ως 40 ετών δεν είναι πιθανό να αναλαμβάνουν θέση διευθυντή/ντριας στο σχολείο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 50 που έχουν πολύ μεγάλη πιθανότητα να έχουν αυτή τη θέση. Τα -2,3 και -2,6 τυποποιημένα υπόλοιπα των ως 30 ετών (ποσοστό 0%) και 31-40 ετών εκπαιδευτικών (ποσοστό 0%) αντίστοιχα στις θέσεις διευθυντών υποδηλώνει, στατιστικά σημαντικά, λιγότερους νέους εκπαιδευτικούς από όσους αναμένονται σε αυτές. Το ποσοστό των διευθυντών/ντριών, αντίθετα, ανεβαίνει στις ηλικίες από 41-50 (34,2%) , ενώ το +4 τυποποιημένο υπόλοιπο στους άνω των 50 (ποσοστό 65,8%) εκπαιδευτικών υποδηλώνει, πολύ έντονα στατιστικά, περισσότερους από αυτούς τους εκπαιδευτικούς στη θέση του/της διευθυντή-ντριας από το αναμενόμενο. Η ίδια τάση παρατηρείται και στις θέσεις των υποδιευθυντών/ντριών με ποσοστά εκπροσώπησης (33,3% και 66,7%) μόνο στις δυο ανώτερες ηλικιακές ομάδες.

Αντίθετα, παρατηρούμε σχεδόν μια ισοκατανομή των δασκάλων της έρευνας σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, στην οποία ανήκει το υψηλότερο ποσοστό

τους (ποσοστά κατά ηλικιακή ομάδα 21,2%, 18,2%, 40,4%, 20,2%). Το +2 τυποποιημένο υπόλοιπο των ως 30 ετών εκπαιδευτικών στις θέσεις των δασκάλων υποδηλώνει, στατιστικά σημαντικά, περισσότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας από όσους αναμένονται σε αυτές, ενώ το -1,8 τυποποιημένο υπόλοιπο στους άνω των 50 εκπαιδευτικούς υποδηλώνει, σημαντικά (λιγότερο έντονα), λιγότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας στη θέση αυτή από το αναμενόμενο.

Αντιπροσώπευση και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της έρευνας έχουμε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες με ποσοστά κατά σειρά 9,7%, 38,7%, 41,9%, 9,7% . Το +2,9 τυποποιημένο υπόλοιπο των 31-40 ετών εκπαιδευτικών στις θέσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων υποδηλώνει, στατιστικά πολύ σημαντικά, περισσότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας από όσο αναμένονται σε αυτές, ενώ το -2,1 τυποποιημένο υπόλοιπο στους άνω των 50 εκπαιδευτικούς υποδηλώνει, στατιστικά σημαντικά, λιγότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας στη θέση αυτή από το αναμενόμενο.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 4 (Ετη προϋπηρεσίας) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 74: Σύναφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και ετών προϋπηρεσίας

			4. Έτη προϋπηρεσίας:				Total
			0-10	11-20	21-30	Άνω των 30	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	0	1	26	11	38
		Expected Count	9,6	9,8	14,6	3,9	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	2,6%	68,4%	28,9%	100,0%
		Std. Residual	-3,1	-2,8	3,0	3,6	
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	0	1	3	2	6
		Expected Count	1,5	1,6	2,3	,6	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
		Std. Residual	-1,2	-,4	,5	1,8	
	Δασκάλου/ας	Count	29	30	36	4	99
		Expected Count	25,0	25,6	38,1	10,2	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	29,3%	30,3%	36,4%	4,0%	100,0%

		Std. Residual	,8	,9	-,3	-2,0	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	15	13	2	1	31
		Expected Count	7,8	8,0	11,9	3,2	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	48,4%	41,9%	6,5%	3,2%	100,0%
		Std. Residual	2,6	1,8	-2,9	-1,2	
Total		Count	44	45	67	18	174
		Expected Count	44,0	45,0	67,0	18,0	174,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	25,3%	25,9%	38,5%	10,3%	100,0%

[συνέχεια πίνακα 74]

Πίνακας 75: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, έτη προϋπηρεσίας)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,800 ^a	9	,000

Από τον έλεγχο χ², σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών έτη προϋπηρεσίας και θέση υπηρεσίας στο σχολείο, η τιμή p είναι 0,000 (πολύ μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το α=5%=0,05, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα έτη προϋπηρεσίας.

Από τον πίνακα 74 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ως 20 έτη προϋπηρεσίας είναι ελάχιστα πιθανό να αναλαμβάνουν θέση διευθυντή/ντριας στο σχολείο σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 21 ετών προϋπηρεσίας που έχουν πολύ μεγάλη πιθανότητα να έχουν αυτή τη θέση. Τα -3,1 και -2,8 τυποποιημένα υπόλοιπα των ως 10 έτη (ποσοστό 0%) και 11-20 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 2,6%) εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, στις θέσεις διευθυντών υποδηλώνει, στατιστικά πολύ σημαντικά, λιγότερους νέους εκπαιδευτικούς από όσο αναμένονται σε αυτές. Το ποσοστό των διευθυντών/ντριών, αντίθετα, ανεβαίνει πολύ στα 21-30 έτη (68,4%) και λιγότερο στα άνω των 30 ετών προϋπηρεσίας (28,9%), ενώ τα +3 και +3,6 ,αντίστοιχα, τυποποιημένα υπόλοιπα υποδηλώνουν, πολύ έντονα στατιστικά, σημαντικά περισσότερους εκπαιδευτικούς από το αναμενόμενο στις ομάδες αυτές στη θέση του/της διευθυντή/ντριας. Η ίδια τάση (στατιστικά λιγότερο έντονα) παρατηρείται σχεδόν και στις θέσεις των υποδιευθυντών με ποσοστά 16,7%, 50% και 33,3% (τυποποιημένο υπόλοιπο +1,8) στις τρεις τελευταίες ομάδες των ετών προϋπηρεσίας.

Η κατανομή των δασκάλων της έρευνας υπάρχει σε όλες τις ομάδες ετών προϋπηρεσίας με αισθητά μειωμένη αντιπροσώπευση στην ομάδα άνω των 30 ετών προϋπηρεσίας (ποσοστά κατά σειρά ομάδων προϋπηρεσίας) 29,3%, 30,3%, 36,4% και 4%). Το -2 τυποποιημένο υπόλοιπο στην τελευταία ομάδα υποδηλώνει, στατιστικά σημαντικά, λιγότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας από όσο αναμένονται σε αυτή.

Αντίστροφη τάση από αυτή των διοικητικών στελεχών παρατηρούμε στην αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της έρευνας με συσσώρευση στις δυο πρώτες ομάδες ετών προϋπηρεσίας, και ποσοστά κατά σειρά ομάδων προϋπηρεσίας 48,4%, 41,9%, 6,5% και 3,2%. Το +2,6 τυποποιημένο υπόλοιπο των 0-10 ετών και το +1,8 στα 11-20 έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις θέσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων υποδηλώνει, στατιστικά σημαντικά, περισσότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας από όσο αναμένονται σε αυτές, ενώ το -2,9 τυποποιημένο υπόλοιπο στους 21-30 έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικούς υποδηλώνει, στατιστικά πολύ σημαντικά, λιγότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας στη θέση αυτή από το αναμενόμενο.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 7 (Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 76: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης

			7. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης:		Total
			NAI	OXI	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	28	10	38
		Expected Count	10,3	27,7	38,0
		% within 2.	73,7%	26,3%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			
		Std. Residual	5,5	-3,4	
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	0	6	6
		Expected Count	1,6	4,4	6,0
		% within 2.	0,0%	100,0%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			
		Std. Residual	-1,3	,8	
	Δασκάλου/ας	Count	18	81	99
		Expected Count	26,7	72,3	99,0
% within 2.		18,2%	81,8%	100,0%	
Υπηρετείτε σε θέση:					

		Std. Residual	-1,7	1,0	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	1	30	31
		Expected Count	8,4	22,6	31,0
		% within 2.	3,2%	96,8%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			
		Std. Residual	-2,5	1,6	
Total		Count	47	127	174
		Expected Count	47,0	127,0	174,0
		% within 2.	27,0%	73,0%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			

[συνέχεια πίνακα 76]

Πίνακας 77: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,017 ^a	3	,000

Από τον έλεγχο χ², σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης και θέση υπηρεσίας στο σχολείο, η τιμή p είναι 0,000 (πολύ μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=5\%=0,05$, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μεταβλητή διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης.

Από τον πίνακα 76 παρατηρούμε ότι ενώ μεταξύ των διευθυντών το 73,7% έχει πτυχίο διδασκαλείου, το ποσοστό αυτό πέφτει πάρα πολύ στις υπόλοιπες θέσεις υπηρεσίας και συγκεκριμένα, κατά σειρά, στους δασκάλους γίνεται 18,2%, στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας 2,1%, και στους υποδιευθυντές 0%. Από την ανάλυση αυτή γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να διαθέτουν πτυχίο διδασκαλείου σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Το +5,5 τυποποιημένο υπόλοιπο στο κελί των διευθυντών (ναι) που έχουν πτυχίο διδασκαλείου υποδηλώνει, στατιστικά πολύ έντονα, σημαντικά περισσότερους εκπαιδευτικούς με πτυχίο διδασκαλείου από όσους αναμένονται στη θέση των διευθυντών και το -3,4 σε αυτούς που δεν έχουν πτυχίο διδασκαλείου (όχι) υποδηλώνει, στατιστικά πολύ έντονα, σημαντικά λιγότερους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πτυχίο διδασκαλείου από όσους αναμένονται στη θέση διευθυντών. Το τυποποιημένο υπόλοιπο επίσης -2,5 στη θέση ναι των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων καταδεικνύει τη στατιστικά σημαντική σχέση ειδικά για αυτή την ομάδα, υποδηλώνοντας πολύ λιγότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων από το αναμενόμενο να έχουν πτυχίο διδασκαλείου.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 8 (Μεταπτυχιακός τίτλος/Master) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 78: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και μεταπτυχιακός τίτλος (master)

			8. Μεταπτυχιακός τίτλος (Master):		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	13	25	38
		Expected Count	6,3	31,7	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	34,2%	65,8%	100,0%
		Std. Residual	2,6	-1,2	
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	0	6	6
		Expected Count	1,0	5,0	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	100,0%	100,0%
		Std. Residual	-1,0	,4	
	Δασκάλου/ας	Count	10	89	99
		Expected Count	16,5	82,5	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	10,1%	89,9%	100,0%
		Std. Residual	-1,6	,7	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	6	25	31
		Expected Count	5,2	25,8	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	19,4%	80,6%	100,0%
		Std. Residual	,4	-,2	
Total		Count	29	145	174
		Expected Count	29,0	145,0	174,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	16,7%	83,3%	100,0%
		Std. Residual			

Πίνακας 79: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ^2 (υπηρετείτε σε θέση, μεταπτυχιακός τίτλος /master)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,855 ^a	3	,005

Από τον έλεγχο χ^2 , σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών μεταπτυχιακός τίτλος /master και θέση υπηρεσίας στο σχολείο, η τιμή p είναι 0,005 (πολύ μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=5\%=0,05$, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι ότι η μεταβλητή θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μεταβλητή μεταπτυχιακός τίτλος /master.

Από τον πίνακα 78 παρατηρούμε ότι ενώ μεταξύ των διευθυντών το 34,2% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το ποσοστό αυτό πέφτει στις υπόλοιπες θέσεις υπηρεσίας και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας γίνεται 19,4%, στους δασκάλους 10,1% και στους υποδιευθυντές 0%. Από την ανάλυση αυτή γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Το +2,6 τυποποιημένο υπόλοιπο στο κελί των διευθυντών (ναι) που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών υποδηλώνει σημαντικά περισσότερους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από όσους αναμένονται στη θέση των διευθυντών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 9 (Διδακτορικό Δίπλωμα) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 80: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και διδακτορικό δίπλωμα

			9. Διδακτορικό Δίπλωμα:		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	2	36	38
		Expected Count	1,1	36,9	38,0
		% within 2.	5,3%	94,7%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			
		Std. Residual	,9	-,1	
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	0	6	6
		Expected Count	,2	5,8	6,0
		% within 2.	0,0%	100,0%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			
		Std. Residual	-,4	,1	
	Δασκάλου/ας	Count	0	99	99
		Expected Count	2,8	96,2	99,0
		% within 2.	0,0%	100,0%	100,0%
		Υπηρετείτε σε θέση:			
		Std. Residual	-1,7	,3	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	3	28	31
Expected Count		,9	30,1	31,0	
% within 2.		9,7%	90,3%	100,0%	
Υπηρετείτε σε θέση:					
	Std. Residual	2,2	-,4		
Total	Count	5	169	174	
	Expected Count	5,0	169,0	174,0	
	% within 2.	2,9%	97,1%	100,0%	
	Υπηρετείτε σε θέση:				

Πίνακας 81: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, διδακτορικό δίπλωμα)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,026 ^a	3	,029

Από τον έλεγχο χ², σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών διδακτορικό δίπλωμα και θέση υπηρεσίας στο σχολείο η τιμή p είναι 0,029 (μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το α=5%=0,05, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι

ότι η μεταβλητή θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μεταβλητή διδακτορικό δίπλωμα.

Από τον πίνακα 80 παρατηρούμε ότι από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μόνο το 9,7% των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και το 5,3% των διευθυντών διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα, γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και μετά οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το +2,2 τυποποιημένο υπόλοιπο στο κελί των εκπαιδευτικών ειδικότητας (ναι) που διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα υποδηλώνει σημαντικά περισσότερους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό δίπλωμα από όσους αναμένονται στη θέση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 10 (Επιμόρφωση στις ΤΠΕ) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 82: Συνάφεια μεταβλητών θέση υπηρεσίας και επιμόρφωση στις ΤΠΕ

			10. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ:		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή/ντριας	Count	37	1	38
		Expected Count	31,9	6,1	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	97,4%	2,6%	100,0%
		Std. Residual	,9	-2,1	
	Υποδιευθυντή/ντριας	Count	5	1	6
		Expected Count	5,0	1,0	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	83,3%	16,7%	100,0%
		Std. Residual	,0	,0	
	Δασκάλου/ας	Count	84	15	99
		Expected Count	83,1	15,9	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	84,8%	15,2%	100,0%
		Std. Residual	,1	-,2	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	20	11	31
		Expected Count	26,0	5,0	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	64,5%	35,5%	100,0%
		Std. Residual	-1,2	2,7	
Total	Count	146	28	174	
	Expected Count	146,0	28,0	174,0	
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	83,9%	16,1%	100,0%	
	Std. Residual				

Πίνακας 83: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ^2 (υπηρετείτε σε θέση, επιμόρφωση στις ΤΠΕ)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,799 ^a	3	,003

Από τον έλεγχο χ^2 , σύμφωνα με το κριτήριο Pearson, των μεταβλητών επιμόρφωση στις ΤΠΕ και θέση υπηρεσίας στο σχολείο, η τιμή p είναι 0,003 (πολύ μικρή) κι αν θεωρήσουμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=5\%=0,05$, τότε ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση υπηρεσίας στο σχολείο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μεταβλητή επιμόρφωση στις ΤΠΕ.

Από τον πίνακα 82 παρατηρούμε ότι έχουμε υψηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ σε όλες τις θέσεις υπηρεσίας με ποσοστά κατά σειρά 97% (διευθυντές), 84,8% (δάσκαλοι), 83,3% (υποδιευθυντές) και 64,5% (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) με τους διευθυντές, συγκεκριμένα, να έχουν τις περισσότερες και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων τις λιγότερες πιθανότητες να έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Αυτό υποδηλώνουν και τα τυποποιημένα υπόλοιπα -2,1 στη θέση των διευθυντών (όχι) που δεν έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ, οι οποίοι είναι σημαντικά λιγότεροι από τους αναμενόμενους στη θέση αυτή, καθώς και το τυποποιημένο υπόλοιπο +2,7 στη θέση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αυτών που δεν έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ (όχι), οι οποίοι είναι σημαντικά περισσότεροι από το αναμενόμενο στη θέση αυτή.

4.4. Έλεγχος για την ύπαρξη εξάρτησης μεταξύ της μεταβλητής θέση στο σχολείο και των μεταβλητών-χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της

Εφαρμόζοντας χ^2 test μεταξύ των μεταβλητών-χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της που πληρούσαν τις προδιαγραφές του εν λόγω κριτηρίου (16-18, 23, 25-31, 33-50, 53, 55, 58, 61-62, 64, 66-68), με τη μεταβλητή 2 (θέση υπηρεσίας στο σχολείο), ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης. Παρακάτω παρουσιάζονται οι περιπτώσεις όπου η εξάρτηση ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=,05$. Παρατίθενται, επίσης, οι πίνακες διπλής εισόδου με την κατανομή των αντίστοιχων απόλυτων, αναμενόμενων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και των τυποποιημένων υπόλοιπων ανά υποομάδα πληθυσμού.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 17 (Οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 84: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμησης του σεβασμού και της ευγένειας των μαθητών

			17. Οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια.					Total
			ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή /ντριας	Count	0	1	8	29	0	38
		Expected Count	,4	4,1	17,3	13,5	2,6	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	2,6%	21,1%	76,3%	0,0%	100,0%
		Std. Residual	-,7	-1,5	-2,2	4,2	-1,6	
	Υποδιευθυντή /ντριας	Count	0	0	3	3	0	6
		Expected Count	,1	,7	2,7	2,1	,4	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		Std. Residual	-,3	-,8	,2	,6	-,6	
	Δασκάλου/ας	Count	2	14	51	22	10	99
		Expected Count	1,1	10,8	44,9	35,3	6,8	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	2,0%	14,1%	51,5%	22,2%	10,1%	100,0%
		Std. Residual	,8	1,0	,9	-2,2	1,2	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	0	4	17	8	2	31
		Expected Count	,4	3,4	14,1	11,0	2,1	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	12,9%	54,8%	25,8%	6,5%	100,0%
		Std. Residual	-,6	,3	,8	-,9	-,1	

	Residual						
Total	Count	2	19	79	62	12	174
	Expected Count	2,0	19,0	79,0	62,0	12,0	174,0
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	1,1%	10,9%	45,4%	35,6%	6,9%	100,0%

[συνέχεια πίνακα 84]

Πίνακας 85: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια)

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	40,379 ^a	12	,000

Ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός ($p=0,000$) και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικότητας) επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση που έχουν για το αν οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του πίνακα 84 γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές κρίνουν πολύ πιο θετικά αυτό το χαρακτηριστικό από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα έχουν μεγάλη διαφορά στα ποσοστά υψηλής εκτίμησης (πολύ και πάρα πολύ) του σεβασμού και της ευγένειας των μαθητών (πολύ, 76,3%) σε σχέση με τους υποδιευθυντές (πολύ, 50%) και ακόμα μεγαλύτερη διαφορά από τους δασκάλους (πολύ 22,2% και πάρα πολύ 10,1%) και τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (πολύ, 25,8% και πάρα πολύ, 6,5%).

Αντίστροφη τάση παρατηρείται με τη μέτρια εκτίμηση (αρκετά) όπου οι διευθυντές αντιπροσωπεύουν το μικρότερο ποσοστό (21%) που κατά σειρά αυξάνεται σταδιακά στους υποδιευθυντές (50%), στους δασκάλους (51,5%) και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (54,8%). Η ίδια αντίστροφη τάση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών παρατηρείται και στη χαμηλή εκτίμηση (λίγο και ελάχιστα) με τους διευθυντές να αντιπροσωπεύονται με το μικρότερο ποσοστό (λίγο, 2,6%), ακολουθούν οι δάσκαλοι (λίγο 14,1%, ελάχιστα 2%) και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (λίγο 12,9%).

Την κατεύθυνση της σχέσης των μεταβλητών παρατηρούμε και από τα κελιά που έχουν τυποποιημένα υπόλοιπα $+ - 2.0$ (ή και πιο ακραία), τα οποία συμβάλλουν περισσότερο στη στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα παρατηρούμε τα κελιά των διευθυντών έχουν τιμές $-2,2$ (αρκετά) και $+4,2$ (πολύ). Το $-2,2$ υποδηλώνει σημαντικά μειωμένη μέτρια εκτίμηση από όσο θα περίμενε κανείς και το $+4,2$ πολύ σημαντικά περισσότερο υψηλή εκτίμηση από όσο αναμένεται από τους διευθυντές. Το αντίστροφο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί για τους δασκάλους που παρουσιάζουν τυποποιημένο υπόλοιπο $-2,2$ στην υψηλή εκτίμηση (πολύ), ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά για τους υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 18 (Οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 86: Συνάφεια μεταβλητών θέση υπηρεσίας και εκτίμηση της διατήρησης σε καλή κατάσταση των χώρων και των πραγμάτων τους σχολείου

			18. Οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου.					Total
			ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή /ντριας	Count	0	1	10	25	2	38
		Expected Count	,7	3,1	17,7	13,8	2,8	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	2,6%	26,3%	65,8%	5,3%	100,0%
		Std. Residual	-,8	-1,2	-1,8	3,0	-,5	
	Υποδιευθυντή /ντριας	Count	0	0	2	4	0	6
		Expected Count	,1	,5	2,8	2,2	,4	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
		Std. Residual	-,3	-,7	-,5	1,2	-,7	
	Δασκάλου/ας	Count	2	10	52	25	10	99
		Expected Count	1,7	8,0	46,1	35,8	7,4	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	2,0%	10,1%	52,5%	25,3%	10,1%	100,0%
		Std. Residual	,2	,7	,9	-1,8	1,0	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	1	3	17	9	1	31
		Expected Count	,5	2,5	14,4	11,2	2,3	31,0

		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	3,2%	9,7%	54,8%	29,0%	3,2%	100,0%
		Std. Residual	,6	,3	,7	-,7	-,9	
Total		Count	3	14	81	63	13	174
		Expected Count	3,0	14,0	81,0	63,0	13,0	174,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	1,7%	8,0%	46,6%	36,2%	7,5%	100,0%

[συνέχεια πίνακα 86]

Πίνακας 87: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,292 ^a	12	,013

Ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός ($p=0,013$) και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικότητας) επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση που έχουν για το αν οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του πίνακα 86 γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές (πολύ, 65,8% και πάρα πολύ 5,3%) αλλά και σχεδόν και οι υποδιευθυντές (πολύ, 66,7%) έχουν διπλάσια ποσοστά υψηλής εκτίμησης (πολύ και πάρα πολύ) για τη διατήρηση σε καλή κατάσταση από τους μαθητές των χώρων και των πραγμάτων του σχολείου σε σχέση με τους δασκάλους (πολύ 25,3% και πάρα πολύ 10,1%) και τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (πολύ, 29% και πάρα πολύ, 3,2%).

Αντίστροφη τάση παρατηρείται με τη μέτρια εκτίμηση (αρκετά), όπου οι διευθυντές αντιπροσωπεύουν το μικρότερο ποσοστό (26,3%) που κατά σειρά αυξάνεται σταδιακά στους υποδιευθυντές (33,3%), στους δασκάλους (52,5%) και στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (54,8%). Η ίδια αντίστροφη τάση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών παρατηρείται και στη χαμηλή εκτίμηση (λίγο και ελάχιστα) με τους διευθυντές να αντιπροσωπεύονται με το μικρότερο ποσοστό (λίγο, 2,6%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (λίγο 9,7% και ελάχιστα 3,2%) και οι δάσκαλοι (λίγο 10,1%, ελάχιστα 2%).

Την κατεύθυνση της σχέσης των μεταβλητών παρατηρούμε και από τα κελιά που έχουν τυποποιημένα υπόλοιπα από σχεδόν + - 2.0 (ή και πιο ακραία), τα οποία συμβάλλουν περισσότερο

στη στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε τα κελιά των διευθυντών έχουν τιμές +3 (πολύ) και -1,8 (αρκετά) που υποδηλώνουν έντονα σημαντικά περισσότερο υψηλή εκτίμηση από όσο αναμένεται από τους διευθυντές και (λιγότερο έντονα) σημαντικά μειωμένη μέτρια εκτίμηση από όσο θα περίμενε κανείς. Το αντίστροφο, αλλά λιγότερο έντονο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί για τους δασκάλους που παρουσιάζουν τυποποιημένο υπόλοιπο -1,8 στην υψηλή εκτίμηση (πολύ) ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά για τους υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 26 (Οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 88: Συνάφεια μεταβλητών θέση υπηρεσίας και εκτίμηση της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και της τακτικής συνεργασίας μαζί τους

			26. Οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους.					
			ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Total
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθνή /ντριας	Count	0	1	9	18	10	38
		Expected Count	,4	4,1	14,2	14,2	5,0	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	2,6%	23,7%	47,4%	26,3%	100,0%
		Std. Residual	-,7	-1,5	-1,4	1,0	2,2	
	Υποδιευθνή /ντριας	Count	0	0	2	2	2	6
		Expected Count	,1	,7	2,2	2,2	,8	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		Std. Residual	-,3	-,8	-,2	-,2	1,4	
	Δασκάλου/ας	Count	2	9	42	37	9	99
		Expected Count	1,1	10,8	37,0	37,0	13,1	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε	2,0%	9,1%	42,4%	37,4%	9,1%	100,0%

		σε θέση:						
		Std. Residual	,8	-,6	,8	,0	-1,1	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	0	9	12	8	2	31
		Expected Count	,4	3,4	11,6	11,6	4,1	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	29,0%	38,7%	25,8%	6,5%	100,0%
		Std. Residual	-,6	3,1	,1	-1,1	-1,0	
Total		Count	2	19	65	65	23	174
		Expected Count	2,0	19,0	65,0	65,0	23,0	174,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	1,1%	10,9%	37,4%	37,4%	13,2%	100,0%

[συνέχεια πίνακα 88]

Πίνακας 89: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας x2 (υπηρετείτε σε θέση, οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,072 ^a	12	,005

Ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός ($p=0,005$) και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικότητας) επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση που έχουν για το αν οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του πίνακα 88 γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές (πολύ 47,4% και πάρα πολύ 26,3%) και μετά οι υποδιευθυντές (πολύ 33,3%, πάρα πολύ 33,3%) έχουν περισσότερο υψηλή εκτίμηση (πολύ και πάρα πολύ) για την εμπιστοσύνη των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και την τακτική συνεργασία μαζί τους σε σχέση με τους δασκάλους (πολύ 37,4% και πάρα πολύ 9,1%) και ακόμα μεγαλύτερη διαφορά από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (πολύ, 25,8% και πάρα πολύ, 6,5%).

Αντίστροφη τάση παρατηρείται με τη μέτρια εκτίμηση (αρκετά) όπου οι διευθυντές αντιπροσωπεύουν το μικρότερο ποσοστό (13,8%) που κατά σειρά αυξάνεται σταδιακά στους υποδιευθυντές (33,3%), στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (38,7%) και στους δασκάλους (42,4%). Η

ίδια αντίστροφη τάση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών παρατηρείται και στη χαμηλή εκτίμηση (λίγο και ελάχιστα) με τους διευθυντές να αντιπροσωπεύονται με το μικρότερο ποσοστό (λίγο, 2,6%), ακολουθούν οι δάσκαλοι (λίγο 9,1%, ελάχιστα 2%) και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων με το πιο μεγάλο ποσοστό (λίγο 29%).

Την κατεύθυνση της σχέσης των μεταβλητών παρατηρούμε και από τα κελιά που έχουν τυποποιημένα υπόλοιπα από σχεδόν + - 2.0 (ή και πιο ακραία), τα οποία συμβάλλουν περισσότερο στη στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ένα κελί των διευθυντών που έχει τιμή +2,2 (πάρα πολύ) που υποδηλώνει σημαντικά περισσότερο υψηλή εκτίμηση από όσο αναμένεται από τους διευθυντές και ένα κελί των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (λίγο, +3,1) με σημαντικά αυξημένη χαμηλή εκτίμηση από όσο θα περίμενε κανείς, ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά για τους υποδιευθυντές και δασκάλους.

Αναφορικά με τη μεταβλητή 34 (Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 90: Συνάφεια μεταβλητών θέση υπηρεσίας και εκτίμηση αν η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη

			34. Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη.					
			ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Total
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή /ντριας	Count	0	0	1	20	17	38
		Expected Count	,7	1,5	7,6	16,4	11,8	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	2,6%	52,6%	44,7%	100,0%
		Std. Residual	-,8	-1,2	-2,4	,9	1,5	
	Υποδιευθυντή /ντριας	Count	0	0	1	2	3	6
		Expected Count	,1	,2	1,2	2,6	1,9	6,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		Std. Residual	-,3	-,5	-,2	-,4	,8	
	Δασκάλου/ας	Count	1	6	25	38	29	99

		Expected Count	1,7	4,0	19,9	42,7	30,7	99,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	1,0%	6,1%	25,3%	38,4%	29,3%	100,0%
		Std. Residual	-,5	1,0	1,1	-,7	-,3	
	Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	2	1	8	15	5	31
		Expected Count	,5	1,2	6,2	13,4	9,6	31,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	6,5%	3,2%	25,8%	48,4%	16,1%	100,0%
		Std. Residual	2,0	-,2	,7	,4	-1,5	
Total		Count	3	7	35	75	54	174
		Expected Count	3,0	7,0	35,0	75,0	54,0	174,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	1,7%	4,0%	20,1%	43,1%	31,0%	100,0%

[συνέχεια πίνακα 90]

Πίνακας 91: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,475 ^a	12	,033

Ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός ($p=0,033$) και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικότητας) επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση που έχουν για το αν η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του πίνακα 90 γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές (πολύ, 52,6% και πάρα πολύ 44,7%) έχουν τα υψηλότερα ποσοστά υψηλής εκτίμησης (πολύ και πάρα πολύ) για το αν η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη, ακολουθούν οι υποδιευθυντές (πολύ 33,3%, πάρα πολύ 50%), οι δάσκαλοι (πολύ 38,4% και πάρα πολύ 29,3%) και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (πολύ, 48,4% και πάρα πολύ, 16,1%).

Αντίστροφη τάση παρατηρείται με τη μέτρια εκτίμηση (αρκετά) όπου οι διευθυντές αντιπροσωπεύουν το μικρότερο ποσοστό (2,6%) που κατά σειρά αυξάνεται σταδιακά στους υποδιευθυντές (16,7%), στους δασκάλους (25,3%) και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (25,8%). Η ίδια αντίστροφη τάση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών παρατηρείται και στη χαμηλή εκτίμηση (λίγο και ελάχιστα), την οποία εκφράζουν μόνο οι δάσκαλοι (λίγο 6,1% και ελάχιστα 1%) και πιο έντονα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (λίγο 3,2% και ελάχιστα 6,5%).

Την κατεύθυνση της σχέσης των μεταβλητών παρατηρούμε και από τα κελιά που έχουν τυποποιημένα υπόλοιπα από σχεδόν + - 2.0 (ή και πιο ακραία), τα οποία συμβάλλουν περισσότερο στη στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ένα κελί των διευθυντών που έχει τιμή -2,4 (αρκετά) που υποδηλώνει σημαντικά μειωμένη μέτρια εκτίμηση από όσο αναμένεται από τους διευθυντές και ένα κελί των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ελάχιστα, +2) με σημαντικά αυξημένη χαμηλή εκτίμηση από όσο θα περίμενε κανείς, ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά για τους υποδιευθυντές και δασκάλους.

Αναφορικά με τη μεταβλητή, τέλος, 36 (Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία /εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου) προέκυψαν οι ακόλουθες εξαρτήσεις:

Πίνακας 92: Συνάφεια μεταβλητών θέσης υπηρεσίας και εκτίμηση αν ο διευθυντής είναι ηγετική φυσιογνωμία

			36. Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου).					Total
			ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
2. Υπηρετείτε σε θέση:	Διευθυντή /ντριας	Count	0	0	9	20	9	38
		Expected Count	2,0	2,6	8,7	13,8	10,9	38,0
		% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	0,0%	23,7%	52,6%	23,7%	100,0%
		Std. Residual	-1,4	-1,6	,1	1,7	-,6	
	Υποδιευθυντή /ντριας	Count	0	2	2	0	2	6
		Expected Count	,3	,4	1,4	2,2	1,7	6,0
		% within 2.	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%

	Υπηρετείτε σε θέση:						
	Std. Residual	-,6	2,5	,5	-1,5	,2	
Δασκάλου/ας	Count	9	9	21	32	28	99
	Expected Count	5,1	6,8	22,8	35,8	28,4	99,0
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	9,1%	9,1%	21,2%	32,3%	28,3%	100,0%
	Std. Residual	1,7	,8	-,4	-,6	-,1	
Εκπαιδευτικού ειδικότητας	Count	0	1	8	11	11	31
	Expected Count	1,6	2,1	7,1	11,2	8,9	31,0
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	0,0%	3,2%	25,8%	35,5%	35,5%	100,0%
	Std. Residual	-1,3	-,8	,3	-,1	,7	
Total	Count	9	12	40	63	50	174
	Expected Count	9,0	12,0	40,0	63,0	50,0	174,0
	% within 2. Υπηρετείτε σε θέση:	5,2%	6,9%	23,0%	36,2%	28,7%	100,0%

[συνέχεια πίνακα 92]

Πίνακας 93: Αποτελέσματα ανεξαρτησίας χ² (υπηρετείτε σε θέση, ο διευθυντής είναι ηγετική φυσιογνωμία)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,647 ^a	12	,023

Ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός ($p=0,023$) και το συμπέρασμα είναι ότι η θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικότητας) επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση που έχουν για το αν ο διευθυντής είναι ηγετική φυσιογνωμία.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του πίνακα 92 γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές (πολύ, 52,6% και πάρα πολύ 23,7%) έχουν τα υψηλότερα ποσοστά υψηλής εκτίμησης (πολύ και πάρα πολύ) για το αν ο διευθυντής είναι ηγετική φυσιογνωμία, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (πολύ, 35,5% και πάρα πολύ, 35,5%), οι δάσκαλοι (πολύ 32,3% και πάρα πολύ 28,3%) και τελευταίοι οι υποδιευθυντές (πάρα πολύ 33,3%).

Αντίστροφη τάση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών, που αυξάνονται σταδιακά, παρατηρείται στη χαμηλή εκτίμηση (λίγο και ελάχιστα), την οποία εκφράζουν κατά σειρά μόνο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (λίγο 3,2%), οι δάσκαλοι (λίγο 9,1% και ελάχιστα 9,1%) και πιο έντονα οι υποδιευθυντές (λίγο 33,3%). Τη σημαντικά αυξημένη χαμηλή εκτίμηση των τελευταίων από την αναμενόμενη την παρατηρούμε και από το τυποποιημένο υπόλοιπο στο κελί των υποδιευθυντών (λίγο) με τιμή +2,5, ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, δασκάλους και διευθυντές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ –ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που παρουσιάστηκε έγινε με βασικό σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών στα δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας σχετικά με βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν στις σχολικές τους μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της ήταν η διερεύνηση των κάτωθι πτυχών οργανωσιακής κουλτούρας των παραπάνω σχολείων: 1) Σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, 2) Διοίκηση του σχολείου από το διευθυντή/ντρια, 3) Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων και 4) Επαγγελματικές σχέσεις όπως τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν οι εργαζόμενοι σε αυτά. Τέλος, 5) Εντοπισμός συγκλίσεων ή αποκλίσεων του προφίλ και των αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών για τις παραπάνω πτυχές της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας.

Οι τέσσερις πρώτοι επιμέρους στόχοι για τις πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία του Ν. Κορινθίας με έμφαση στον τρόπο που οι διευθυντές τους τη διαμορφώνουν, καθώς και ο τελευταίος (πέμπτος) στόχος σύγκρισης του προφίλ και των απόψεων διδασκόντων–διευθυντών για αυτές, διαμόρφωσαν τα πέντε ερευνητικά μας ερωτήματα:

1. Ποια στοιχεία και σε ποιο βαθμό αποτυπώνουν τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος των σχολικών μονάδων;

2. Πόσο ανταποκρίνονται οι διευθυντές σε θέματα διοίκησης της σχολικής τους μονάδας, ώστε να διαμορφώνουν μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα;

3. Ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας και η μορφή της επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων;

4. Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας τους;

5. Διαφοροποιούνται το προφίλ με τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία και οι αντιλήψεις των διευθυντών από τους απλούς εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις παραπάνω βασικές πτυχές οργανωσιακής κουλτούρας και με έμφαση στον τρόπο που οι διευθυντές τη διαμορφώνουν στα σχολεία ευθύνης τους;

Η συγκέντρωση των εμπειρικών δεδομένων που πραγματοποιήθηκε για να περιγράψουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μας οδήγησε στη διαμόρφωση των παρακάτω βασικών κατηγοριών ανάλυσης-ερμηνείας:

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της (σκοποί, πολιτική και

ήθος του σχολείου, διοίκηση του σχολείου από το διευθυντή/ντρια, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων, επαγγελματικές σχέσεις).

- Έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στις μεταβλητές θέση στο σχολείο και των ατομικών δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών.
- Έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στις μεταβλητές θέση στο σχολείο και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας.

5.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υπερδιπλάσιο αριθμό γυναικών (69,5%) από αυτόν των ανδρών (30,5%). Η διαφορά στα ποσοστά μεταξύ των ανδρών και γυναικών δεν εκπλήσσει, καθώς στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια υπηρετούν περισσότερες γυναίκες από άνδρες, όπως επιβεβαιώνουν στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και άλλες έρευνες (Σαΐτης, 2001:31). Το ίδιο ισχύει σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες, όπου οι γυναίκες είναι πλειονότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013).

Αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας στο σχολείο, την έρευνα προσδιορίζει η αριθμητική υπεροχή των δασκάλων, καθώς αποτελούν το 56,9% των συμμετεχόντων. Η αριθμητική υπεροχή των δασκάλων εξηγείται από τη διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος, καθώς οι περισσότερες ώρες στο δημοτικό σχολείο αναθέτονται σε αυτούς. Ακολουθούν οι διευθυντές/ντριες, οι οποίοι αποτελούν το 21,8% των συμμετεχόντων και μια μεγάλη αντιπροσώπευση (69%) του πληθυσμού των διευθυντών στο νομό Κορινθίας. Αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι ήταν οι πρωταρχικοί αποδέκτες του ηλεκτρονικού μηνύματος της έρευνας και υπήρξε, όπως προειπώθηκε, και τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με κάθε διευθυντή-ντρια προσωπικά. Επίσης, πιθανόν να οφείλεται και στην μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των διευθυντών σε θέματα έρευνας. λόγω περισσότερης εξοικείωσης και ενασχόλησής τους, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, με περαιτέρω σπουδές πέρα του βασικού τους πτυχίου, όπως φαίνεται στην έρευνα.

Η σημαντική αντιπροσώπευση των διευθυντών στο δείγμα έδωσε τη δυνατότητα να ελεγχθεί με χ^2 ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους ως προς την ιδιότητά τους αυτή (διευθυντές-ντριες και διδάσκοντες), φωτίζοντας έτσι τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο τόσο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, όσο και από τη σκοπιά των ίδιων των διευθυντών, οι αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες των οποίων προϋποθέτουν για έναν τρόπο αντίληψης της λειτουργίας του σχολείου από διαφορετική οπτική γωνία. Τέλος, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2, αντιπροσωπεύονται και εκπαιδευτικοί ειδικότητας (17,8%) και ένα μικρό ποσοστό υποδιευθυντών (3,4%) στο δείγμα, συμβάλλοντας στο να διατυπωθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών από κάθε θέση υπηρεσίας στην έρευνα.

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα έτη προϋπηρεσίας τους η πλειονότητα των συμμετεχόντων της έρευνας (69%) ήταν από 41 ετών και πάνω με τους μισούς περίπου να έχουν από 21 έτη υπηρεσίας και πάνω, $\frac{1}{4}$ περίπου των εκπαιδευτικών 11-20 έτη και $\frac{1}{4}$ περίπου 0-10 έτη προϋπηρεσίας. Αυτό συνεπάγεται πως το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας συγκροτείται κυρίως από έμπειρους εκπαιδευτικούς από τη μια, αλλά και εκπαιδευτικούς που θα εργάζονται για χρόνια ακόμα στον χώρο του δημοτικού σχολείου και προφανώς πρέπει να τους ενδιαφέρει το μέλλον αυτού του χώρου. Οι απόψεις τους, λοιπόν, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον από αυτούς θα παραχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας με δεδομένο, όπως υποστηρίξαμε στο θεωρητικό μέρος, κουλτούρα σε έναν οργανισμό είναι εκείνο το οποίο αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι και όχι αυτό που πράγματι είναι.

Σχετικά με τις επιπλέον του βασικού τους πτυχίου σπουδές, από την ανάλυση των πινάκων συχνοτήτων, προκύπτει ότι 6,3% έχουν πτυχίο Τ.Ε.Ι., 22,4% δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι., 27% διδασκαλείο, 16,7% μεταπτυχιακό τίτλο, 2,9% διδακτορικό δίπλωμα, 83,9% επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., 60,9% έχουν παρακολουθήσει Π.Ε.Κ. και 77% έχουν παρακολουθήσει άλλες επιμορφώσεις. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα δείγμα με σημαντικά ποσοστά μεταπτυχιακής κατάρτισης ή σπουδών και αυτό συνηγορεί στο να επισημάνουμε ότι εμπλουτίζεται η έρευνα και με απόψεις εκπαιδευτικών με αρκετά υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Σε σχέση, τέλος, με τα χαρακτηριστικά των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, έχουμε εκπαιδευτικούς από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες του νομού Κορινθίας με το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων από την 3^η εκπαιδευτική περιφέρεια (40,2%) (προφανώς, γιατί είναι η εκπαιδευτική περιφέρεια που εργάζεται η ερευνήτρια) και κατά σειρά τη 2^η εκπαιδευτική περιφέρεια (22,4%), την 1^η εκπαιδευτική περιφέρεια (20,7%) και τελευταία την 4^η εκπαιδευτική περιφέρεια (16,7%). Επίσης, έχουμε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία του νομού Κορινθίας με διαφορετικό αριθμό βασικών τμημάτων με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων που εργάζονται σε 10/θέσια και πάνω δημοτικά σχολεία (47,7%), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 7/θέσια ως 9/θέσια (28,2%) και το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι αυτών που εργάζονται σε σχολεία ως 6/θέσια (24,1%). Με τον τρόπο αυτό έχουμε μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία του Νομού Κορινθίας, αφού αυτή επηρεάζεται, όπως έχουμε αναπτύξει, τόσο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου, όπως είναι ο αριθμός τμημάτων, αλλά και από τις πρακτικές και αξίες της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται και την οποία υπηρετεί.

5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της

Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάλυση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο και του

ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωσή της, κατανεμημένες σε αντιστοιχία με τα 4 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ως εξής:

1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς πολιτική και ήθος του σχολείου. (1. Ποια στοιχεία και σε ποιο βαθμό αποτυπώνουν τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος των σχολικών μονάδων;)
2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διοίκηση του σχολείου από το διευθυντή/ντρια. (2. Πόσο ανταποκρίνονται οι διευθυντές σε θέματα διοίκησης της σχολικής τους μονάδας, ώστε να διαμορφώνουν μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα;)
3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και λήψη αποφάσεων. (3. Ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας και η μορφή της επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων;)
4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές σχέσεις. (4. Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας τους;)

5.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς πολιτική και ήθος του σχολείου

Το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά την καταγραφή και τον βαθμό των στοιχείων που αποτυπώνουν τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος των σχολικών μονάδων. Το θέμα της σκοποθεσίας συνδέεται πολύ στενά με την πολιτική και το ήθος του σχολείου, εφόσον «ο σκοπός από τη φύση του εμπεριέχει αξίες σχετικά με τον άνθρωπο, τη γνώση, την κοινωνία» (Χατζηγεωργίου, 2004:173) και είναι αυτή που θα καθορίσει τις αξίες, τις συμπεριφορές (ήθος) και τις πολιτικές που θα προωθήσει ένα σχολείο. Παρόλο που σκοποί του σχολείου είναι κεντρικά καθορισμένοι από τους σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων, απαιτείται, όπως αναπτύχθηκε, και η αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τους υλοποιήσουν. Η επιρροή που ασκούν οι ηγέτες σχετίζεται με τον σκοπό της ομάδας, την πρόθεσή τους να θεσπισθούν πολιτικές και ήθος που αλλάζουν πραγματικά τον οργανισμό, διασφαλίζοντας αβίαστα την αφοσίωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

Από τα ευρήματα της έρευνας, που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα για το ποια στοιχεία -και σε ποιο βαθμό- αποτυπώνουν τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος των σχολικών μονάδων, προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία (ερωτήσεις 15-34):

Στο ερώτημα 15 αν οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή επίδοση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (61,5%) εκφράζουν μέτρια εκτίμηση, μόνο το 1/5 περίπου των εκπαιδευτικών εκφράζουν υψηλή εκτίμηση, αλλά και ένα λίγο πιο μικρό ποσοστό χαμηλή εκτίμηση. Η διαπίστωση πως στην πλειονότητα τους τα σχολεία καταφέρνουν σε αρκετό βαθμό να έχουν τα περισσότερα παιδιά υψηλή επίδοση είναι αρκετά ενθαρρυντική για τα σχολεία μας και τους εκπαιδευτικούς τους. Το γεγονός, όμως, πως αυτό στην πλειονότητα των σχολείων της έρευνας δεν γίνεται σε υψηλό βαθμό, μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως υπάρχουν αρκετά παιδιά που δεν μπορούν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις, εγείροντας το ερώτημα, πώς η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση που διακηρύσσει «ίσο σχολείο

για όλα τα παιδιά» μετατρέπεται σε «ίσο σχολείο για άνισα παιδιά», αφού αναγκάζει μαθητές με διαφορετικές σχολικές επιδόσεις να μαθαίνουν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο και ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών να βρίσκεται αντιμέτωπο με τη σχολική αποτυχία (Αλεξάνδρου, 2006). Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Π.Δ. 462/1991, ΦΕΚ 171, Α /11-11-1991 η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι μια συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία σκοπός της οποίας, εκτός από την ενθάρρυνση και τη σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, τη διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από τον δάσκαλο και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει, είναι και η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του παιδευτικού έργου. Γιατί, λοιπόν, όπως διαπιστώνει, παρομοίως, μεταξύ άλλων, και άλλη έρευνα (Κούλα, 2011), αφού το επίπεδο αρκετών μαθητών δεν είναι το επιθυμητό, πολιτική ηγεσία, εκπαιδευτικοί φορείς και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αδρανούν και δεν αναλαμβάνουν αναμορφωτικές πρωτοβουλίες; Η σχολική κουλτούρα, ως ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που δίνει σε κάθε σχολείο μια ξεχωριστή ταυτότητα και επιδρά στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και μέσω αυτής και στην επίδοση των μαθητών (Kowalski & Reitzug, 1993), είναι αρκετή από μόνη της να αναστρέψει αυτό το αποτέλεσμα; Φαίνεται, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, πως αρκετά σχολεία το κατάφεραν αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο ερώτημα 16, αν οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό/ ενεργό ρόλο στο σχολείο διαπιστώνεται ο υψηλός βαθμός εκτίμησης των μισών και πάνω εκπαιδευτικών, αλλά και ο μέτριος βαθμός εκτίμησης πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό είναι ένα πολύ θετικό χαρακτηριστικό της επικρατούσας κουλτούρας στα περισσότερα σχολεία της έρευνας, αφού η έρευνα σχολικής ποιότητας στην Αγγλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες εντόπισε μέσα στα χαρακτηριστικά των καλών σχολείων (Posch, 2004) την πλούσια σχολική ζωή και τις πολλές ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και συμμετοχή των μαθητών, ώστε να καταλάβουν ότι οι ιδέες τους και οι πρωτοβουλίες τους θεωρούνται πολύτιμες. Όσο μεγαλύτερες, έδειξε, απαιτήσεις και κατανομή ευθυνών στους μαθητές υπάρχουν, τόσο πιο σημαντική είναι η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβληματίζει, παράλληλα όμως, το αποτέλεσμα αυτό, για το ότι υπάρχουν και αρκετά σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνας, όπου στο επίκεντρο της προσοχής δεν φαίνεται να τίθεται σε μεγάλο βαθμό ο μαθητής, οι ανάγκες του οποίου, όπως ένας ενεργός και ουσιαστικός ρόλος στο σχολείο, θα πρέπει πρωτίστως να εξυπηρετούνται.

Σχετικά με το ερώτημα 17 για το αν οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια, αλλά και με το ερώτημα 18 για το αν οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου έχουμε παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (45,4% και το 46,6%, αντίστοιχα) εκφράζει μέτρια ικανοποίηση, το 42,5% και 43,7%, αντίστοιχα, εκφράζει υψηλή ικανοποίηση και περίπου το 1/10 των εκπαιδευτικών χαμηλή εκτίμηση και στα δυο ερωτήματα. Ο υψηλός βαθμός σεβασμού και ευγένειας των μαθητών στις ενδοσχολικές τους σχέσεις, σύμφωνα με την τελευταία έρευνα σχολικής ποιότητας που αναφέρθηκε, είναι, επίσης, από τα σημαντικότερα κριτήρια σχολικής ποιότητας και γι' αυτό και το σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που την

εκφράζει είναι πολύ ενθαρρυντικό για την ποιότητα των σχολείων της έρευνας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας, όμως, εκφράζει μέτρια ικανοποίηση, αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών μικρή σε αυτά τα χαρακτηριστικά, γεγονός που υποδηλώνει πως υπάρχει εμφανές πρόβλημα με την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας των μαθητών-τριών, του σεβασμού των κανόνων και ορίων και τη συνέπεια στις υποχρεώσεις τους να διατηρούν τον χώρο μάθησής τους σε καλή κατάσταση. Οι έρευνες για την ύπαρξη φαινομένων ενδοσχολικής βίας στα σχολεία του εξωτερικού και στη χώρα μας επιβεβαιώνουν αυτό το εύρημα (Χατζή, Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2000).

Πολύ υψηλή εκτίμηση στη συντριπτική πλειονότητα τους (87,4%) είχαν οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα 19 για την τακτικότητα της φοίτησης των μαθητών, γεγονός που ερμηνεύεται από την υποχρεωτικότητα της φοίτησης των μαθητών σύμφωνα με το άρθρο 2 παρ. 3 του νόμου 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, αλλά και συνάδει με τα ευρήματα μελέτης του Υπουργείου Παιδείας (Planet A.E., 2007) για τη σχολική διαρροή, όπου η Πελοπόννησος εμφανίζει διαχρονικά σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής από τα αντίστοιχα εθνικά. Αποτελεί λοιπόν θετικό εύρημα για τα σχολεία της έρευνας, αφού η σχολική διαρροή, ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο με διαχρονική διαδρομή, πηγάζει όχι μόνο από τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά και από την αλληλεπίδραση σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας και από το ίδιο το σχολείο και τους συντελεστές του (Planet A.E., ο.π.:5)

Στο ερώτημα 20, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σημείωσαν υψηλή εκτίμηση (59,8%), όμως, άλλο ένα σημαντικό ποσοστό μέτρια εκτίμηση (36,8%). Ένα επίσης θετικό εύρημα της έρευνάς μας, αφού πολλές έρευνες δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη στις ικανότητες ενός ανθρώπου επηρεάζει θετικά την επένδυση της ενέργειας στη μάθηση (φαινόμενο Πυγμαλίωνα) και τα «καλά» σχολεία προσδοκούν, για παράδειγμα, υψηλές επιδόσεις από τους μαθητές, παρέχοντάς τους την ανάλογη στήριξη (Posch, 2004). Πολλά σχολεία έχουν καταφέρει να χτίσουν ένα ζεστό και φροντισμένο περιβάλλον για τα παιδιά, αλλά έχουν αποτύχει αυτό να το μεταφράσουν σε μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών. Αυτό δεν κάνει καλό στα παιδιά, προειδοποιεί ο Eressy (2005, in Craig, 2006:3). Μια μεγάλη έρευνα σε δημόσια σχολεία στο Σικάγο επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό, βρίσκοντας πως το κοινωνικά υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου έχει θετικά αποτελέσματα στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, μόνο αν συνδυάζεται με ένα κλίμα έντονης «ακαδημαϊκής πίεσης» σε αυτούς (Lee & Smith, 1999, in Craig, 2006:4), γεγονός που σε αρκετά σχολεία της έρευνάς θα πρέπει να εστιαστεί περισσότερο η προσοχή.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα 3 επόμενα ερωτήματα που έχουν σχέση με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου και συγκεκριμένα αν οι εκπαιδευτικοί τους κατανοούν (ερώτημα 21), συμφωνούν με αυτούς (ερώτημα 22) και συμμετέχουν στον καθορισμό τους (ερώτημα 23), διαπιστώνουμε πως η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (82,8%) κατανοεί σε υψηλό βαθμό τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μάλιστα, αν και σε πιο μικρά ποσοστά, σε υψηλό βαθμό συμφωνεί (66,1%) και μάλιστα συμμετέχει στον καθορισμό τους (69,5%) γεγονός που μας δίνει καταρχάς μια εικόνα αποδοχής και ενδιαφέροντος από

την εκπαιδευτική κοινότητα των σχολείων της έρευνας για τους σκοπούς και τις επιδιώξεις των σχολείων τους που, όπως φαίνεται, ακολουθούν μάλιστα θεληματικά και χωρίς εξαναγκασμό. Τα αποτελέσματα αυτά μας δίνουν μια πρώτη ένδειξη για τον σημαντικά παρακινητικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές, στην πλειονότητα τους, στα σχολεία της έρευνας, αφού κάποιοι μελετητές, όπως αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με την έμπνευση για τον καθορισμό των στόχων από την ομάδα, τη δημιουργία κινήτρων και την αβίαστη καθοδήγησή της για την επίτευξή τους, ώστε να θεσπισθούν πολιτικές που αλλάζουν τον οργανισμό. (Burns, 1978; Yukl, 1999; Goleman, 2000; Harris, 2005; Μπουραντάς, 2005). Πιο συγκρατημένες εκτιμήσεις εκφράζουν, όμως, και αρκετοί εκπαιδευτικοί που δηλώνουν σε μέτριο βαθμό πως κατανοούν (16,1%), συμφωνούν (29,3%) και συμμετέχουν (22,4%) στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου και αξίζει να επισημανθεί και ένα 8% των εκπαιδευτικών που δηλώνουν μικρή εκτίμηση για τη συμμετοχή τους. Τα δεδομένα αυτά απορρέουν πιθανόν από το αίσθημα υποβιβασμού του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή σε αυτό, όπως έχουμε αναπτύξει στο θεωρητικό μας μέρος, των εκτελεστικών οργάνων, όπου οι στόχοι του σχολείου πραγματοποιούνται μέσω διαδικασιών αποκλειστικά καθορισμένων από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας, περιορίζοντας την αυτοδιοίκηση των ελληνικών σχολείων μόνο σε ορισμένα θέματα της καθημερινής λειτουργίας τους (Σαΐτης, 2007).

Αναφορικά με τα δυο επόμενα ερωτήματα που αναφέρονται σε πολιτικές συνεργασίας στο σχολείο, όπως, αν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (ερώτημα 24) και αν επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους (ερώτημα 25) τα ευρήματα δείχνουν υψηλό βαθμό ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (63,8% και 62,1% ,αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα αυτά, σε συμφωνία με αυτά που κατέληξε, μεταξύ άλλων, και εκτεταμένη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αποτελούν στοιχείο της ωριμότητας των Συλλόγων Διδασκόντων, όπου εργάζεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας και της επίγνωσής τους ότι βελτιωμένα σχολεία είναι όσα διαθέτουν χρόνο για προώθηση του συνεργατικού σχεδιασμού ανάμεσα στο προσωπικό (Hopkins 2001, στο Ερμογένους & Παντέλα, 2012:122). Όπως άλλωστε έχει ήδη υποστηριχθεί στην εργασία αυτή, κανείς δεν γνωρίζει αρκετά, ώστε να βελτιώνεται από μόνος του, αντίθετα μια αποτελεσματική συνεργασία και αναζήτηση νέων και καλών πρακτικών από άτομα, κοινωνικά δίκτυα ή φορείς βοηθά τα άτομα να εξελίσσονται, να συντονίζουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων και να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας. Από την άλλη μεριά, όμως, διαφαίνεται από τα αποτελέσματα, ότι η συνεργασία στα σχολεία πολλών, ωστόσο, εκπαιδευτικών της έρευνας που εξέφρασαν μέτρια και μικρή εκτίμηση δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη νοοτροπία-κουλτούρα απομόνωσης-συντηρητισμού που χαρακτηρίζει κάποιους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται συγκρούσεις (Ερμογένους & Παντέλα, ο.π.) ή, όπως έχουμε ήδη αναπτύξει, μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου συνεργασίας,

ειδικά στα σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ή ακόμα στην έλλειψη κατάλληλων σχολικών δομών. Στην κουλτούρα απομόνωσης αποδίδει και η έρευνα της Μπινιάρη (2012) την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας σε ελληνικό σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης, όπου η δουλειά των εκπαιδευτικών βασίζεται στον σεβασμό της αυτονομίας, νοοτροπία που αποθαρρύνει τις μεταξύ τους συνεργασίες, όπως την ανταλλαγή πρακτικών και την αξιοποίηση της εμπειρίας των συναδέλφων τους.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους (ερώτημα 26) προκύπτει ο υψηλός βαθμός εκτίμησης από τους μισούς περίπου των εκπαιδευτικών, η μέτρια εκτίμηση από το 37,4% και η μικρή εκτίμηση πάνω από το 1/10 των εκπαιδευτικών. Αυτό καταδεικνύει από τη μια την ανάγκη των γονέων στα σχολεία των μισών εκπαιδευτικών της έρευνας να έχουν συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους εμπιστεύονται, όπως προφανώς και την ενδυναμωτική προς τους γονείς πολιτική των σχολείων αυτών να θεωρούν τους γονείς σεβαστούς και ευπρόσδεκτους (Posch, 2004), στάση που όχι μόνο αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο ενός ποιοτικού σχολείου, αλλά και θεσμοθετημένο πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς στο ελληνικό σχολείο (1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, άρθρο 53). Θετικά πορίσματα ως προς την επάρκεια συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς εμφανίζει, επίσης, η εκτεταμένη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008:322-324). Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί της έρευνας υποδηλώνουν μια αδυναμία για μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας στα σχολεία εργασίας τους, προβληματίζει για ποιο λόγο τα σχολεία αυτά δεν μπορούν να αναπτύξουν περισσότερο κουλτούρα συνεργασίας με τους γονείς, έτσι ώστε να είναι έτοιμα να υποδέχονται τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Μήπως, πιθανόν, θα πρέπει να αναλάβουν τα ίδια μια πιο δυναμική πρωτοβουλία για την εμπλοκή αυτή και όχι απλά να προσδοκούν την εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή τους παιδιού (Κιρκιγιάννη, 2012);

Όσο με το αν καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του (ερώτημα 27), οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό στα σχολεία τους, ένδειξη της συνεργατικής κουλτούρας αυτών των σχολείων, η σπουδαιότητα της οποίας έγκειται, όπως έχουμε αναπτύξει στη βιβλιογραφική επισκόπηση, στο ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη δέσμευσή τους για συχνό και συγκεκριμένο διάλογο, παρατηρούν και δίνουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο για τη διδακτική τους πρακτική, προγραμματίζουν, σχεδιάζουν και αξιολογούν μαζί διδακτικά υλικά (Little, 1993), προκειμένου να βελτιώσουν το έργο τους. Οι άλλοι μισοί, όμως, εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει στα σχολεία τους σε μετριότερο ή και χαμηλό βαθμό, μας αφήνουν τα περιθώρια να σκεφτούμε πως, παρόλο που αυτό προβλέπεται και νομοθετικά έμμεσα τόσο μέσα από το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (Υ.Α. Αριθ. Φ.353. 1./324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002), όσο και άμεσα μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Αριθ. Πρωτ.:37100/Γ1/31-3-2010) από το 2010 και μετά, η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο αποτελεί ακόμα ένα ζητούμενο και πιθανόν μία από τις αιτίες που δεν εφαρμόστηκε ποτέ, ουσιαστικά, καμιά

νομικά θεσμοθετημένη δομή αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Έρευνες επιβεβαιώνουν, όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μας μέρος, πως η προσπάθεια για αλλαγή των σχολείων θα πρέπει να επικεντρώνονται όχι μόνο στην αλλαγή της δομής τους, αλλά και στην αλλαγή στο επίπεδο της κουλτούρας τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Για την ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών (με συμμετοχή πχ. σε προγράμματα επιμόρφωσης, σπουδών κτλ.), (ερώτημα 28), διαπιστώνουμε ένα έντονο ενδιαφέρον στα σχολεία της έρευνας από ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (46,6%), μια πιο μέτρια ανταπόκριση από ένα επίσης σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (39,1%) και μια μικρή ανταπόκριση που εκφράστηκε από το 15% σχεδόν των εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά αυτά υποδηλώνουν πρωταρχικά μια τάση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία της έρευνας, η οποία διαφάνηκε και από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε ένα αρκετά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά επιβεβαιώνεται και από τα ικανοποιητικά αποτελέσματα για την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο άλλων ερευνών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, Νομικού, 2010). Μας προβληματίζει, ωστόσο, που η τάση αυτή δεν εκφράζει την καθολικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία της έρευνάς μας, αφού όπως αναπτύξαμε αποτελεί χαρακτηριστικό της κουλτούρας ενός οργανισμού που μαθαίνει. Πώς είναι δυνατόν να έχουμε σχολεία όπου μαθαίνουν οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν; Βελτίωση της ποιότητας μάθησης για όλους ή σχεδόν όλους τους μαθητές υπάρχει όπου υπάρχει ταυτόχρονα και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan , 1993a). Αυτό φαίνεται να κατανούν σε μεγάλο βαθμό οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί των σχολείων της έρευνας, το ενδιαφέρον και η υπευθυνότητα των οποίων να παρακολουθούν συνεχώς τις κύριες τάσεις και τα διάφορα αναδυόμενα ζητήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να δημιουργούν νεά γνώση (Μπρίνια, 2010) λειτουργεί προς όφελος, τελικά, του εκπαιδευτικού συστήματος, που δυστυχώς στη χώρα μας, όχι μόνο δεν έχει θεσμοθετήσει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013), αλλά και ελάχιστα αναγνωρίζει, ενισχύει ή ανταμείβει αυτές τις προσπάθειες, αποθαρρύνοντας έτσι και πολλούς εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να απέχουν από αυτό.

Ένα άλλο εύρημα, στο οποίο γίνεται αντιληπτή μια σχετική δυσκολία να δοθεί ένας κοινός προσανατολισμός και μια ξεχωριστή ταυτότητα της κουλτούρας στα σχολεία της έρευνας, ως ο ενοποιητικός «*αρχμός*» μιας συνεχούς αντιπαράθεσης μικροκουλτούρων μέσα στα σχολεία, αποτελεί και η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των μελών του διδακτικού προσωπικού (ερώτημα 29). Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία της έρευνας έχουν ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία σε ένα μέτριο βαθμό (53,4%), σε ένα υψηλό βαθμό (30,5%) και σε χαμηλό βαθμό (16,1%). Το γεγονός αυτό κάνει πιο κατανοητή την περιγραφή της κουλτούρας στο θεωρητικό μας μέρος, ως ένα συλλογικό και αργά εξελισσόμενο οικοδόμημα από σύμβολα, σαφείς ή άρρητες αξίες, κανόνες και τελετουργικά που θεμελιώνουν και υποστηρίζουν τη συνοχή του οργανισμού (Bouvier, 2013).

Σε σχέση με την κατάσταση της κτηριακής υποδομής των σχολείων (ερώτημα 30) οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν σε παρόμοια ποσοστά υψηλή εκτίμηση (40,8%) και μέτρια εκτίμηση (38,5%), αλλά και

πάνω από το 20% των εκπαιδευτικών χαμηλή εκτίμηση. Λιγότερο ευνοϊκά (ερώτημα 31) οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν τα σχολεία τους (υψηλή εκτίμηση 30,5%, μέτρια εκτίμηση 42% και μικρή εκτίμηση 27,6%). Τα ευρήματα αυτά για τα σχολεία, όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, συμφωνούν, κατά ένα σημαντικό μέρος τους, με την άποψη που διατρέχει τη συνείδηση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας πως οι ελλείψεις, τα κενά, οι ανικανοποίητες ποσοτικές απαιτήσεις σε αυτούς τους τομείς αποτελούν την κύρια αδυναμία στα σχολεία της χώρας μας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Οι τομείς αυτοί, που όπως έχει αναλυθεί στην εργασία μας, αποτελούν στοιχεία της εξωτερικής κουλτούρας του σχολείου, άπτονται άμεσα των ζητημάτων εκείνων που αποτελούν την πεμπτουσία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γιατί η γνώση, από τη μια, παράγεται κυρίως με τη βοήθεια των βιβλίων, των εργαστηριακών εξοπλισμών και των εποπτικών μέσων, από την άλλη η κοινωνικοποίηση των μαθητών, οι συμμετοχικές διαδικασίες, οι πολυπολιτισμικές συναναστροφές ή οι αρχές, όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η δημιουργική χρήση εποπτικών μέσων κ.τ.λ. στηρίζονται και ευδοκμούν (ή διακυβεύονται και ακυρώνονται) από τη σύνθεση όλων των στοιχείων (κτήρια, λειτουργικές και αισθητικές εφαρμογές, περιβάλλοντας χώρος κ.τ.λ.) του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος (Γκιζελή, Αγγελάκης, Ιατρού, Μακρίδης, & Τσάλμα, 2007).

Για τη στελέχωση του σχολείου (ερώτημα 32) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει υψηλή εκτίμηση (63,2%), το 28,2% μέτρια και ένα μικρό ποσοστό (8,6%) μικρή εκτίμηση. Τα αποτελέσματα αυτά, ναι μεν εκφράζουν για τα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μια σχετικά καλή εικόνα για το αυτονόητο αυτό χαρακτηριστικό για την υποτυπώδη τουλάχιστον λειτουργία κάθε σχολείου, αλλά και ενδείξεις, που συμφωνούν με τα ευρήματα μιας σχετικής μελέτης για τη λειτουργία των διοικητικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας (Alpha Metrics, 2008). Στη μελέτη αυτή διαπιστώνεται μια αδυναμία των δομών διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του Υπ. Παιδείας και του θεσμικού πλαισίου που το διέπει για την έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων ως ζήτημα αιχμής για την Ελλάδα που σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στο αν διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς (ερώτημα 33), οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειονότητά τους (75%) απάντησαν πως στα σχολεία τους αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό και μόνο μικρότερα ποσοστά εκτίμησαν σε μέτριο (19,5%) και μικρό βαθμό (5,1%). Με άλλα λόγια, και αξίζει να σημειωθεί ως θετικότερο εύρημα για τα σχολεία της έρευνας σε σχέση με τα σχολεία της χώρας μας, πως μόνο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς αισθάνεται αρκετά ή λίγο ασφαλής, σε σύγκριση με σχετική έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), όπου βρέθηκε πως μόνο 1 στους 3 εκπαιδευτικούς αισθάνεται αρκετά ως πολύ ανασφαλής.

Αντίστοιχα με το τελευταίο θετικό εύρημα, για την ασφάλεια στα σχολεία της έρευνας είναι τα, σχεδόν ίδια, αποτελέσματα (74,1% υψηλή, 20,1% μέτρια, 5,7% χαμηλή εκτίμηση), του επόμενου ερωτήματος (34) σχετικά με το αν η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη. Ενθαρρυντικά ευρήματα για τα περισσότερα σχολεία της έρευνάς μας, αφού, σύμφωνα με τους

ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας, μεταξύ των κριτηρίων για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου είναι μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής και δημιουργεί ένα περιβάλλον άνετης διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2001). Επιπλέον η ατμόσφαιρα αποτελεί το πλαίσιο του σχολείου μέσα στο οποίο διδάσκεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα (Πασούλα, 2004) και, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μας μέρος, μια θετική στην εκπαιδευτική αλλαγή σχολική κουλτούρα βρίσκεται εκεί που η χαρά, η ευτυχία και το χιούμορ αφθονούν.

5.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διοίκηση του σχολείου

Μέσα από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση αναλύθηκε το πώς οι διευθυντές, λειτουργώντας κυρίως ως ηγέτες, επηρεάζουν την πολιτισμική ταυτότητα ή την κουλτούρα των σχολείων που ηγούνται με τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις του τρόπου που πραγματοποιούνται τα σχέδια και οι αποφάσεις στο σχολείο και με την καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά ακριβώς αυτό, κατά πόσο ανταποκρίνονται, δηλαδή, οι διευθυντές στα σχολεία της έρευνάς μας σε θέματα διοίκησης της σχολικής τους μονάδας, ώστε να διαμορφώνουν μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα. Από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο ερώτημα αυτό προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία (ερωτήσεις 35-49):

Στο πρώτο ερώτημα (35), αν ο διευθυντής διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 79,3%) εξέφρασε υψηλή εκτίμηση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την επιτυχή ανάληψη ενός δύσκολου ρόλου, από την πολύ μεγάλη πλειονότητα των διευθυντών στα σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, να συγκεκριμενοποιούν, αλλά και να γνωστοποιούν τόσο τους σκοπούς όσο και τις αξίες του σχολικού οργανισμού στα μέλη του (Κουτούζης, 1999). Σε συμφωνία με αυτό το εύρημα έρχεται και το πόρισμα άλλης σχετικής έρευνας (Χρονοπούλου, 2012) σε αυτό το χαρακτηριστικό, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές σε δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία εκτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πολύ αποτελεσματικοί στη διατύπωση, διασαφήνιση και επικοινωνία της αποστολής και των στόχων του σχολείου.

Στο ερώτημα 36 αν ο/η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου) έχουμε λιγότερο (αν και πάλι) ευνοϊκά αποτελέσματα για τους διευθυντές των σχολείων της έρευνάς μας, αφού οι εκπαιδευτικοί έκριναν σε μικρότερα ποσοστά (64%) από το πρώτο ερώτημα αυτό το χαρακτηριστικό σε υψηλό βαθμό, ενώ το ¼ των εκπαιδευτικών σε μέτριο και το 1/8 περίπου των εκπαιδευτικών σε χαμηλό βαθμό. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με ανάλογα αποτελέσματα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών στην Α/θμια εκπαίδευση πρόσφατων ερευνών (Νομικού, 2010, Χρονοπούλου, 2012). Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν ένδειξη της φιλότιμης προσπάθειας της πλειονότητας των διευθυντών να ανταποκριθούν σε έναν πολύ απαιτητικό ρόλο, αν σκεφτεί κανείς πως η επιρροή των ηγετικών στελεχών στον ανθρώπινο παράγοντα, μέσω της λειτουργίας της διεύθυνσης, αποτελεί έτσι κι αλλιώς

τη δυσκολότερη δραστηριότητα των ηγετικών στελεχών, αφού η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δύσκολο να καθορισθεί και να επηρεασθεί προς ορισμένη κατεύθυνση (Σαΐτης, 2008). Διαφαίνεται, παρόλα αυτά, και το γεγονός ότι η πολιτεία δεν προετοιμάζει και δεν προϋδεάζει τους διευθυντές για το δύσκολο ηγετικό έργο τους, όπως βρέθηκε σε άλλη σχετική έρευνα (Στραβάκου, 2002) επαφίοντας στην προσωπική υπευθυνότητα ή δυνατότητα του κάθε εκπαιδευτικού/διευθυντή να καταρτισθεί σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επιπροσθέτως, στο ελληνικό σχολείο είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν τον/την διευθυντή/ντρια ως λιγότερο ηγετικές φυσιογνωμίες, αφού τους βλέπουν να αναλώνονται καθημερινά σε ρόλους γραμματέα ή επιστάτη του σχολείου (ελλείψει αυτών) ή σε έναν άχαρο, συχνά, διεκπεραιωτικό ρόλο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, αντί να έχουν τα περιθώρια να λειτουργούν ως οραματιστές που προκαλούν το κατεστημένο, να κάνουν αλλαγές και να καινοτομούν.

Όσον αφορά το αν ο/η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου (ερώτημα 37) και αν ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων (ερώτημα 38), η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (και στα δύο ερωτήματα ποσοστό 78,7%) εξέφρασε υψηλή εκτίμηση, καταδεικνύοντας το αυξημένο συμμετοχικό και δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης στα σχολεία της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται, έτσι, ότι οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας αναγνωρίζουν την εμπειρογνομosύνη των εκπαιδευτικών για την εδραίωση των πολιτικών του σχολείου και την προώθηση της συλλογικής λήψης αποφάσεων ως την πλέον αποτελεσματική, γιατί, όπως αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, τα σχολικά θέματα είναι τόσο πολύπλοκα, που η επίλυσή τους χρειάζεται να καθοδηγείται από τη συλλογική δύναμη του προσωπικού και όχι από την ιεραρχική δύναμη του ηγέτη. Η τακτική αυτή, όπως φάνηκε από έρευνα του Dumay (2009) επιτυγχάνει μεγαλύτερη ομοιογένεια στην κουλτούρα και οδηγεί σε συνεργατικές μορφές κουλτούρας, δράσης και συμπεριφοράς. Με τη σημαντικού βαθμού συμμετοχική και δημοκρατική διαδικασία του τρόπου λήψης αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων συμφωνεί και η πρόσφατη έρευνα της Τσιρογιάννη (2011), σε ελληνικές σχολικές μονάδες της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας στην Α/θμια Εκπαίδευση (Χρονοπούλου, 2012) εκφράζουν σε μικρότερο βαθμό την υιοθέτηση πρακτικών της διανομής της ηγεσίας, η οποία δεν αποτελεί μια σκόπιμη και συστηματική προτεραιότητα για τα σχολεία αυτά, εύρημα που αντιπροσωπεύει, ευτυχώς, τη μειονότητα στα σχολεία της έρευνάς μας.

Η εστίαση των διευθυντών/ντριών στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ακόμα θετικό εύρημα (ερώτημα 39) για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, όπου η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (82,8%) αποτίμησε με υψηλό βαθμό. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί, μεταξύ άλλων, δεξιότητα του αποτελεσματικού διευθυντή, ο οποίος υποστηρίζει τους δασκάλους με διάφορους τρόπους όπως ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η ενημέρωση και η διάθεση χρόνου σ' αυτούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (Στιβακτάκης, 2006) και συμφωνεί, αν και σε μεγαλύτερο βαθμό, με άλλα ερευνητικά ευρήματα

σύμφωνα με τα οποία οι διευθυντές ανταποκρίνονται στις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χρονοπούλου, 2012).

Υψηλή εκτίμηση σημείωσε η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ερωτήματα 40 και 41) για την αναγνώριση και επιβράβευση από τον/την διευθυντή/ντρια των αξιόλογων προσπαθειών των μαθητών (82,2%) και των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (77%), εκφράζοντας την αντιμετώπιση κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας ως ιδιαίτερη προσωπικότητα με μοναδική αξία από μέρους των διευθυντών/ντριών, οι οποίοι φαίνεται ότι ενστερνίζονται την άποψη πως η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση και ο έπαινος κάνουν τους ανθρώπους να ευημερούν (Wasserberg, 1999). Διαφαίνεται έτσι άλλο ένα ηγετικό χαρακτηριστικό των διευθυντών της έρευνάς μας, αφού, σύμφωνα με έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για το πώς οι ηγέτες προωθούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι ηγέτες θα πρέπει μεταξύ άλλων να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους επιστημονικές απόψεις και συμβουλές, ανατροφοδότηση και έπαινο (Peterson & Deal, 1998). Επιπλέον, εκφράζεται και η επικέντρωση της πλειονότητας των διευθυντών στον μαθητή, αφού οι πράξεις τους είναι συμβολικά σημαντικές για τους μαθητές και κίνητρα, όπως η δημόσια αναγνώριση, χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν κατάλληλες συμπεριφορές στους μαθητές (Στιβακτάκης, 2006).

Αν και σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με το προηγούμενο συναφές χαρακτηριστικό, με υψηλή εκτίμηση εκφράζει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (70,7%) το πόσο ο/η διευθυντής/ντρια επιδιώκει, αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη (ερώτημα 42). Με παρόμοια αποτελέσματα της συνεργασίας του διευθυντή με τον σύλλογο γονέων (και μάλιστα όπως και σ' αυτή την έρευνα σε λίγο μικρότερο βαθμό από όσο με άλλους εμπλεκόμενους) συμφωνεί και η έρευνα της Στραβάκου (2002), υποδηλώνοντας την άποψη που ενστερνίζεται, προφανώς, η πλειονότητα των διευθυντών της έρευνας, πως η πολιτική του διευθυντή, ως ισχυρού σχολικού ηγέτη, αυξάνει τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Κιρκιγιάννη, 2012), και έρχεται σε αντίθεση με σχετική πρόσφατη ποιοτική έρευνα (Μωυσίδου, 2012) σε πολυθέσια σχολεία γειτονικού νομού από αυτόν που έγινε η δική μας έρευνα, σύμφωνα με την οποία η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αδιανόητη πιθανότητα για τους διευθυντές, που φροντίζουν να περιορίζουν τους γονείς στον δικό τους «χώρο». Ευτυχώς, μόνο η μειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας εκφράζει μια αδυναμία πολιτικής των διευθυντών τους να πετύχουν σε μεγάλο βαθμό τη γονεϊκή εμπλοκή, εύρημα που προκαλεί εντύπωση, αν σκεφτεί κανείς ότι, παρόλο που, όπως διαπιστώθηκε, οι μισοί περίπου παραδέχονται την αδυναμία υψηλού βαθμού συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων στα σχολεία τους, δεν το αποδίδουν αυτό οπωσδήποτε και στους διευθυντές τους.

Αναφορικά με το αν ο/η διευθυντής-ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές (ερώτημα 43) η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (83,3%) κρίνει τους διευθυντές τους με υψηλό βαθμό. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και από αυτό της αντίστοιχης έρευνας του Φασουλή (2008) και υποδηλώνει από τη μια ότι οι περισσότεροι διευθυντές

στα σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας λειτουργούν ως πηγαία άτομα και όχι ως ελεγκτές, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις, ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σε αυτούς, όταν απαιτείται (Σαΐτης, 2014) και από την άλλη, εκφράζουν στο διδακτικό προσωπικό την έμπρακτη συμπαράστασή τους στα υπηρεσιακά και προσωπικά τους ζητήματα (Lipham, 1982, DES, 1989, Κάντας 1997 στο Κιρκιγιάννη, 2012).

Στην ερώτηση (44) αν ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με υψηλή εκτίμηση σε πολύ μεγάλο ποσοστό (77%). Το εύρημα αυτό αποτυπώνει την προσήλωση των διευθυντών στα σχολεία της έρευνας στη συνεργατική κουλτούρα για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η αξία της συνεργατικής κουλτούρας για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, η οποία υποστηρίζεται από τους διευθυντές των σχολείων της έρευνας, έχει καταγραφεί σε πολλές έρευνες, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος (MacBeath & Mortimore, 2001; Angelides, 2010; Katz & Earl, 2010), όπως και ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή ως εμπνευστή στη διαμόρφωσή της. Είναι αυτός που θα πρέπει να διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες, κάνοντας ο ίδιος προσωπικές επαφές και συνδέοντας στενά τους συνεργάτες του (Morgan 1996, στο Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να αποθαρρύνει την αποστασιοποίηση (Fullan & Hargreaves, 1991; Fullan, 1993). Ο κύριος ρόλος του διευθυντή, μεταξύ άλλων και στη διασφάλιση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία, επιβεβαιώνεται και από εκτεταμένη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008).

Η αποτίμηση των ευρημάτων (ερώτημα 45) για την ενθάρρυνση και υποστήριξη του/της διευθυντή/ντριας του πειραματισμού με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατέδειξε επίσης υψηλή εκτίμηση της συντριπτικής πλειονότητας των ερωτώμενων (77,6%). Οι διευθυντές των περισσότερων σχολείων των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας φαίνεται πως αναγνωρίζουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών, όπως αναλύσαμε, για ενθάρρυνση και στήριξη από μέρους τους κατά τη διάρκεια εφαρμογής καινούργιων διδακτικών προσεγγίσεων. Ανάλογα θετικά ευρήματα σε εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης, όχι σε μεγάλο βαθμό, παρουσιάζει και η έρευνα της Νομικού (2010) όσον αφορά την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους στην ανάληψη & υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Η μελέτη και η εφαρμογή καινούργιων προσεγγίσεων αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού και προϋποθέτουν την παροχή ψυχολογικής στήριξης, ειδικά όταν υπάρχει η πιθανότητα αποτυχίας σε κάτι καινούργιο, και ενθάρρυνσης για περισσότερη προσπάθεια ή για περαιτέρω πειραματισμούς (Πασιαρδής, 2004). Δεν συμφωνούν με το αποτέλεσμα αυτό άλλες σχετικές έρευνες σύμφωνα με τις οποίες, μεταξύ άλλων, οι διευθυντές δεν παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλίες (Στραβάκου, 2002). Σε αντίθεση έρχονται, επίσης, τα αποτελέσματα αυτά και με αυτά έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου η έλλειψη κινήτρων καθώς και η αδυναμία αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού αποδεικνύεται στην πράξη ως ο μηχανισμός που καταπνίγει κάθε αξιόλογη προσπάθεια. Μάλιστα, προτείνεται η γραμματειακή κάλυψη των σχολικών μονάδων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε εν γένει

εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο της σχολικής μονάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.).

Η εστίαση των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αφού τους επηρεάζουν στο πλαίσιο της καθοδηγητικής-παιδαγωγικής ηγεσίας, όπως έχει αναλυθεί, αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για μια υγιή σχολική κουλτούρα, καθώς το σχολείο αναπτύσσεται μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση (Harris, 2005) τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (80,5%) στη συγκεκριμένη έρευνα εκφράζουν, όπως φαίνεται, μια από τις όψεις αυτής της επιρροής αυτής, δηλώνοντας (ερώτημα 46) πως ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες σε μεγάλο βαθμό. Το εύρημα αυτό είναι πιθανόν να συνδέεται με την αντιμετώπιση της επιμόρφωσης από τη συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών των ελληνικών σχολικών μονάδων ως ενός ουσιαστικού στοιχείου της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Εντύπωση, πάντως, προκαλεί και εδώ πως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σημειώνουν μια πολύ πιο μετριοπαθή εκτίμηση για την ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους, δεν τη συνδέουν με τη στάση του διευθυντή, για τον οποίο δηλώνουν πως τους ωθεί προς αυτήν την κατεύθυνση σε μεγάλο βαθμό.

Σημαντικό, ωστόσο, στο μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι να αναπτυχθεί και ο ίδιος ο ηγέτης, αφού προϋποθέτει, όπως αναλύθηκε, να έχει επαυξημένες επιστημονικές γνώσεις, για να την προσφέρει με επιτυχία (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Την στάση αυτή φαίνεται να υιοθετούν και οι περισσότεροι διευθυντές στα σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, αφού η συντριπτική πλειονότητα των τελευταίων (76,4%) δηλώνει πως οι διευθυντές τους συμμετέχουν οι ίδιοι σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (ερώτημα 47), αποτελώντας οι ίδιοι πρότυπο δια βίου μαθητή για όλη τη σχολική κοινότητα.

Στα δύο ερωτήματα, τέλος, τα σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή ως συνδέσμου για την ενδυνάμωση της κοινότητας, που έχουμε αναπτύξει στο θεωρητικό μέρος και συγκεκριμένα στο αν ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία (ερώτημα 48) και αν (ερώτημα 49) ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα (πχ μέσω συνεργασίας του με γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικούς φορείς, αξιοποίηση σχολικών συμβουλίων, προβολή επιτευγμάτων των μαθητών ή καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών μέσω ιστοσελίδας ή συμμετοχής του σχολείου σε δράσεις, ανοιχτές εκδηλώσεις ή με κάποιο άλλο τρόπο) μια μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (70,7% και 68,4% αντίστοιχα) εξέφρασε υψηλή εκτίμηση. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένα θετικό εύρημα, με αρκετά, ωστόσο, περιθώρια βελτίωσης, σχετικά ανάλογο με αυτό άλλων ερευνών (Φασουλής, 2008, Νομικού, 2010), για τον ρόλο σύνδεσης με την κοινωνία και την εξωστρέφεια των διευθυντών στα σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνας. Όπως έχει αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος, ένας από τους ρόλους του διευθυντή-ηγέτη είναι να λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας, να προωθεί τη σύνδεση και συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την

κοινωνική πραγματικότητα, να συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ευημερία των μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, άλλωστε, υπάρχουν θεσμοί που συστηματοποιούν την εμπλοκή αυτών των φορέων στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου, όπως τα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής (Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή κ.τ.λ.).

5.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά την καταγραφή του βαθμού αποτελεσματικότητας της μορφής επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Το ζήτημα της επικοινωνίας, όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος, αναδεικνύεται ως το κλειδί για μια επιτυχημένη ηγεσία, αφού χωρίς ένα δραστικό μέσο επικοινωνίας να ρέει ανάμεσα στη συμπεριφορά, την ηθική, την παραγωγικότητα, τα προσόντα και την οργάνωση των ενδιαφερομένων όλα διακυβεύονται (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης, 2003). Επιπλέον, τονίσθηκε πως η συλλογική λήψη αποφάσεων επιτυγχάνει μεγαλύτερη ομοιογένεια στην κουλτούρα και οδηγεί σε συνεργατικές μορφές κουλτούρας, δράσης και συμπεριφοράς (Dumay, 2009). Από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο ερώτημα αυτό προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία (ερωτήσεις 50-58):

Σχετικά με το αν τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα (ερώτημα 50) προκύπτει υψηλός βαθμός ικανοποίησης από την πολύ μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (75,9%), εύρημα αντίστοιχο και με αυτό από την ανάλογη έρευνα του Φασουλή (2008). Το στοιχείο αυτό αποτελεί, άλλωστε, βασικό καθήκον των διευθυντών, αφού προβλέπεται και από τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων, οι οποίοι οφείλουν να ενημερώνουν το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου (Υ.Α. Αριθ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002, άρθρο 28, παρ.ζ). Η ενημέρωση από τον ηγέτη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στην πρόληψη ή καίρια αντιμετώπιση προβλημάτων ή καταστάσεων, γι' αυτό αποτελεί ύψιστη υποχρέωσή του (Σταμάτης, 2012). Η έλλειψή της, όπως πράγματι διαπιστώνεται συχνά από τη σχολική καθημερινότητα, αποτελεί, όχι μόνο αιτία αποδιοργάνωσης, δυσλειτουργίας και αναποτελεσματικότητας στο σχολικό έργο, αλλά και πηγή συγκρούσεων και αρνητικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Την κατεύθυνση επιτυχούς επικοινωνίας των διευθυντών με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις στα δύο επόμενα ερωτήματα, που εξετάζουν την αποτελεσματική επικοινωνία του/της διευθυντή/ντριας με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού (ερώτ. 51) και άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές (ερώτ. 52), από την υψηλή εκτίμηση (ιδιαίτερα για τους μαθητές) της πολύ μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών (73,6% και 77% αντίστοιχα). Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα των σχετικών πρόσφατων ερευνών (Φασουλής, 2008· Χρονοπούλου, 2012) και αποτελεί ένα πολύ ενθαρρυντικό εύρημα για τα περισσότερα σχολεία

της έρευνάς μας, αφού, σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές της εργασίας μας, η ανοιχτή επικοινωνία του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί ικανότητα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη (Σαΐτης, 2005) και η αποτελεσματικότητά της βασίζεται σε αμφίδρομες διαδικασίες με βάση την ειλικρίνεια, την ευθύτητα, την αντικειμενικότητα, την υπευθυνότητα, την ενθάρρυνση και τον αμοιβαίο σεβασμό. Διαφορετικά η ανάπτυξη συγκρούσεων θα αποτελεί ένα συνηθισμένο φαινόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σταμάτης, 2012).

Σε σχέση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη σημαντικών αποφάσεων (ερώτημα 53) και την προθυμία τους να εργασθούν για την υλοποίησή τους ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους (ερώτημα 54) διαπιστώνουμε υψηλό βαθμό εκτίμησης από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, εκφράζοντας έτσι την εφαρμογή του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης των σχολείων τους με εμφανή, όμως, διαφορά υπέρ της πρώτης δήλωσης (77,6% και 66,1% αντίστοιχα). Και οι δυο, άλλωστε, προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία (νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, άρθρο 11 και Υ.Α. Αριθ. Φ.353. 1./324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002) σύμφωνα με την οποία, μεταξύ άλλων ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο υπεύθυνο για την χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του Σχολείου, συνεδριάζει με την υποχρεωτική παρουσία όλων των μελών του, οι αποφάσεις των οποίων λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία, είναι δεσμευτικές για όλους και υλοποιούνται με ευθύνη του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης, οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, ύστερα από εισήγηση του διευθυντή, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως έχει αναπτυχθεί, αποτελεί πλέον μια αναγκαιότητα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, δεδομένης της πολυπλοκότητας των προβλημάτων στο σύγχρονο σχολείο, και επιπλέον προσφέρει το αίσθημα αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και τη δυνατότητα να ελέγχουν το έργο τους, συμβάλλοντας υπεύθυνα στον σχεδιασμό και την υλοποίησή του, αφού τα άτομα υλοποιούν με μεγαλύτερο ζήλο αποφάσεις στη λήψη των οποίων έχουν συμμετάσχει (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000). Η διαφορά αυτή ανάμεσα στις δύο τελευταίες δηλώσεις μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, από τη μια μεριά, πως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν επιτρέπει τη συμμετοχή των σχολείων στα σημαντικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999), αποθαρρύνοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς, που περιορίζονται σε λιγότερο δυναμικούς ρόλους. Πιθανόν όμως, όπως καταλήγουν τα συμπεράσματα και σχετικής έρευνας (Χατζηπαναγιώτου, 2003), ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργεί ως συλλογικό διοικητικό όργανο και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, από την άλλη μεριά αγνοούν την εκπαιδευτική νομοθεσία και δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες διοικητικής αποκέντρωσης που τους δίνει το νομικό πλαίσιο της

ελληνικής εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν το Σύλλογο Διδασκόντων και να συνδιαμορφώσουν, στο πλαίσιο μιας εθνικά χαραγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, τη δική τους ενδοσχολική πολιτική.

Τα παραπάνω επιχειρήματα πιθανόν να ερμηνεύουν και το αποτέλεσμα του επόμενου ερωτήματος (55) για το αν πέρα από τις υποχρεωτικές προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς (42%) σημειώνουν πως αυτό γίνεται σε μεγάλο βαθμό, σχεδόν το ίδιο ποσοστό (42,5%) εκφράζει μέτρια εκτίμηση και 15,5% των εκπαιδευτικών χαμηλή εκτίμηση, εύρημα ανάλογο με τα αποτελέσματα για τον περιορισμένο σχετικά αριθμό συνεδριάσεων πέρα των τακτικών συνελεύσεων στα οποία καταλήγουν και άλλες έρευνες σε ελληνικά σχολεία (Σαϊτής, 2001· Τσιρογιάννη, 2011). Εκτός από πέντε-έξι τακτικές συνεδριάσεις, η παραπάνω νομοθεσία προβλέπει και έκτακτες, τις οποίες μπορεί να συγκαλέσει ο διευθυντής ή το ζητήσει εγγράφως το 1/3 τουλάχιστον των μελών του συλλόγου διδασκόντων, όπου αναγράφονται τα θέματα και ο εισηγητής της συνεδρίασης. Αν τα σχολεία, επομένως, αξιοποιούσαν, έστω και αυτές, τις δυνατότητες διοικητικής αποκέντρωσης που τους προσφέρει το νομικό πλαίσιο του θεσμοθετημένου συλλογικού τους οργάνου διοίκησης «Σύλλογος Διδασκόντων» για μια πιο δυναμική εμπλοκή τους στη διαμόρφωση μιας ενδοσχολικής πολιτικής, θα υπερέβαιναν προφανώς κατά πολύ τις πέντε τακτικές συνεδριάσεις, που, όπως αποδεικνύεται στην πολύπλοκη πλέον σχολική καθημερινότητα, ούτε για την απλή ρύθμιση-διεκπεραίωση των ζητημάτων της καθημερινής τους λειτουργίας δεν επαρκούν. Η δυσκολία αυτής της αξιοποίησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου συνάντησης όλων των μελών των συλλόγων διδασκόντων, ειδικά στα σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, στην επιβάρυνση των εκπαιδευτικών με πρόσθετο εργασιακό χρόνο, αφού πέρα του διδακτικού τους ωραρίου είναι υποχρεωμένοι να αναλάβουν και εξωδιδακτικό-γραφειοκρατικό έργο του σχολείου, να συνεργασθούν με τους συναδέλφους τους, και κυρίως, κάτι που συχνά παραγνωρίζεται αδικώντας τους εκπαιδευτικούς, η εργασία τους συνεχίζεται και στο σπίτι τους, όπου έχουν να διεκπεραιώσουν μια, ολοένα και πιο πολύ, απαιτητική προετοιμασία για το διδακτικό τους έργο. Τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας επιβεβαιώνουν, επίσης, το περιορισμένο αυτό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις συνεδριάσεις, ως απόρροια της επιβάρυνσής τους από το ήδη εξαντλητικό διδακτικό τους έργο (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Όσο για το αν οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιωδών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας (ερώτημα 56) και αν υπάρχει σε αυτές συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη (ερώτημα 57) διαπιστώνουμε μεγάλο βαθμού ικανοποίηση από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ειδικά για την πρώτη δήλωση (67,2% και 59,8% αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά είναι θετικότερα από τα ευρήματα συναφούς έρευνας που εξετάζει αν στις συνεδριάσεις γίνεται αναλυτική και ουσιαστική συζήτηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης (Τσιρογιάννη, 2011), ενδεικτικό στοιχείο τήρησης των δημοκρατικών αρχών και καλού ψυχολογικού κλίματος κατά τη διάρκεια των συνεδριών του προσωπικού των περισσότερων σχολείων των εκπαιδευτικών της έρευνας, αλλά και επίγνωσης των Συλλόγων Διδασκόντων τους για τον ρόλο τους

ως συλλογικών οργάνων διοίκησης των σχολείων τους. Μας αφήνουν όμως περιθώρια να σκεφτούμε πως υπάρχουν και θέματα επουσιώδους χαρακτήρα στις συνεδρίες του προσωπικού, που ωστόσο καταναλώνουν συχνά πολύτιμη ενέργεια των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα, όταν ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει έναν τυπικό ρόλο και απλά επικυρώνει αποφάσεις δεσμευμένες από το νομικό πλαίσιο, αντί να συγκαλείται να πάρει κάποια ουσιαστική απόφαση. Τίθεται, μάλιστα, το ερώτημα, κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, που είναι επιφορτισμένοι με την προεδρία των συνεδριάσεων και προσδιορίζουν την ατζέντα των θεμάτων που θα συζητηθούν, έχουν την ευελιξία, τις γνώσεις και τις τεχνικές αποσυμφόρησης τέτοιων ή και άλλων αγκυλώσεων στις συνεδρίες του προσωπικού και αποτελεσματικού συντονισμού και διαχείρισης των ομάδων των οποίων ηγούνται μέσα από μια ειλικρινή και δημοκρατική επικοινωνία.

Στο τελευταίο χαρακτηριστικό αυτού του τομέα, για το αν ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση (ερώτημα 58) υπερισχύει η μικρή εκτίμηση (39,6%) και η μέτρια εκτίμηση (37,9%) καταδεικνύοντας μια φανερή αδυναμία της πλειονότητας των μελών της σχολικής κοινότητας να δουν τους εαυτούς τους σε ηγετικούς εκπαιδευτικούς ρόλους εκτός τάξης, υιοθετώντας πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας. Γιατί στην κατανεμημένη ηγεσία όχι μόνο ο διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν λόγο σε θέματα που τους αφορούν, ιδίως στα εκπαιδευτικά, και μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας, *«διαφορετικά η εκπαιδευτική ηγεσία θα συνεχίσει να αποτελεί σχήμα οζύμωρο στο ελληνικό πλαίσιο»*, όπως παρομοίως επιβεβαιώνει σχετική έρευνα στην Ελλάδα (Μπινιάρη, 2012:544). Προβληματίζει ταυτόχρονα όμως το εύρημα αυτό για την επαγγελματική ετοιμότητα των διευθυντών των ελληνικών σχολείων, αλλά και τα περιθώρια που τους δίνει στο πλαίσιο της εργασίας τους ένας εξαντλητικά διεκπεραιωτικός ρόλος, ώστε να αναπτύσσουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να τους παροτρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δημιουργικές δραστηριότητες (Σαΐτης, 2014), να αναπτύσσουν ομάδες εργασίας, όπως και συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα (Morgan, 1996, στο Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), δηλαδή, να δίνουν έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Hargreaves & Hopkins, 1998).

5.2.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές σχέσεις στο σχολείο

Το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα, για το πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας τους, είναι άμεσα συνδεδεμένο με τους προηγούμενους τομείς της οργανωσιακής κουλτούρας που διερευνήθηκαν, αφού, όπως διαπιστώσαμε, η μοναδικότητα κάθε οργανωσιακής κουλτούρας δεν εστιάζει μόνο στην προσφορά αγαθών και υπηρεσιών στους οργανισμούς, αλλά επηρεάζει γενικότερα σε μεγάλο ποσοστό τις στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές αλλά και τις σχέσεις των ανθρώπων στην προσπάθειά τους να επιτύχουν αυτούς τους στόχους. Τονίστηκε ιδιαίτερα στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας η σύγχρονη ανθρωποκεντρική και δημοκρατική αντίληψη του management που μέσα από τις αξίες του σεβασμού για τους άλλους, την τιμιότητα, τη δικαιοσύνη, την επικοινωνία, το ομαδικό πνεύμα και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, τοποθετεί τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος, διαμορφώνοντας γερές

διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες προωθούνται από το προφίλ ενός ηγέτη με δεξιότητες διαπροσωπικής νοημοσύνης (Bush & Glover, 2003). Από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο ερώτημα αυτό προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία (ερωτήσεις 59-69):

Στα ερώτημα (59) αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον έχουμε υψηλή εκτίμηση από μια μεγάλη πλειονότητα εκπαιδευτικών (73%). Το ότι τα μέλη των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών της έρευνας εκδηλώνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους τους, αναγνωρίζοντας, επομένως, ότι όλοι έχουν κάτι να προσφέρουν για το καλό του σχολείου τους αποτελεί, όπως είδαμε, νόρμα συμπεριφοράς, μεταξύ άλλων, που αναπτύσσει μια κουλτούρα που ενδυναμώνει και βελτιώνει τις σχολικές μονάδες (Πασιαρδής, 2004) και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια στην έρευνα για τη σχολική ποιότητα (Posch, 2004).

Υψηλή εκτίμηση από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουμε και στο ερώτημα (60) για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους (82,2%), στοιχείο που συμφωνεί και με την αντίστοιχη έρευνα του Φασουλή (2008) και αποτελεί δείγμα, επίσης, θετικού κλίματος για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αφού η ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων είναι ουσιαστική για σκοπούς ενημέρωσης, αντιμετώπισης και επίλυσης δυσκολιών που πιθανόν εμποδίζουν την πραγματοποίηση κοινών στόχων (Πασιαρδής, ό.π.). Έτσι, όπως επισημαίνουν μέσα από την έρευνά τους οι Ainscow & West (2006, στο Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011:175), η προσωπική γνώση, εμπειρία και δημιουργικότητα διοχετεύονται προς όφελος όλων και κυρίως προς όφελος της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Οι πιο πάνω θετικές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται, από το επόμενο ερώτημα (61), πως είναι αντίστοιχες και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών για τα σχολεία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας (75,3%), οι οποίοι δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη διευθυντή/ντρια. Φαίνεται, πως οι διευθυντές/ντριες αυτοί επιβεβαιώνουν την άποψη του Τριλιανού (2009, στο Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011:175) πως η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και ηγέτη επιδρά πολύ στην ποιότητα της ζωής του σχολείου και ότι είναι αυτή που προσδιορίζει και τις υπόλοιπες σχέσεις. Το γεγονός αυτό θα πρέπει επομένως να προβληματίζει τους διευθυντές των σχολείων, όπου δεν φαίνεται, σε μεγάλο βαθμό, να έχουν edραιωθεί ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις στα σχολεία ευθύνης τους.

Την επιρροή των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της έρευνας εκφράζουν τα πολύ θετικά αποτελέσματα για την υποστήριξη των ενεργειών του/της Διευθυντή/ντριας από τους εκπαιδευτικούς (ερώτημα 62) σε πολύ μεγάλο βαθμό που σημείωσε μια πολύ μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (75,3%), αφού ο διευθυντής-ηγέτης, όπως έχει τονισθεί στην εργασία αυτή, εξασφαλίζει τη θεληματική συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας για την επιτυχία των στόχων της. Και το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την αντίστοιχη έρευνα του Φασουλή (2008), παρόλο που φαίνεται να έρχεται σε αντίφαση με την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ηγετική φυσιογνωμία των διευθυντών τους στο αντίστοιχο ερώτημα (36) της έρευνας αυτής, όπου

παρουσιάζονται από αυτή λιγότερο ικανοποιημένοι. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται και στην ευρύτητα νοήματος του όρου «ηγεσία» και των πολλαπλών απαιτήσεων που αυτό επιφέρει στον ρόλο του διευθυντή.

Τα ευρήματα, σε ό,τι αφορά την ενθάρρυνση του προσωπικού να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα (ερώτημα 63), υποδηλώνουν την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους περισσότερους διευθυντές των σχολείων της έρευνας ως επαγγελματικά ισότιμων, αφού η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (74,7%) σημειώνει υψηλή εκτίμηση, συμφωνώντας και με αυτά αντίστοιχων ερευνών (Πασιαρδή, 2001· Φασουλής, 2008). Φαίνεται, δηλαδή, πως οι περισσότεροι διευθυντές στα σχολεία της έρευνας, αναγνωρίζουν την εμπειρογνομοσύνη των εκπαιδευτικών (Dumay, 2009) και σκόπιμα και συστηματικά τους συμπεριλαμβάνουν στην κοινή προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων που αναφύονται καθημερινά στα σχολεία, υιοθετώντας, όπως έχει αναπτυχθεί στο θεωρητικό μας μέρος, στοιχεία συμμετοχικής ηγεσίας.

Αισθητά χαμηλότερα ποσοστά υψηλής εκτίμησης (55,7%) έχουμε στο ερώτημα (64) για το αν υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το θετικό, παρόλα αυτά, αυτό εύρημα συμφωνεί και με τα αντίστοιχα αποτελέσματα και άλλων ερευνών για τη συνεργασία και αλληλοβοήθεια του προσωπικού στο ελληνικό σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008· Νομικού, 2010) και φανερώνει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών σε πάνω από τα μισά σχολεία των εκπαιδευτικών της έρευνας, πολύ ενθαρρυντική ένδειξη πως δημιουργούν και εδραιώνουν μια συνεργατική κουλτούρα. Από την άλλη μεριά όμως προβληματίζει το γεγονός ότι υπάρχουν ακόμα σχεδόν άλλα τόσα σχολεία που δεν έχουν καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να εδραιώσουν μια τέτοια, όπως έχει ήδη αναλυθεί σε αυτή την εργασία, θετική κουλτούρα. Αυτή δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς τα μέλη της ομάδας να αλληλοεξαρτώνται και να επιδρούν το ένα, λειτουργώντας ως πηγή μάθησης, στο άλλο, συμβάλλοντας στην επίτευξη του κοινού στόχου για παράλληλη ανάπτυξη και επιτυχία τόσο της ομάδας όσο και κάθε ατόμου ξεχωριστά (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Παρόμοια ευρήματα για την ύπαρξη κουλτούρας απομόνωσης σε ελληνικό σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν και στην έρευνα της Μπινιάρη (2012), όπου, μεταξύ άλλων, δεν διαπιστώνεται αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τρόπους ουσιαστικούς, η επαγγελματική μάθηση περιορίζεται σε σεμινάρια, ενώ δεν είναι συνήθης η πρακτική ενδοσχολικών ή διασχολικών δικτύων συνεργασίας.

Όσον αφορά τα δύο επόμενα ερωτήματα που ερευνούν την αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών να εμπλέκονται στα θέματα του σχολείου και επιπλέον να αναπτύσσονται μέσα από αυτά, σημειώνεται μεγάλος βαθμός εκτίμησης στην προθυμία των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο (ερώτημα 65) από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (82,8%), αλλά μόνο οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί της έρευνας (51,1%) δηλώνουν πως η άσκηση των εκπαιδευτικών των σχολείων τους σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν (ερώτημα 66) γίνεται στον ίδιο μεγάλο βαθμό. Είναι πολύ αισιόδοξο, από τη μια, πως

οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των σχολείων της έρευνας φαίνεται να υιοθετούν την άποψη έρευνας (Dumay, 2009), που έχει ήδη αναφερθεί, πως τα περισσότερα σχολικά θέματα είναι τόσο πολύπλοκα, ώστε ο ηγέτης δεν μπορεί από μόνος του να τα αντιμετωπίσει και η επίλυσή τους θα πρέπει να καθοδηγείται από τη συλλογική δύναμη του προσωπικού και όχι από την ιεραρχική δύναμη του ηγέτη. Στη συνέχεια όμως το επόμενο εύρημα, λιγότερο θετικό από το ανάλογο της αντίστοιχης έρευνας του Φασούλη (2008) και συμφωνώντας αρκετά με το εύρημα έρευνας για το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους μάθηση (Μπινιάρη, 2012), εγείρει το ερώτημα, γιατί άνθρωποι που μπορούν και θέλουν να προσφέρουν, δεν καταφέρνουν, σε μεγάλο ποσοστό, να διευρύνουν τα προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια καθηκόντων τους και να ανοίξουν τους ορίζοντές τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσα στο ίδιο τους το σχολείο; Εντύπωση μάλιστα προκαλεί, πως αυτό συμβαίνει, παρόλο που η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ερωτήματα της παρούσας έρευνας για την παρακίνηση των διευθυντών τους στην αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα και υποστήριξη, αξιόλογων προσπαθειών ή νέων πρακτικών των εκπαιδευτικών σημείωσαν ικανοποίηση σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η στήριξη από τους/τις διευθυντές/ντριες επιβεβαιώνεται και από το ερώτημα (67) για το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου τα 3/4 σχεδόν των εκπαιδευτικών (74,1%) δηλώνουν πως αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Λειτουργούν, επομένως, οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες ως ένα μέλος του προσωπικού και όχι αδιάφοροι ή απομονωμένοι από τους υπόλοιπους. Είναι παντού, όπως επισημάναμε στα ηγετικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή, ορατοί μέσα στο σχολείο, όχι για σκοπούς ελέγχου, αλλά για να επιβεβαιώνουν συνεχώς σε όλους ότι είναι προσιτοί και διαθέσιμοι (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με αυτό στο αντίστοιχο ερώτημα στην έρευνα του Φασούλη (2008) και εν μέρει σε συμφωνία με τα αποτελέσματα σχετικών ερωτημάτων στην έρευνα της Χρονοπούλου (2012), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεν ότι ο διευθυντής τους εξασφαλίζει ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης χωρίς όμως να λειτουργεί καθοδηγητικά ως προς τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Χαμηλά, σχετικά, ποσοστά (46,6%) υψηλού βαθμού εκτίμησης έχουμε και στο ερώτημα (68) για το αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο, εύρημα που συμφωνεί και με αποτέλεσμα σχετικής έρευνας (Γουρναρόπουλος, 2007), σύμφωνα με το οποίο οι άτυπες συναντήσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, αν και βοηθούν σημαντικά στη σύσφιξη των σχέσεών τους, είναι περιορισμένες. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί μια ένδειξη πως οι σχέσεις των μελών των σχολείων της έρευνας είναι περισσότερο τυπικές, παρά βαθιά προσωπικές σχέσεις που απαιτούνται, όπως αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, προκειμένου να εδραιωθεί μια αληθινή συνεργατική κουλτούρα (Hargreaves, 1994). Η άποψή μας αυτή ενισχύεται και από άλλη σχετικών ερευνών, όπου διαπιστώνεται πως οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας είναι μεν επιφανειακά καλές, αλλά συναδελφικές ή τυπικές και υπηρεσιακές (Κούλα, 2011, Παναγιωτίδου, 2012), γεγονός στο οποίο θα πρέπει να εστιαστεί η προσοχή των μελών τους και ιδιαίτερα των

διευθυντών/ντριών που ως ηγέτες θα πρέπει δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ώστε να εδραιωθούν στα σχολεία τους πιο στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις. Η προσανατολισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις σχολική κουλτούρα και ένα περιβάλλον που ευνοεί την επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης και της ανεπίσημης, όπως οι φιλικές σχέσεις και εκτός σχολείου, υποστηρίζουν και αντανακλούνται, όπως έχουμε αναπτύξει, σε ένα πιο ζεστό σχολικό κλίμα.

Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας (76,4%) δηλώνουν (ερώτημα 69) πως οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο σε μεγάλο βαθμό, αποτέλεσμα που συμπίπτει και με αυτά της έρευνας του Φασούλη (2008), αλλά όχι με αυτά άλλης πρόσφατης έρευνας, όπου όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανικανοποίητοι στον χώρο εργασίας τους (Παναγιωτίδου, 2012). Αποτελεί επομένως ένα θετικό στοιχείο για την κουλτούρα αυτών των σχολείων, αφού το αίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης των μελών τους, όπως έχουμε υποστηρίξει, αποτελεί την ίδια την ουσία της. Ενθαρρυντικό επίσης εύρημα και για την ποιότητα της ηγεσίας τους, όπως συμπεραίνει κι άλλη πρόσφατη έρευνα σε ελληνικά σχολεία, αφού πρώτα η σχολική κουλτούρα και σε δεύτερη θέση η ποιότητα ηγεσίας και συνεργασίας του σχολείου αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Βασιλάκη, 2012).

5.3. Έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στις μεταβλητές θέση στο σχολείο και ατομικά δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Ολοκληρώνοντας την ανάλυσή μας, επιχειρούμε την ανάλυση-ερμηνεία των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στη μεταβλητή θέση στο σχολείο και τις μεταβλητές των ατομικών δημογραφικών στοιχείων καθώς και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία τους στις περιπτώσεις όπου η εξάρτηση ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=,05$. Με τον τρόπο αυτό θα απαντήσουμε και στο τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα για το αν διαφοροποιούνται το προφίλ με τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές αναφορικά με βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας και με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι τη διαμορφώνουν στα σχολεία ευθύνης τους.

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος αυτού του ερευνητικού ερωτήματος, σύμφωνα με τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι στο σύνολο των 12 δηλώσεων για τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι 7 από αυτές (58%) παρουσιάζουν σημαντική στατιστικά διαφορά, που ερμηνεύεται ως διαφοροποίηση του προφίλ διευθυντών και απλών εκπαιδευτικών στα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι άντρες αναλογικά είναι πιο πιθανό να αναλαμβάνουν θέση διευθυντή στο σχολείο, ενώ οι γυναίκες, αν και είναι υπερδιπλάσιες από τους άντρες εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, έχουν μικρότερο ποσοστό συμμετοχής από τους άντρες στη θέση αυτή.

- Εκπαιδευτικοί ως 40 ετών δεν είναι πιθανό να αναλαμβάνουν θέση διευθυντή σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 50 που έχουν πολύ μεγάλη πιθανότητα να έχουν τη θέση αυτή.
- Το ίδιο ισχύει και με τα έτη προϋπηρεσίας, όπου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας ως 20 είναι ελάχιστα πιθανό να αναλαμβάνουν θέση διευθυντή-ντριας στο σχολείο σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 21 ετών προϋπηρεσίας που έχουν πολύ μεγάλη πιθανότητα να έχουν αυτή τη θέση.
- Αναφορικά με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, παρατηρούμε ότι οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να διαθέτουν πτυχίο διδασκαλείου, μεταπτυχιακό τίτλο, επιμόρφωση στις ΤΠΕ, σε σύγκριση με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς και διδακτορικό δίπλωμα σε σύγκριση με τους δασκάλους, όχι όμως με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Όσον αφορά το αποτέλεσμα που αφορά το φύλο των ηγετικών στελεχών στα σχολεία δεν ξενίζει, αφού η εκπαίδευση, ειδικά στην πρωτοβάθμια, είναι γυναικοκρατούμενο επάγγελμα στην Ελλάδα, με μόνη εξαίρεση τη θέση της γυναίκας στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994· Κανταρτζή & Ανθόπουλου, 2006). Αντίθετα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπερισχύει η γυναικεία συμμετοχή σε θέσεις διοίκησης των δημοτικών σχολείων, (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013) όπως είναι αναμενόμενο, αφού και εκεί, όπως αναφέραμε, οι γυναίκες αποτελούν τη μεγάλη πλειονότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι στην κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας επικρατούν ακόμα στερεότυπα που θέλουν τον άντρα να βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας και τη γυναίκα να μη μπορεί (πιθανόν λόγω των πολλών οικογενειακών υποχρεώσεων) να αντεπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις των διοικητικών θέσεων. *Η διάκριση αυτή δεν καταδεικνύει μόνο τη στέρηση της ιεραρχικής ανέλιξης των γυναικών εκπαιδευτικών, αλλά σημαίνει και «υποτίμηση και υποαξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου» (Rosener, 2000:24) στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης (Σαϊτης, 2014:137).*

Τα αποτελέσματα της μεγαλύτερης ηλικίας, των περισσότερων ετών προϋπηρεσίας, αλλά και των αυξημένων προσόντων επιστημονικής κατάρτισης των διευθυντών από τους απλούς εκπαιδευτικούς ερμηνεύονται από τον τρόπο που επιλέχτηκαν το 2011 οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας (Νόμος 3848/2010 Φ.Ε.Κ. 71, Α/19-5-2010), σύμφωνα με τον οποίο βασική προϋπόθεση ήταν η οκταετής εκπαιδευτική υπηρεσία μοριοδοτούμενη με επιπλέον 4 έτη υπηρεσίας πέραν των προαπαιτούμενων, η διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία του υποψήφιου διευθυντή, αλλά και οι επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών πέρα του βασικού πτυχίου. Η εμπειρία του διευθυντή, που απαιτεί χρόνο και δεν αποκτάται από τη μια μέρα στην άλλη, θεωρείται από τα βασικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει, αφού βοηθά τα στελέχη να αποκτήσουν ωριμότητα, η οποία θα είναι χρήσιμη σε δύσκολες μελλοντικές καταστάσεις (Σαϊτης, 2014). Εκτός όμως από αυτήν, η επαγγελματική ικανότητα ενός προϊσταμένου, για να είναι θετική, θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα και της άρτιας επιστημονικής του κατάρτισης σε θέματα της αρμοδιότητάς του (Σαϊτη & Μιχόπουλος, 2005), όχι μόνο για να προσφέρει με επιτυχία, όπως έχουμε επισημάνει, παιδαγωγική ηγεσία, αλλά και να αποτελεί πρότυπο δια βίου μαθητή για όλη τη σχολική κοινότητα.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα αυτά με τα ανάλογα ως προς τα προσόντα διευθυντών σχολείων στις ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρούμε ότι μια, κατά μέσο όρο, πενταετής εμπειρία διδασκαλίας αποτελεί συνήθως και εκεί βασικό προαπαιτούμενο για τη θέση του διευθυντή, όπως και στις περισσότερες χώρες, όπου απαιτείται, είτε υπηρεσία ευθύνης διοίκησης, είτε ειδική προς τούτο επιμόρφωση την οποία παρέχουν σχεδόν παντού ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών σχολείων. Αξίζει να τονισθεί επίσης, ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι διευθυντές αναλαμβάνουν το επαγγελματικό καθήκον συμμετοχής σε δραστηριότητες Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013). Το γεγονός αυτό επισημαίνει την ανάγκη υποστήριξης της επιστημονικής κατάρτισης των διευθυντών σχολείων και στη χώρα μας, ή, αν μη τι άλλο, της αναγνώρισής της στον τρόπο επιλογής των διευθυντών ως κινήτρου για την επαγγελματική ανάπτυξή τους, ειδικά όταν υπάρχει ένα μεγάλο έλλειμμα αυτονόητης παροχής τέτοιου είδους επιμόρφωσης των διευθυντών από την πολιτεία, όπως στις ευρωπαϊκές χώρες.

5.4. Έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στις μεταβλητές θέση στο σχολείο και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, σύμφωνα με τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι στο σύνολο των 38 μεταβλητών-δηλώσεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία που πληρούσαν τις προδιαγραφές για χ^2 test με τη μεταβλητή θέση υπηρεσίας στο σχολείο, μόνο οι 5 από αυτές (13%) παρουσιάζουν σημαντική στατιστικά διαφορά, που ερμηνεύεται, σε γενικές γραμμές, ως σύγκλιση αντιλήψεων των διευθυντών και των απλών εκπαιδευτικών σε αυτά τα χαρακτηριστικά εκτός από 5 επιμέρους δηλώσεις-αντιλήψεις, στις οποίες διαφοροποιούνται. Οι διευθυντές, έτσι, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να:

- αντιλαμβάνονται σε λίγο υψηλότερο βαθμό από τους υποδιευθυντές ότι οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια, αλλά σε υπερδιπλάσια υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.
- αντιλαμβάνονται σε ελάχιστα υψηλότερο βαθμό από τους υποδιευθυντές ότι οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου, αλλά σε διπλάσια υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους και ακόμα περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.
- αντιλαμβάνονται σε λίγο υψηλότερο βαθμό από τους υποδιευθυντές ότι οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους, αλλά σε πολύ υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους και ακόμα περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

- αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό ότι η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι άνετη και ευχάριστη σε σύγκριση με (κατά σειρά αύξουσας διαφοράς) τους υποδιευθυντές, τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.
- αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό τους εαυτούς τους ως ηγετικές φυσιογνωμίες σε σύγκριση με (κατά σειρά αύξουσας διαφοράς) τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, τους δασκάλους και τους υποδιευθυντές.

Η σύγκλιση απόψεων διευθυντών και διδασκόντων που διαπιστώνεται στην πλειονότητα των εξετασθέντων χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας, εύρημα που διαπιστώθηκε, όπως αναφέραμε και στη σχετική έρευνα του Φασουλή (2008), μας δίνουν μια ενδιαφέρουσα, θετική ένδειξη για την αλληλεπίδραση και τη συνοχή των τρόπων σκέψης που επικρατούν στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών της έρευνας. Η κοινή αντίληψη και κατανόηση που έχει διαμορφωθεί πάνω σε βασικές παραμέτρους της λειτουργίας των σχολείων τους, ως διασύνδεση μελών και ηγετών, όπως τονίσθηκε ιδιαίτερα στο μοντέλο της μετασηματιστικής ηγεσίας, που έχει άμεση σχέση με τη σχολική κουλτούρα, είναι αυτή που τους βοηθά να οικοδομούν ένα κοινό ενδιαφέρον για τον οργανισμό (Bush & Glover, 2003).

Όσον αφορά στον ρόλο των διευθυντών, η σύγκλιση στη σύγκριση των αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών και διδασκόντων αποκαλύπτει, παράλληλα, το μεγάλο ποσοστό επίγνωσης των διευθυντών για το τι σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα για το τι συμβαίνει στο σχολείο τους, αλλά και ενισχύει το αποτέλεσμα για το αίσθημα επάρκειας που εκφράζουν για τον υποστηρικτικό τους ρόλο στα σχολεία ευθύνης τους, αφού επιβεβαιώνεται από την ευρεία αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από την εκτίμηση, όμως, που προφανώς εισπράττουν και στα σχολεία τους οι διευθυντές από τους υφισταμένους τους, οι πεποιθήσεις επάρκειας των διευθυντών είναι πιθανόν να ερμηνεύονται και από την εμπειρία και τα αυξημένα τυπικά προσόντα (γνώσεις) τους, όπως διαπιστώθηκε από τη σύγκριση των προφίλ των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, γεγονός που υποστηρίζεται και σε άλλη έρευνα γύρω από τις πεποιθήσεις επάρκειας των διευθυντών (Lyons & Murphy, 1994, στο Νεοφυτίδης, Ιακωβίδου, Παναγή, & Πασιαρδής, 2007:180).

Η διαφοροποίηση απόψεων διευθυντών και διδασκόντων που διαπιστώθηκε, ωστόσο, έστω και σε ένα μικρό ποσοστό δηλώσεων-αντιλήψεων, με αισθητά υψηλότερες εκτιμήσεις από τους διευθυντές, σε σύγκριση με τους διδάσκοντες, θα μπορούσε να ερμηνευτεί στο ότι οι διευθυντές έχουν συνολικότερη και γενικότερη εικόνα για τα χαρακτηριστικά αυτά, λόγω της θέσης ευθύνης που κατέχουν στο σύστημα διοίκησης του σχολείου. Αυτό, πιθανόν, να ερμηνεύει και τη μικρότερη διαφοροποίηση αντιλήψεών τους από τους υποδιευθυντές σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όντας πιο κοντά στη θέση ευθύνης των διευθυντών, διαμορφώνουν παρόμοια εικόνα για τα χαρακτηριστικά αυτά. Εξαίρεση αποτελεί το τελευταίο χαρακτηριστικό για την ηγετική φυσιογνωμία των διευθυντών, όπου ανάμεσα στις αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών υπάρχει η μεγαλύτερη απόκλιση, γεγονός που λόγω έλλειψης ποιοτικών στοιχείων δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε.

Προβληματίζει, συγκεκριμένα, το γεγονός πως παρόλο που υπάρχει σύγκλιση απόψεων ικανοποίησης διευθυντών-εκπαιδευτικών στα περισσότερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του σχολείου, αλλά και στα επιμέρους χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μικρότερη ικανοποίηση για την ηγετική φυσιογνωμία του, στοιχείο που δεν συμφωνεί με την αντίστοιχη έρευνα του Φασουλή (2008), λόγω, πιθανόν, του ότι αυτή διενεργήθηκε σε ιδιωτικά ξένα σχολεία, που λειτουργούν, προφανώς, σε ένα διαφορετικό θεσμικό και υποστηρικτικό πλαίσιο. Όπως ήδη αναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, οι διευθυντές των ελληνικών δημοτικών σχολείων καλούνται να λειτουργούν ως οραματιστές-ηγέτες μέσα σε ένα ασφυκτικά πολλές φορές διαχειριστικό-διεκπαιωτικό πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και σε ένα ελλιπές υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (π.χ. απουσία επιστάτη, γραμματέα κτλ.), το οποίο πρέπει καθημερινά οι ίδιοι να καλύπτουν. Ενδεχομένως, λοιπόν, οι διευθυντές να κρίνουν επιεικέστερα την ηγετική φυσιογνωμία τους, λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους περιορισμούς που βιώνουν πιο άμεσα από τους άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι από την πλευρά τους όμως βιώνουν τον διευθυντή τους συχνά σε έναν άχαρο διεκπαιωτικό και λιγότερο ηγετικό ρόλο.

Φαίνεται, τέλος, πως υπάρχει και ζήτημα μεγάλης απόκλισης βιωμάτων ανάμεσα στους διευθυντές και τους δασκάλους και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όσον αφορά το ήθος και τη συμπεριφορά των μαθητών, διαφορά που επισημάνθηκε και στη σχετική έρευνα του Φασουλή (2008). Διαφοροποίηση απόψεων υπήρξε επίσης και στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την ποιότητα της ατμόσφαιρας στο σχολείο. Η καλλιέργεια του σεβασμού και της ευγένειας των μαθητών, η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και η δημιουργία μιας εργασιακής ατμόσφαιρας άνετης και ευχάριστης διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας, αποτελούν βασικούς παράγοντες, όπως έχει ήδη αναλυθεί, για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και εκεί, επομένως, οι διευθυντές στα σχολεία της έρευνάς μας θα πρέπει να εστιάσουν δημιουργικά το ενδιαφέρον τους.

Διαφαίνεται μάλιστα από το αποτέλεσμα αυτό η ανάγκη ιδιαίτερης υποστήριξης των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που εκφράζουν τη μικρότερη ικανοποίηση από όλους τους εκπαιδευτικούς στα χαρακτηριστικά αυτά. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων φαίνεται εύλογη, καθώς καθρεπτίζει το έλλειμμα της αρχικής παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης (Κασσωτάκης, 2009), ώστε να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους, αλλά και τις πιο δυσμενείς συνθήκες εργασίας που οι περισσότεροι βιώνουν σε σχέση με τους δασκάλους, π.χ. περιπλανώμενοι σε διαφορετικά σχολεία ή με αβέβαιες σχέσεις εργασίας, που όλο και διευρύνονται λόγω της δυσμενούς οικονομικής συγκυρίας της χώρας μας, δυσχεραίνοντας το έργο τους και την εδραίωση, κατά συνέπεια, μιας πιο θετικής αντίληψης για την κουλτούρα των σχολείων που εργάζονται.

5.5. Γενικά συμπεράσματα

Από την ανάλυση-ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας που έγινε στα προηγούμενα υποκεφάλαια μπορούμε να συναγάγουμε τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα με βάση τα 5 ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν:

1. Από τα στοιχεία που αποτυπώνουν τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος των σχολικών μονάδων της έρευνας προκύπτει πως :
- Στην πλειονότητά τους τα σχολεία καταφέρνουν σε αρκετό βαθμό να έχουν τα περισσότερα παιδιά υψηλή επίδοση, ενθαρρυντικό εύρημα για την κουλτούρα των σχολείων που αφήνει, ωστόσο, τα περιθώρια να διαπιστωθεί πως υπάρχουν και αρκετά παιδιά στα σχολεία αυτά που δεν έχουν το επιθυμητό επίπεδο στην επίδοσή τους.
 - Οι μαθητές σε υψηλό βαθμό διαδραματίζουν ουσιαστικό/ενεργό ρόλο σε πάνω από τα μισά σχολεία, τα οποία, όπως φαίνεται, προσφέρουν πλούσια σχολική ζωή και πολλές ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και συμμετοχή των μαθητών. Μένουν ακόμα, όμως, αρκετά σχολεία, όπου στο επίκεντρο της προσοχής δεν φαίνεται να τίθεται σε μεγάλο βαθμό ο μαθητής, οι ανάγκες του οποίου, όπως ένας ενεργός και ουσιαστικός ρόλος, θα πρέπει πρωτίστως να εξυπηρετούνται.
 - Δεν έχει καλλιεργηθεί σε υψηλό βαθμό στα περισσότερα σχολεία η αυτοπειθαρχία των μαθητών-τριών, ώστε να φέρονται με σεβασμό και ευγένεια και να διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου. Είναι ενθαρρυντικό, ωστόσο, ότι ένα σημαντικό ποσοστό σχολείων το έχει καταφέρει αυτό σε μεγάλο βαθμό.
 - Οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους στη συντριπτική πλειονότητα των σχολείων, η κουλτούρα των οποίων φαίνεται να αποτρέπει φαινόμενα σχολικής διαρροής.
 - Τα περισσότερα σχολεία έχουν αναπτύξει μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, γεγονός που επηρεάζει θετικά την επένδυση των τελευταίων στη μάθηση. Σε αυτό θα πρέπει, όμως, να εστιαστεί περισσότερο η προσοχή αρκετών ακόμα σχολείων.
 - Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητα τους, φαίνεται, κυρίως, να κατανοούν, αλλά και παρόλο λιγότεροι, να συμφωνούν και να συμμετέχουν σε υψηλό βαθμό στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου που ακολουθούν θεληματικά και χωρίς εξαναγκασμό. Υπάρχει όμως και μια, όχι πολύ μικρή, μερίδα εκπαιδευτικών, που εμφανίζεται πιο συγκρατημένη, γεγονός που προβληματίζει για την περιορισμένη αυτοδιοίκηση των ελληνικών σχολείων και τον υποβιβασμό των εκπαιδευτικών σε εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας.
 - Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των σχολείων έχει αναπτύξει σε υψηλό βαθμό πολιτικές συνεργασίας, στοιχείο ωριμότητας των συλλόγων διδασκόντων που έχουν επίγνωση ότι βελτιωμένα σχολεία είναι όσα διαθέτουν χρόνο για προώθηση του συνεργατικού σχεδιασμού ανάμεσα στο προσωπικό. Από την άλλη μεριά, για αρκετά σχολεία αυτό δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού όπως φαίνεται κυριαρχεί κουλτούρα απομόνωσης, που αποθαρρύνει τις συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή πρακτικών και την αξιοποίηση της εμπειρίας των συναδέλφων τους.

- Τα μισά σχολεία φαίνεται να υιοθετούν μια ενδυναμωτική προς τους γονείς πολιτική, με αποτέλεσμα την εμπιστοσύνη των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και την μεταξύ τους τακτική συνεργασία σε μεγάλο βαθμό, ενώ για τα υπόλοιπα υποδηλώνεται μια αδυναμία ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας με τους γονείς σε αυτόν τον βαθμό.
- Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αξιολόγησης δεν φαίνεται, επίσης, να επικρατεί σε μεγάλο βαθμό στο σύνολο των σχολείων, αφού μόνο οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως καταβάλλεται σε αυτόν τον βαθμό συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του.
- Υπάρχει ενδιαφέρον σε μεγάλο βαθμό από τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, ενθαρρυντικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας ενός οργανισμού που μαθαίνει, το οποίο δεν εκφράζει, όμως, την καθολικότητα των εκπαιδευτικών στον ίδιο βαθμό.
- Διαφαίνεται μια σχετική δυσκολία να διαμορφωθεί μια ξεχωριστή ταυτότητα με κοινό προσανατολισμό της κουλτούρας στα σχολεία, αφού η πλειονότητα των μελών του διδακτικού προσωπικού δεν έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία σε υψηλό βαθμό.
- Μέτρια και κάτω χαρακτηρίζονται η κτηριακή και η υλικοτεχνική υποδομή της πλειονότητας των σχολείων, που αποτελούν στοιχεία της εξωτερικής τους κουλτούρας, ενώ πολύ πιο ικανοποιητική εμφανίζεται η στελέχωσή τους με εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Το διδακτικό προσωπικό και οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς στη μεγάλη πλειονότητα των σχολείων της έρευνας, στα οποία επικρατεί, επίσης, μια άνετη και ευχάριστη εργασιακή ατμόσφαιρα.

2. Από τα στοιχεία που αποτυπώνουν την ανταπόκριση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, ώστε να διαμορφώνουν μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα στα σχολεία της έρευνας, προκύπτει πως οι διευθυντές, αν και κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς πιο συγκρατημένα σε υψηλό βαθμό ως ηγετικές φυσιογνωμίες, στα επιμέρους ηγετικά χαρακτηριστικά κρίνονται από τη συντριπτική πλειονότητα πολύ θετικά, επειδή θεωρούνται ότι:

- Είναι πολύ αποτελεσματικοί στη διασαφήνιση των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου στα μέλη του, αποφασίζουν από κοινού με τον Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου και λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, καταδεικνύοντας ένα αυξημένο συμμετοχικό και δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης στα σχολεία τους.
- Προσφέρουν συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, ακόμα και σε κρίσιμες στιγμές, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις αξιόλογες προσπάθειες μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτυπώνοντας την προσήλωσή τους στη συνεργατική κουλτούρα για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας,

αλλά και ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

- Ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, αλλά και συμμετέχουν και οι ίδιοι σε αυτές, αποτελώντας πρότυπο δια βίου μαθητή για όλη τη σχολική κοινότητα.
- Τέλος, οι διευθυντές (αν και σε λίγο πιο χαμηλό βαθμό από τα προηγούμενα χαρακτηριστικά) επιδιώκουν, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τη γονεϊκή υποστήριξη, αλλά και λειτουργούν ως σύνδεσμοι για την ενδυνάμωση της κοινότητας, προωθώντας τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, προβάλλοντας και ενισχύοντας το κύρος του σχολείου στην κοινότητα.

3. Από τα στοιχεία που αποτυπώνουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας και της λήψης αποφάσεων στα σχολεία της έρευνας προκύπτει πως:

- Τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα σε μεγάλο βαθμό, στοιχείο που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών στο ύψιστο καθήκον τους να ενημερώνουν το διδακτικό προσωπικό σε σχέση με το έργο του σχολείου, ώστε να προλαμβάνονται ή να αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα που καθημερινά αναδύονται. Σε αυτό συμβάλλει και η επιτυχής προσωπική επικοινωνία των διευθυντών με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού και τους μαθητές, που διαπιστώθηκε, επίσης, από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών.
- Τα σχολεία εφαρμόζουν δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, αφού οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Είναι επίσης πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίησή τους ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους, αν και όχι στον ίδιο βαθμό, γεγονός που υποδηλώνει παράλληλα και τον περιορισμό αρκετών εκπαιδευτικών σε λιγότερο δυναμικούς ρόλους. Αυτό διαπιστώνεται και από το γεγονός ότι πέρα από τις υποχρεωτικές προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων σε ακόμα μικρότερο βαθμό, στοιχείο που συνηγορεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις, έστω μικρές, δυνατότητες μιας πιο δυναμικής εμπλοκής τους στη διαμόρφωση μιας ενδοσχολικής πολιτικής που τους προσφέρονται μέσα από το Σύλλογο Διδασκόντων.
- Οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαστών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας και –αν και σε μικρότερο βαθμό– υπάρχει σε αυτές συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη. Διαπιστώνεται όμως και από αρκετά σχολεία μια αδυναμία, που βαρύνει ιδιαίτερα τους διευθυντές που είναι επιφορτισμένοι με την προεδρία των συνεδριάσεων, για αποτελεσματικό συντονισμό και διαχείριση των συνεδριών προσωπικού μέσα από μια οργανωμένη, ειλικρινή και δημοκρατική επικοινωνία.
- Υπάρχει φανερή αδυναμία στη μελέτη διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων από ομάδες ή επιτροπές και ετοιμασία προτάσεων για συζήτηση/διαβούλευση, καταδεικνύοντας τη

δυσκολία της πλειονότητας των μελών της σχολικής κοινότητας να δουν τους εαυτούς τους σε ηγετικούς εκπαιδευτικούς ρόλους εκτός τάξης, υιοθετώντας πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας. Αναδεικνύεται, έτσι, όμως και η περιορισμένη δυνατότητα των διευθυντών να αναπτύσσουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να τους παροτρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δημιουργικές δραστηριότητες.

4. Από τα στοιχεία που αποτυπώνουν τον τρόπο που διαμορφώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της εργασίας του στα σχολεία της έρευνας προκύπτει πως:

- Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μέσα από τις σχέσεις τους μια κουλτούρα που ενδυναμώνει και βελτιώνει τις σχολικές μονάδες, αφού στην πλειονότητά τους σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον σε μεγάλο βαθμό και ακόμα περισσότεροι είναι σε θέση να εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους. Οι σχέσεις αυτές φαίνεται να ενδυναμώνονται από τις σχέσεις και μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντών, οι οποίες είναι αντίστοιχες, αφού οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον/τη διευθυντή/ντρια.
- Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν πιο συγκρατημένα τους διευθυντές ως ηγετικές φυσιογνωμίες, οι διευθυντές φαίνεται να ασκούν σημαντική επιρροή στην πολύ μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας τη θεληματική υποστήριξή τους στις ενέργειές τους για την επιτυχία των στόχων της σχολικής κοινότητας. Σε αυτό φαίνεται να συμβάλλει η αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, αφού οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται, ως επαγγελματικά ισότιμοι, να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα, αλλά και η διαθεσιμότητα των διευθυντών να είναι ορατοί παντού μέσα στο σχολείο, υποστηρίζοντας την εργασία που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στην αίθουσα διδασκαλίας.
- Υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σε πάνω από τα μισά σχολεία, όπου φαίνεται να επικρατεί η αλληλοβοήθεια και συνεργασία του προσωπικού. Υπάρχουν, όμως, άλλα τόσα σχεδόν σχολεία που δεν έχουν καταφέρει στον ίδιο βαθμό τη δημιουργία και εδραίωση μια συνεργατικής κουλτούρας.
- Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι πρόθυμοι σε μεγάλο βαθμό να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο, αλλά μόνο οι μισοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν, παρόλη την παρακίνηση και υποστήριξη που δήλωσαν πως έχουν από τους διευθυντές τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς διατηρούν σε υψηλό βαθμό φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο, ένδειξη πως οι σχέσεις των μελών των σχολείων είναι περισσότερο τυπικές, παρά βαθιά προσωπικές σχέσεις που απαιτούνται, προκειμένου να εδραιωθεί μια αληθινή συνεργατική κουλτούρα. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους νιώθουν ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό, που δουλεύουν στο συγκεκριμένο σχολείο, θετικό στοιχείο για την κουλτούρα των σχολείων της έρευνας, αφού το αίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης των μελών τους αποτελεί την ίδια την ουσία της, αλλά και ενθαρρυντικό εύρημα για την ποιότητα της ηγεσίας τους.

5. Από τα στοιχεία που αποτυπώνουν τη διαφοροποίηση ή όχι του προφίλ των ατομικών δημογραφικών στοιχείων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές αναφορικά με βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι τη διαμορφώνουν στα σχολεία της έρευνας προκύπτει πως:

- Τα στερεότυπα της κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας με τους άντρες να υπερισχύουν στη διοικητική ιεραρχία ισχύουν και στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Κορινθίας, όπου οι άντρες υπερισχύουν στις θέσεις διευθυντών, παρόλο που οι γυναίκες είναι υπερδιπλάσιες από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι διευθυντές είναι αυξημένης υπηρεσιακής εμπειρίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ηλικία πάνω από 50 ετών και με πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας. Διαθέτουν, επίσης, αρτιότερη επιστημονική κατάρτιση, έχοντας περισσότερες σπουδές πέρα του βασικού πτυχίου από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.
- Υπάρχει σύγκλιση αντιλήψεων εκπαιδευτικών-διευθυντών στην πλειονότητα των εξετασθέντων χαρακτηριστικών της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία της έρευνας. Η κοινή αντίληψη και κατανόηση που έχει διαμορφωθεί πάνω σε βασικές παραμέτρους της λειτουργίας τους αποτελεί θετική ένδειξη μιας κουλτούρας που τους βοηθά να οικοδομούν ένα κοινό ενδιαφέρον για τον σχολικό οργανισμό. Παράλληλα, επιβεβαιώνει την επίγνωση των διευθυντών για το τι σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα, για το τι συμβαίνει στο σχολείο τους, αλλά και ενισχύει το αποτέλεσμα για το αίσθημα επάρκειας που εκφράζουν για τον υποστηρικτικό τους ρόλο στα σχολεία ευθύνης τους.
- Οι διευθυντές, ωστόσο, διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, εκτιμώντας αισθητά πιο ευνοϊκά –πιθανόν λόγω πεποιθήσεων επάρκειας ή της συνολικότερης εικόνας που έχουν για το σχολείο – χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το ήθος και τη συμπεριφορά των μαθητών, τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την ποιότητα της ατμόσφαιρας στο σχολείο, βασικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, στους οποίους οι διευθυντές θα πρέπει να εστιάσουν δημιουργικά το ενδιαφέρον τους, στηρίζοντας, ιδιαίτερα, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που αποτυπώνουν μια λιγότερο θετική αντίληψη για τα χαρακτηριστικά αυτά. Το ενδιαφέρον τους, τέλος, θα πρέπει να εστιάσουν οι διευθυντές και στην ενδυνάμωση της ηγετικής τους φυσιογνωμίας, την οποία κρίνουν επεικέστερα από τους εκπαιδευτικούς, πιθανόν λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς του ελληνικού συγκεντρωτικού συστήματος και ενός ελλιπούς υποστηρικτικού σχολικού πλαισίου που βιώνουν πιο άμεσα από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, όμως, ως διαμορφωτές μιας συνεργατικής-συμμετοχικής κουλτούρας διοίκησης στα σχολεία τους, που ενθαρρύνουν

την ανάληψη ηγετικών καθοδηγητικών ρόλων και από τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να πείσουν πρωτίστως μέσα από το δικό τους παράδειγμα ότι τα ηγετικά προσόντα και όχι μια διεκπεραιωτική-γραφειοκρατική συμπεριφορά διασφαλίζουν την ποιοτική αναβάθμιση και επομένως την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

5.6. Τελικές προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί τις κοινές αξίες, τα πιστεύω και τις αρχές που προσδιορίζουν τον ιδιαίτερο τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται τα μέλη κάθε σχολικής κοινότητας, ως τον πλέον σωστό για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και να πετύχουν τους στόχους τους, καθώς και τα παραπάνω συμπεράσματα για τα βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας και ιδιαίτερα τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή της στα σχολεία της έρευνας που παρουσιάστηκε επισημαίνουμε πως:

- Τα περιθώρια διαμόρφωσης από τον διευθυντή μιας θετικής σχολικής κουλτούρας που προάγει την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα και την αφοσίωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου θα αυξάνονται, όσο αυξάνονται και οι ουσιαστικές αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής μονάδας από ένα πιο αποκεντρωμένο και απαλλαγμένο από γραφειοκρατικές αγκυλώσεις εκπαιδευτικό σύστημα. Το σύγχρονο δημοτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως πιο δυναμικός φορέας άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο δεν υποβιβάζονται οι ρόλοι του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων σε αυτούς των εκτελεστικών-διεκπεραιωτικών οργάνων, που περιορίζουν την αυτοδιοίκησή του μόνο σε ορισμένα θέματα της καθημερινής λειτουργίας του.
- Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό αποτελούν η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και η κοινωνική αναβάθμιση των ηγετικών στελεχών αλλά και των εκπαιδευτικών, τα οποία θα τους δώσουν τη δυνατότητα και ικανότητα μιας πιο δυναμικής εμπλοκής στον προσανατολισμό του σχολείου. Ιδιαίτερα, η συνεχής επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και όχι απλά σχολικής διοίκησης θα ενισχύσει την επίγνωση του ρόλου τους, ώστε να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν τις πιο σημαντικές αρχές και αξίες για το σχολείο και μια κουλτούρα «μανθάνουσας κοινότητας», τα μέλη της οποίας αναζητούν τη συνεχή βελτίωση και είναι ικανά να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις για καίρια ζητήματα λειτουργίας των σχολείων τους.
- Παράλληλα, ένα υποστηρικτικό δομικό σχολικό πλαίσιο θα εξοικονομούσε την ενέργεια και τον χρόνο των διευθυντών, τις ελλείψεις του οποίου καθημερινά αναλώνονται να αντισταθμίσουν και αντί για τις δομές, να δώσουν έμφαση στους ανθρώπους και στον ηγετικό τους ρόλο στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία ευθύνης τους.
- Συγκεκριμένα, η πρόσληψη μόνιμου βοηθητικού προσωπικού στα ελληνικά δημοτικά σχολεία (γραμματειακή υποστήριξη, προσωπικό καθαριότητας, επιστάτης), η συνεχής και οργανωμένη

διασφάλιση άρτιας κτηριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, η μείωση του διδακτικού ωραρίου των ηγετικών στελεχών, η έγκαιρη, ολοκληρωμένη στελέχωση και η μονιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, η θεσμοθέτηση επαρκούς χρόνου συνεργασίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η μείωση του αριθμού των παιδιών στις τάξεις, η επέκταση της υποστήριξης παιδιών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι μερικά τέτοια στοιχεία απτής δομικής υποστήριξης –παρόλο που πολλά από αυτά θα έπρεπε να είναι αυτονόητα για μια σχολική μονάδα- που θα έδιναν μεγαλύτερη δυνατότητα στον διευθυντή του ελληνικού δημοτικού σχολείου να εστιάσει τις προσπάθειές του, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και μιας οργανωσιακής κουλτούρας ικανής να αναδιαρθρώσει τις προσπάθειες του σχολείου του, με σκοπό την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M., Mujis, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), σσ. 192-202.
- Angelides, P. (2010). Educational research in Cyprus: Towards collaborative models of inquiry to make sense of schools and their cultures. *European Journal of Education*, 36(1), 67-76.
- Barney, J. (1986). Organizational culture. *Academy of Management Review*, 11(3), σσ. 656-665.
- Bass, M., & Avolio, B. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, σσ. 21-37.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.
- Bush, T. (1998). Organisational culture and strategic management. Στο D. Middlewood, & J. Lumby (Επιμ.), *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), σσ. 391-406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), σσ. 271-288.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). Organisational culture. Στο T. Bush, & D. Middlewood, *Leading and Managing People in education* (σσ. 47-58). Warwick: UK: SAGE.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), σσ. 119-125.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1987). Toward a behavioural theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, σσ. 637-647.
- Craig, J. (2006, December). SCHOOL CULTURE: "The hidden Curriculum". *Issue Brief*, p. 1.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2012). Developments in School Improvement: the value of a theory-driven approach. Στο B. Creemers, & L. Kyriakides, *Improving Quality in Education* (σσ. 3-18). New York: Routledge.

- Creemers, B. (2006). The Importance and Perspectives of International Studies in Educational Effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), σσ. 499-511.
- Dalin, P. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.
- Deal, T., & Peterson, K. (1994). *Deal, T.E. & K.D. Peterson The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dressler, B. (2001). Charter school leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), σσ. 170-185.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of school's organisational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), σσ. 523-555.
- DuPont, J. (2009). *Teacher perceptions of the influence of the principal instructional leadership on school culture: a case study of the American embassy school in New Delhi*. Doctoral dissertation. India: University of Minnesota.
- Durgee, F., O'Connor, G., & Veryzer, R. (1996). Observations: Translating values into product wants. *Journal of Advertising Research*, 36(6), 90-100.
- Everard, B., & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Chapman Pub.
- Fiore, D. (2001). *Creating Connections For Better Schools: How Leaders Enhance School Culture*. New York: Eye on Education.
- Firestone, W., & Wilson, B. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), σσ. 7-30.
- Fullan, M. (1993a). Innovation, reform, & restructuring strategies. Στο G. Cawelti (Επιμ.), *Challenges & achievements of American education: Yearbook of ASCD*. Alexandria: VA: ASCD.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M. (1993b). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Goleman, D. (2000, March-April). *Leadership That Gets Results*. Ανάκτηση Απρίλιος 16, 2015, από https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=goleman+2000
- Gurteen, D. (1999). Creating a knowledge sharing culture. *Knowledge management magazine*, 2(5), σσ. 1-4.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, σσ. 61-76.
- Hargreaves, A. (2003). The Knowledge society school. An endangered entity. Στο A. Hargreaves, *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1998). *The Empowered School*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership, 1*(1), σσ. 73-87.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organisational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change, 8*, σσ. 337-347.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A quality study. *Teaching and teacher education, 26*(3), σσ. 565-575.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (6η έκδ.). New York: MacGraw-Hill, Inc.
- Inger, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools*. Ανάρτηση 3 7, 2015, από <http://ncrve.berkeley.edu/centerfocus/cf2.html>
- Jean-Louis, L.-C. (2004). *An investigation of female leaders' Perceptions of organizational Culture and Leadership in a Catholic High School*. Degree masters in education. Grahamstown, South Africa: Rhodes University.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learnig about learning communities. *School Effectivness and School Improvement, 21*(1), 27-51.
- King, R. (1983). *The sociology of school organizations*. London: Methuen.
- Knapp, M., Coplandand, M., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M., & Talbert, J. (2003). *Knapp M., Coplandand M., Ford B., Markholt A., McLaughlin M., Milliken M, Talbert J. Leading for learning sourcebook : Concepts & Examples*. Center for the Study of Teaching & Policy University of Washington.
- Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). *A century's quest to understand school leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum* (σσ. 1-49). Victoria: ERIC.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129.
- Little, W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), σσ. 129-151.

- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: The story so far. Στο J. MacBeath, & P. Mortimore, (eds) *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- McLaughlin, W., & Talbert, J. (2010). *Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning*. United Kingdom.
- Menon- Eliophotou, M. (2011). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Ανάκτηση 4 28, 2015, από <http://www.icsei.net/icsei2011/Full Papers/0125.pdf>
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press.
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Luis, S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership & Management*, 29(2), σσ. 181-214.
- Natercio, A. (2001). Natercio, A. Key players and groups in schools as learning organizations. *Paper for the DESLO project, Universidade de Lisboa (PT)*.
- Newmann, F., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ngang, T. (2011). The Effect of Transformational Leadership on School Culture in Male' Primary Schools Maldives. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 30, σσ. 2575-2580.
- Niemann, R., & Kotzé, T. (2006). The relationship between leadership practices and organisational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4), 609-624.
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*. Allyn and Bacon.
- Peterson, K., & Deal, E. (1998). How leaders influence the culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), σσ. 28-30.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-451.
- Putman, J., & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. New York: McGraw-Hill.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications*. Upper Saddle: NJ: Allyn and Bacon.
- Sahin, S. (2004). The relationship between Transformational and Transactional leadership. *Educational Science: Theory and Practice*, 4(2), σσ. 387-396.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sarros, J., Gray, H., & Densten, L. (2001). *Leadership and Organizational Culture*. Australia: AIM-Monash University.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990a). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York : Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Educational Journal*, 3, 2.
- Spears, C. (1996). *Insights on Leadership*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC-Digest*(91), σσ. 1-7.
- Sudit, E. (1996). *Effectiveness, Quality and Efficiency: A Management Oriented Approach*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). "The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement". *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
- Valentine, J., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), σσ. 5-30.
- Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, σσ. 71-89.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen, in Tomlinson. (H. Gunter, & P. Smith, Επιμ.) *Living Headship: Voices, Values and Vision*.
- Wong, K. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), σσ. 106-125.
- Yamasaki, E. (1999). Understanding managerial leadership as more than an oxymoron. *New Directions for Community Colleges*(105), σσ. 67-73.
- Yilmaz, E. (2010). The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, σσ. 3949-3953.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, σσ. 285-305.
- Alpha Metrics. (2008). Μελέτη αναβάθμισης της λειτουργίας των διοικητικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάπτυξης συστήματος διαχείρισης ανθρώπινων πόρων. Αθήνα.
- Αγγελόπουλος, Η., & Φραγκούλης, Ι. (2003). Ο ρόλος του διεύθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο. *Νέα Παιδεία*(106), σσ. 50-57.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αλεξάνδρου, Α. (2006). Χαμηλή Σχολική Επίδοση και προβλήματα μάθησης. *9ο Παγκόσμιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 679-690). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Braudel, F. (2002). *Η Γραμματική των Πολιτισμών*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Βασιλάκη, Δ. (2012). Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *ΜΔΕ στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Ανάκτηση 8 24, 2015, από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1239-i-simasia-tis-parothisis-kai-ton-kinitron-os-paragontas>
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά*(33), σσ. 52-62.
- Βίλκε, Χ. (1996). *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία*. (Ν. Λίβος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης-Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαβριήλ, Γ. (1995). Πολιτισμική θεώρηση των οργανώσεων. Στο Ι. Τσιβάκου (Επιμ.), *Δράση και Σύστημα-Σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής- ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10), σσ. 121-129.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). Συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του ηγέτη. *Επιστήμες της Αγωγής*(3).
- Γκιζελή, Β., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., & Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(13), σσ. 99-112.
- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ., & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *Επιστήμες της αγωγής*(1-2).
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

- Day, S. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Τάσεις*. (Γ. Μελισσουργός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ* (4η εκδ.). (Ν. Σαρρής, Επιμ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Duncker, L. (2011). *Θεωρία του Δημοτικού Σχολείου*. (Χ. Γκόβαρης, & Γ. Πυργιωτάκης, Επιμ.) Αθήνα: επίκεντρο.
- Εμβλωτής, Α., & Κατσής, Α. (2014, 10 13-17). *Εκπαιδευτική στατιστική*. Ανάκτηση 7 27, 2015, από Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης: <http://ecourse.uoi.gr/enrol/index.php?id=936>
- Ερμογένους, Κ., & Παντέλα, Σ. (2012, Ιούλιος-Σεπτέμβριος). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου ως παράγοντας βελτίωσής τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(170).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice. (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλου, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(11).
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καράλλης, Γ. (2005). Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης: Αποτελεσματικό σχολείο είναι το δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, Σεπτέμβριος 2005- Φεβρουάριος 2006*(7), σσ. 7-10.
- Κασκάλης, Θ., Μαλέτσκος, Α., & Ευαγγελίδης, Κ. (2004). Χρήση και αξιοποίηση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων σε έναν εκπαιδευτικό δικτυακό τόπο. *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 29/09-03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών* (σσ. 455-464). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2009). Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι προσπάθειες αντιμετώπισής του μετά τη μεταπολίτευση. *Συλλογικός τόμος πρακτικών 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Σ.Ε.Π.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: "Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα"* (σσ. 293-317). Ν. Ηράκλειο Αττικής: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Κιούση, Σ. (2008, Μάρτιος). Σχέση σχολικής κουλτούρας, αξιών και σχολικής βελτίωσης. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο "Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό- Αξιολόγηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης"*, Άρτα. Μάρτιος 2008, 1, σ. 54.
- Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Πρακτικά Συνεδρίου του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012, Ιούλιος-Δεκέμβριος). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*(103-104), σσ. 95-120.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 3 "Αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων"*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Κοντάκος, Α. (2010). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Φ. Καλαβάσης, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ . 4*, σσ. 75-92. Αθήνα: Διαάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2013). Το νόημα της "κρίσης" ως κρίση του νοήματος. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σσ. 142-156. Αθήνα: Διάδραση.
- Koontz, H., & O'Donnell. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (Τόμ. Α΄, 1984, Β΄, 1980, Γ΄, 1983). (Χ. Βαρδάκος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής
- Κουλουμπαρίτη, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(13), σσ. 43-54.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Κυριακάκης, Ι. (2010, Σεπτέμβριος 20). *anti-somata*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 15, 2015, από <https://antisomata.wordpress.com/2010/09/20/%CE%B7-%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B9/>

- Λούμαν, Ν. (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*. (Α. Μακρυπίδης, Επιμ.) Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος- ομάδα- μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπινιάρη, Α. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Σταμούλη Α.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2010, Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος). Μαθησιακή Οργάνωση: Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός που μαθαίνει από το περιβάλλον του. *ανοικτό σχολείο*(116).
- Μουσιδίου, Ε. (2012). Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Δια βίου εκπαίδευση: Πολιτικές, Επιμόρφωση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Πάτρα.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νεοφυτίδης, Ν., Ιακωβίδου, Ε., Παναγή, Μ., & Πασιαρδής, Π. (2007). Προσδοκίες επάρκειας διευθυντών σε σχέση με τη φθορά που νιώθουν και την εμπιστοσύνη προς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*(44), σσ. 178-194.
- Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μιας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 3 13, 2015, από estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1500/1/nomikou_aegentini.pdf
- Ντάνος, Α., & Ζαβλανός, Μ. (2009). Ποιότητα στην ηγεσία, μια προσπάθεια συγχρονιστικής προσέγγισης. *Διοικητική ενημέρωση*, 49, σσ. 74-83.
- Ντιγκμπασάνης, Γ. (2011). Εκπαιδευτική διοίκηση και συναισθηματική νοημοσύνη. *Ένωση Ελλήνων Φυσικών, παράρτημα Κεντρικής & Δυτικής Μακεδονίας 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο "ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ"* Θεσσαλονίκη 18, 19 και 20 Νοεμβρίου 2011. Θεσσαλονίκη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Πρακτικά ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Planet A.E. (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 8 6, 2015, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(5), σσ. 81-91.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος*. Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα [Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του]*. Αθήνα: τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ επιστήμες.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πασούλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδης, Γ., & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Α. (2002). *Οι διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων* (Τόμ. Α΄ Εισαγωγή στον Πολιτισμό). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση-μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Posch, P. (2004). Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.
- Robbins, S., & Judge, T. (2012). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. (Α. Πλατάκη, Μεταφρ.) ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Robbins, S., Decenzo, D., & Coulter, M. (2012). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. (Η. Νικολάου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σαΐτη, Α., & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*(4), σσ. 43-56.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη* (Τέταρτη εκδ.). Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία... στην πράξη* (3η εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σοφός, Π., & Χρόνη, Σ. (2015, Μάιος). Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στην Α/θμια εκπαίδευση ως ζήτημα επαγγελματικής ηθικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας*(1).
- Σταμάτης, Π. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία*. Αθήνα: διάδραση.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Στραβάκου, Π. (2002). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Ανάκτηση Αύγουστος 9, 2015, από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17444#page/276/mode/2up>
- Τάσης, Θ. (2012, Απρίλιος-Ιούνιος). Ο διάλογος Habermas και Luhmann. *Θέσεις*(119).
- Τζιόβας, Δ. (2002, 06 09). Κουλτούρα και πολιτική. *Το βήμα*.
- Τσιρογιάννη, Κ. (2011). Η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων ως οργάνου διοίκησης και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων του στις σχολικές μονάδες. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» Κατεύθυνση Β' «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Αθήνα.

- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας" -Δ.Ο.Π. (T.Q.M.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(4), σσ. 186-198.
- Φασούλης, Κ. (2008). Αντιληπτικές όψεις οργανωσιακής κουλτούρας στα ξένα σχολεία στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*(127), σσ. 117-134.
- Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και έφηβος*(8), σσ. 97-111.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum* (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Νομοθεσία

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 462/1991, ΦΕΚ 171, Α /11-11-1991, «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου»

Νόμοι

Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3848/2010 Φ.Ε.Κ. 71, Α/19-5-2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α. Αριθ. Φ.353. 1/324/105657/Δ1/, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων»

Υ.Α. Αριθ. 21072α/Γ2, Φ.Ε.Κ. 303, Β/13-3-2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου

Υ.Α. Αριθ. 21072β/Γ2, Φ.Ε.Κ. 304, Β/13-3-2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου

Έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Γ.Δ. 58β/1-9-2014 έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ. «Εφαρμογή του Προγράμματος Κοινωνικού Σχολείου στους μαθητές των σχολείων της χώρας»

Αριθ. Πρωτ.:37100/Γ1/31-3-2010 «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνοδευτική επιστολή στο ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Αγαπητοί συνάδελφοι

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, πραγματοποιώ έρευνα με θέμα: *«Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Νομού Κορινθίας»*. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τα βασικά στοιχεία της κουλτούρας σε δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας, όπως αυτή αξιολογείται από τους διδάσκοντες και τους διευθυντές τους με έμφαση στον τρόπο που οι τελευταίοι ενεργούν και τη διαμορφώνουν στις σχολικές τους μονάδες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Αντίθετα, η συμμετοχή σας εκτιμάται ιδιαίτερα, αν ληφθεί υπόψη ότι κάθε έρευνα έχει ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς και τη διατύπωση προτάσεων. Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσα ακόμη, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Επιλέξτε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι για τη συμπλήρωση του παρόντος ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων ούτε φαίνεται η προέλευση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας

Με εκτίμηση

Σοφία Χρόνη

Δασκάλα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης

Εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Αιγαίου

e-mail: sofichro@gmail.com, τηλ.6930447826

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

ΜΕΡΟΣ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άντρας	
Γυναίκα	

2. Υπηρετείτε σε θέση:

Διευθνή- ντριας	
Υποδιευθνή- ντριας	
Δασκάλου-ας	
Εκπαιδευτικού Ειδικότητας	

3. Ηλικία

Έως 30	
31 – 40	
41 – 50	
Άνω των 50	

4. Έτη προϋπηρεσίας

0 – 10	
11 – 20	
21 – 30	

Άνω των 30	
------------	--

Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου

		ναι	όχι
5	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.		
6	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.		
7	Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης		
8	Μεταπτυχιακός τίτλος (Master)		
9	Διδακτορικό Δίπλωμα		
10	Επιμόρφωση στις ΤΠΕ		
11	Π.Ε.Κ.		
12	Άλλες επιμορφώσεις		

13. Εκπαιδευτική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο που εργάζεσθε φέτος

1 ^η	
2 ^η	
3 ^η	
4 ^η	

14. Βασικά τμήματα που λειτουργούν φέτος το σχολείο σας

Ως 6/θέσιο	
7/θέσιο ως 9/θέσιο	
10/θέσιο και πάνω	

ΜΕΡΟΣ II: ΠΤΥΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Επιλέξτε για κάθε μια δήλωση ξεχωριστά τον βαθμό που πιστεύετε ότι εκφράζει περισσότερο το σχολείο που εργάζεσθε. (Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε περισσότερα σχολεία αναφέρονται στο σχολείο που έχουν κύρια τοποθέτηση).

a/a						
		ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
A. ΣΚΟΠΟΙ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						
15	Οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή επίδοση.					
16	Οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό/ενεργό ρόλο στη ζωή του σχολείου.					
17	Οι μαθητές φέρονται με σεβασμό και ευγένεια.					
18	Οι μαθητές διατηρούν σε καλή κατάσταση τους χώρους και τα πράγματα του σχολείου.					
19	Οι μαθητές είναι τακτικοί στη φοίτησή τους.					
20	Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές.					
21	Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.					
22	Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.					
23	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου.					
24	Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προγραμματισμό και υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.					
25	Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τακτικά ιδέες και απόψεις από συναδέλφους τους, εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη διδασκαλία τους.					
26	Οι γονείς εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζονται τακτικά μαζί τους.					
27	Καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια μέσα από τακτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωσή του.					

28	Οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. (συμμετέχοντας πχ. σε προγράμματα επιμόρφωσης, σπουδών κτλ.).					
29	Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού έχουν την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία.					
30	Το κτήριο βρίσκεται σε καλή κατάσταση (πχ. επάρκεια χώρων, συντήρηση, καθαριότητα, διακόσμηση, πράσινο).					
31	Το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή.					
32	Το σχολείο έχει επαρκή στελέχωση.					
33	Διδακτικό προσωπικό και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς.					
34	Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη.					
B. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						
35	Ο/Η διευθυντής/ντρια διασαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.					
36	Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία. (Εμπλέκει αβίαστα τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή του οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου).					
37	Ο/Η διευθυντής/ντρια αποφασίζει από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα πολιτικής του σχολείου.					
38	Ο/Η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων					
39	Ο/Η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στα μέλη του διδακτικού προσωπικού.					
40	Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μαθητών.					
41	Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των μελών του διδακτικού προσωπικού.					
42	Ο/Η διευθυντής/ντρια επιδιώκει, αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη.					
43	Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε κρίσιμες στιγμές.					
44	Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.					

45	Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον πειραματισμό με νέες ιδέες ή καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.					
46	Ο/Η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.					
47	Ο/Η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο ίδιος-ια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.					
48	Ο/Η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.					
49	Ο/Η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην κοινότητα. (πχ μέσω συνεργασίας του με γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνικούς φορείς, αξιοποίηση Σχολ. Συμβουλίων, προβολή επιτευγμάτων των μαθητών, καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών μέσω ιστοσελίδας ή συμμετοχής του σχολείου σε δράσεις, ανοιχτές εκδηλώσεις ή με κάποιο άλλο τρόπο).					
Γ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ						
50	Τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ότι ενημερώνονται για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική μονάδα.					
51	Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού.					
52	Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί άμεσα (προσωπικά) με τους μαθητές.					
53	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.					
54	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργασθούν για την υλοποίηση αποφάσεων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους.					
55	Πέρα από τις υποχρεωτικές, προγραμματίζονται συστηματικά και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.					
56	Οι συνεδρίες προσωπικού χρησιμοποιούνται για τη συζήτηση ουσιαστών θεμάτων σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας.					
57	Υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη όταν γίνεται συνεδρία.					

58	Ομάδες ή επιτροπές μελετούν διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ετοιμάζουν προτάσεις για συζήτηση/διαβούλευση.					
Δ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ						
59	Οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.					
60	Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους.					
61	Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από το/τη Διευθυντή/ντρια.					
62	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της Διευθυντή/ντριας.					
63	Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα.					
64	Υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.					
65	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κάθε φορά που προκύπτει πρόβλημα στο σχολείο.					
66	Οι εκπαιδευτικοί ασκούνται σε νέες δεξιότητες από τα έργα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν.					
67	Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι ο ο Διευθυντής/ντρια στηρίζει την εργασία που επιτελούν στην αίθουσα διδασκαλίας.					
68	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο.					
69	Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που δουλεύουν σε αυτό το σχολείο.					

Σας ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο!