



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του Διευθυντή.

Απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.»

**ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α': ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΣΤΙΒΑΚΤΑΚΗΣ**

**ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2022**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



## ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του Διευθυντή. Απόψεις των εκπαιδευτικών  
Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.»

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΣΤΙΒΑΚΤΑΚΗΣ

ΓΛΥΚΕΡΙΑ ΡΕΠΠΑ

Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ

Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2022

*Στην κόρη μου, Ελευθερία.*



## Ευχαριστίες

Η παρούσα Μεταπτυχιακή διατριβή, που μου ανατέθηκε από τον καθηγητή μου, Ευστάθιο Στιβακτάκη και γίνεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες Αγωγής», διερευνά την έννοια του οργανισμού μάθησης, το ρόλο του Διευθυντή στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης, καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πορεία μου στη διάρκεια των 5 ετών της μεταπτυχιακής μου ειδίκευσης χαρακτηρίζεται από επίπονη προσπάθεια αλλά και πλούτο γνώσης που μου προσέφερε η διαρκής και συνεπής μελέτη για την επιτυχή ολοκλήρωση τόσο των επιμέρους θεματικών ενοτήτων όσο και της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής μου εργασίας. Η στήριξη του στενού οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός μου υπήρξε πολύτιμη.

Οφείλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, κύριο Δημόπουλο Κωνσταντίνο που υπήρξε καθηγητής μου στην Θεματική Ενότητα «Η Έρευνα στην Εκπαίδευση», όπου τέθηκαν οι σωστές βάσεις για την πορεία των σπουδών μου, και την κυρία Σαΐτη Άννα, καθηγήτριά μου στην τελευταία Θεματική Ενότητα του προγράμματος και πηγή έμπνευσης για την εκπόνηση της εργασίας μου στον τομέα της Ηγεσίας και Διοίκησης σχολικών μονάδων. Σημαντική υπήρξε η συμβολή της συν-επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου, κυρίας Ρέππα Γλυκερίας καθώς με τις παρατηρήσεις της συνέβαλε τα μέγιστα στην οριστικοποίηση της εργασίας.

Πάνω από όλους, όμως, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Στιβακτάκη Ευστάθιο ο οποίος υπήρξε εξαιρετικά συνεργάσιμος στην προσπάθεια ανεύρεσης αξιόπιστων πηγών, ιδιαίτερα εμψυχωτικός σε δύσκολες στιγμές μου, λόγω οικογενειακών έκτακτων προβλημάτων και απόλυτα υποστηρικτικός καθόλη την διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύνολο των συναδέλφων εκπαιδευτικών από διάφορες σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και διευκόλυναν στην έγκαιρη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ και μια συγγνώμη οφείλω στην κόρη μου που, στην ιδιαίτερη περίοδο της εφηβείας της, στερήθηκε αρκετό χρόνο από την μητέρα της και παρόλα αυτά με ενθάρρυνε και υποστήριξε διαρκώς δείχνοντας απίστευτη ωριμότητα, κατανόηση και υπομονή.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά την έννοια και τις παραμέτρους ενός οργανισμού μάθησης καθώς και το ρόλο της ηγεσίας στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης. Σκοπός της διεξαχθείσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της ηγεσίας στην καλλιέργεια κουλτούρας, συνεργασίας και εξωστρέφειας ώστε να είναι δυνατός ένας αποτελεσματικός μετασχηματισμός των Επαγγελματικών Λυκείων σε Οργανισμούς Μάθησης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια έχει κάνει μία μεταστροφή στον τρόπο λειτουργίας και στους εκπαιδευτικούς του στόχους, με τον σχολικό ηγέτη να παίζει καθοριστικό ρόλο στη μείωση της εσωστρέφειας και του συγκεντρωτισμού, προβάλλοντας τα Επαγγελματικά Λύκεια ως Οργανισμούς μάθησης που στρέφονται προς τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών /τριών που επιλέγουν να φοιτήσουν σε αυτά, ανταποκρινόμενα στις επιταγές της ελληνικής αγοράς εργασίας.

Η έρευνα που αναλύεται στην παρούσα εργασία διεξήχθη στην Αθήνα κατά την χρονική περίοδο 1-15 Φεβρουαρίου 2022. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί επαγγελματικών λυκείων από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με το λογισμικό SPSS v.25.0. Από τα αποτελέσματα προκύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα σχολείο οργανισμό μάθησης, ενώ θεωρούν σημαντική τη συμβολή του Διευθυντή για το μετασχηματισμό του. Οι ατομικές και εκπαιδευτικές παράμετροι των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Η έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, η στάση των οργανωσιακών μελών, οι εφαρμοζόμενες πρακτικές μετασχηματισμού, η διαμόρφωση κουλτούρας εξωστρέφειας και ο ρόλος του Διευθυντή ως παράγοντες συνδιακύμανσης επιδρούν σημαντικά για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Απαιτούνται, περαιτέρω, εκτενέστερη ποσοτική αλλά και ποιοτικές προσεγγίσεις για να αναδειχθούν και άλλοι παράγοντες που συνδέονται με το μανθάνοντα οργανισμό ΕΠΑ.Λ., προκειμένου να αναπτυχθούν αντίστοιχα οι κατάλληλες στρατηγικές και να αναληφθούν οι σχετικές δράσεις υλοποίησης.

**Λέξεις – κλειδιά:** βιώσιμη ηγεσία, επαγγελματική εκπαίδευση, μετασχηματιστική ηγεσία, οργανισμός μάθησης, σχολική κουλτούρα

## Abstract

This essay examines the concept of a Learning Organization as well as the role of school leadership in the transformation of a school unit into a learning organization. The purpose of this research is to investigate the role of leadership in cultivating culture, cooperation and extroversion in order to enable an effective transformation of Vocational High Schools into Learning Organizations.

The Greek educational system in recent years, has made a change in the way of operation and its educational goals, with the school leader playing a major role in the elimination of introversion and centralization, transforming the Vocational schools into learning organizations that focus on the real needs of students who choose to study in them, following the orders of the Greek labor market.

The research analyzed in the present work was conducted in Athens during the period from February 1<sup>st</sup> to February 15<sup>th</sup>, 2022. The study sample consisted of teachers of vocational schools from various Greek regions, urban and rural. The program SPSS v.25.0x. was used for the data analysis. The results show that the teachers would like to work in a learning organization, while they consider the role of the School principal important in the school transformation. Their personal and educational background does not affect their perceptions. The notion of a learning organization, the attitude of the educational members, the applied theories of transformation and the role of leadership in forming a culture of extroversion, all contribute in the transformation of school in a learning organization. Further quantitative and qualitative research is needed in order to evolve relevant strategies and actions.

**Keywords:** learning organization, school culture, sustainable leadership, transformational leadership, vocational education

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη .....	v
Abstract.....	vi
Κατάλογος Πινάκων .....	xii
Συντομογραφίες.....	xviii
1ο ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	1
Εισαγωγή .....	1
Κεφάλαιο 1.....	5
Οργανισμός μάθησης.....	5
1.1. Η έννοια του οργανισμού μάθησης .....	5
1.2. Οργανισμός μάθησης και οργανωσιακή μάθηση .....	6
1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	8
1.3.1. Η Συστημική προσέγγιση .....	8
1.3.2. Η Μαθησιακή προσέγγιση .....	10
1.3.3. Η Στρατηγική προσέγγιση .....	12
1.3.4. Η Ολιστική προσέγγιση ενσωμάτωσης.....	14
Κεφάλαιο 2.....	17
Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης.....	17
2.1. Μετασχηματισμός σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης.....	17
2.2. Τα κοινά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης.....	20
2.3. Το ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο της γραφειοκρατίας.....	23
2.3.1. Η επαγγελματική εκπαίδευση – Το επαγγελματικό λύκειο στην Ελλάδα. ....	25
Κεφάλαιο 3.....	30
Ηγεσία .....	30

3.1.	Η έννοια της ηγεσίας.....	30
3.2.	Ιστορία της σχολικής ηγεσίας .....	31
3.3.	Η Ηγεσία στην εκπαίδευση .....	33
3.3.1.	Η άποψη των ηγετών για την ηγεσία .....	34
3.4.	Μορφές Ηγεσίας.....	35
3.4.1.	Παθητική ηγεσία.....	37
3.4.2.	Μετασχηματιστική ηγεσία.....	37
3.4.3.	Βιώσιμη Ηγεσία .....	46
3.5.	Διοίκηση αλλαγών.....	48
3.6.	Ηγεσία και ελληνικό σχολείο.....	49
Κεφάλαιο 4.....		54
Ο ρόλος της Ηγεσίας στην σχολική κουλτούρα ενός οργανισμού μάθησης. ....		54
4.1.	Η έννοια της σχολικής κουλτούρας .....	54
4.2.	Ο ρόλος των οργανωσιακών μελών. ....	55
4.3.	Ο ρόλος της αξιολόγησης.....	56
4.4.	Σύνδεση Οργανισμού μάθησης και Κοινωνικού Κεφαλαίου .....	58
4.5.	Η οργανωσιακή κουλτούρα .....	59
4.5.1.	Δημιουργία Οργανωσιακής Κουλτούρας .....	59
4.6.	Ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας .....	60
4.6.1.	Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στο σύστημα αξιών για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.....	62
4.6.3.	Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.....	64
4.7.	Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα .....	64
4.8.	Βιώσιμη κουλτούρα .....	66
Κεφάλαιο 5.....		68

Επισκόπηση συναφών ερευνών .....	68
5.1. Έρευνες αναφορικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης. ....	68
5.2. Έρευνες σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στην μετατροπή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης. ....	69
5.3. Έρευνες σχετικά με την ηγεσία και τη σχολική κουλτούρα συνεργασίας και εξωστρέφειας. ....	71
2 <sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ .....	73
Κεφάλαιο 6.....	73
Μεθοδολογία της έρευνας .....	73
6.1. Ερευνητικός Στόχος και Ερευνητικά ερωτήματα .....	73
6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση .....	73
6.3. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας .....	74
6.3. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα.....	78
6.4. Περιορισμοί της έρευνας .....	79
Κεφάλαιο 7.....	81
Αποτελέσματα της έρευνας .....	81
7.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση .....	81
7.1.1. Ατομικοί παράμετροι συμμετεχόντων .....	81
7.1.2. Εκπαιδευτικοί παράγοντες συμμετεχόντων .....	83
7.1.3.Αντιλήψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης .....	85
7.1.4. Οι αντιλήψεις ως την στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης .....	87
7.1.5. Οι αντιλήψεις για εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης .....	89
7.1.6. Οι αντιλήψεις για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού .....	93

7.1.7. Οι αντιλήψεις για το βαθμό που ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου.....	95
7.2. Επαγωγικά Αποτελέσματα .....	99
7.2.1. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Φύλο .....	99
7.2.2. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Ηλικιακές ομάδες .....	100
7.2.3. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Οικογενειακή κατάσταση .....	101
7.2.4. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Εκπαίδευση...	102
7.2.5. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Επιμορφώσεις / εκπαιδευτικά σεμινάρια .....	103
7.2.6. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Πιστοποίηση Νέων Τεχνολογιών .....	104
7.2.7. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Θέση στην Εκπαίδευση .....	105
7.2.8. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας.....	106
7.2.9. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Αστικότητα σχολείου .....	107
7.2.10. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και τα Έτη προϋπηρεσίας.....	108
7.3. Έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι.....	109
7.4. Στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι.....	119
7.5. Εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι.....	129

7.6. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι .....	139
7.7. Ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι.....	149
Κεφάλαιο 8.....	160
Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	160
8.1. Συζήτηση.....	160
8.2. Συμπεράσματα.....	173
8.3. Προτάσεις.....	176
Βιβλιογραφία .....	178
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	178
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	191
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	223
Συνοδευτική επιστολή - Ερωτηματολόγιο .....	223



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Κατανομή συμμετεχόντων αναφορικά με ατομικές παραμέτρους .....	82
Πίνακας 2 Κατανομή συμμετεχόντων αναφορικά με εκπαιδευτικές παραμέτρους .....	84
Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά με την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Άξονας Α) .....	85
Πίνακας 4 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για την Έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης .....	86
Πίνακας 5. Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για την στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης.....	88
Πίνακας 6 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά για εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Άξονας Γ).....	90
Πίνακας 7 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για το κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.....	92
Πίνακας 8 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού (Άξονας Δ) .....	93
Πίνακας 9 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού .....	94
Πίνακας 10 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού (Άξονας Ε) .....	96
Πίνακας 11 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για το βαθμό που ο/η διευθυντής/-ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου .....	98
Πίνακας 12 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς το Φύλο .....	100
Πίνακας 13 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τις ηλικιακές ομάδες .....	101
Πίνακας 14 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	102

Πίνακας 15 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t- test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την οικογενειακή κατάσταση .....	103
Πίνακας 16 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t- test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τις επιμορφώσεις / εκπαιδευτικά σεμινάρια .....	104
Πίνακας 17 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την πιστοποίηση νέων τεχνολογιών.....	105
Πίνακας 18 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t- test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τη θέση στην εκπαίδευση .....	106
Πίνακας 19 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας.....	107
Πίνακας 20 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας .....	108
Πίνακας 21 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....	109
Πίνακας 22 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο.....	110
Πίνακας 23 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη την οικογενειακή κατάσταση.....	111
Πίνακας 24 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες.....	112
Πίνακας 25 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση.....	113
Πίνακας 26 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση .....	114
Πίνακας 27 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση .....	115
Πίνακας 28 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση.....	116
Πίνακας 29 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο .....	117

Πίνακας 30 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας.....	118
Πίνακας 31 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη την αστικότητα.....	119
Πίνακας 32 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο .....	120
Πίνακας 33 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες.....	121
Πίνακας 34 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση.....	122
Πίνακας 35 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση .....	123
Πίνακας 36 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση / σεμινάρια .....	124
Πίνακας 37 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες .....	125
Πίνακας 38 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση στην εκπαίδευση.....	126
Πίνακας 39 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας	127
Πίνακας 40 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας .....	128
Πίνακας 41 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας .....	129
Πίνακας 42 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο .....	130
Πίνακας 43 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τις ηλικιακές ομάδες .....	131

Πίνακας 44 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση.....	132
Πίνακας 45 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση .	133
Πίνακας 46 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση	134
Πίνακας 47 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση	135
Πίνακας 48 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση στην εκπαίδευση.....	136
Πίνακας 49 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας.....	137
Πίνακας 50 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας.....	138
Πίνακας 51 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας.....	139
Πίνακας 52 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο.....	140
Πίνακας 53 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η ηλικία.....	141
Πίνακας 54 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση.....	142
Πίνακας 55 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση.....	143

Πίνακας 56 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση.....	144
Πίνακας 57 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση .....	145
Πίνακας 58 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση.....	146
Πίνακας 59 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας.....	147
Πίνακας 60 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας .	148
Πίνακας 61 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας.....	149
Πίνακας 62 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο.....	150
Πίνακας 63 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες.....	151
Πίνακας 64 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση .....	152
Πίνακας 65 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση.....	153
Πίνακας 66 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση .....	154

Πίνακας 67 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση .....	155
Πίνακας 68 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση.....	156
Πίνακας 69 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας .....	157
Πίνακας 70 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας .....	158
Πίνακας 71 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας .....	159

## Συντομογραφίες

ΑΤΕΙ: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

CEDEFOP: European Centre for the Development of the Vocational Training

ΓΕΛ: Γενικό Λύκειο

ΔΕΠ: Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό

ΔΕΠΠΣ: Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων

ΕΕΚ: Επαγγελματική εκπαίδευση και Κατάρτιση

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό λύκειο

ΕΛΣΤΑΤ: Ελληνική Στατιστική Αρχή

ΕΠΑΣ: Επαγγελματική σχολή

ESD: Education for Sustainable Development

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

FLT: Full range Leadership Theory

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire

ΟΑΕΔ: Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΟΗΕ: Οργανισμός ηνωμένων Εθνών

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development

PISA: Program for International Student Assessment

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

M.O.= Μέσος όρος

T.A.= Τυπική απόκλιση



## 1ο ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αναλύει τις έννοιες, τις στρατηγικές, τις διαδικασίες και την αντίστοιχη σχολική κουλτούρα που καθιστούν ένα επαγγελματικό λύκειο οργανισμό μάθησης. Ο Desjardins (2015) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση έπαιξε και θα συνεχίσει να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον μετασχηματισμό των κοινωνιών. Τα σχολεία σήμερα πρέπει να μαθαίνουν πιο γρήγορα από ποτέ, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να γίνουν «εργάτες γνώσης» προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αυξανόμενες πιέσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος (Fullan & Quinn, 2016 · Schleicher, 2012).

Έτσι, στον σημερινό κόσμο, τα σχολεία πρέπει να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/τριες για τη ζωή μετά το σχολείο, τη χρήση τεχνολογιών και τις θέσεις εργασίας, μερικές από τις οποίες δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί (Schleicher, 2018). Οι γνωστικές ικανότητες, όπως ο αλφαριθμητισμός και η επίλυση προβλημάτων, εξακολουθούν να είναι ζωτικής σημασίας, αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει, παράλληλα, να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες στην ανάπτυξη των ισχυρών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ευδοκιμήσουν σε μια εξαιρετικά δυναμική αγορά εργασίας και έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς.

Επομένως, η εκπαίδευση, σήμερα, αφορά πολύ περισσότερο τρόπους σκέψης που περιλαμβάνουν δημιουργικές και κριτικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τα κίνητρα και η συνολική ευημερία τους λαμβάνονται υπόψη για τη διαμόρφωση της μάθησής τους (Dumont & Istance, 2010 · Trilling & Fadel, 2009). Τα παραδοσιακά μοντέλα σχολικής εκπαίδευσης των οποίων τα οργανωτικά πρότυπα δομούν βαθιά τα σχολεία - ο μόνος δάσκαλος, η τάξη χωρισμένη από άλλες τάξεις, η καθεμία με τον δικό της δάσκαλο και οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την οργάνωση της τάξης κ.λπ. δεν βοηθάνε τις μαθησιακές ατζέντες. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, ένας οργανισμός θα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτος και ικανός για να προσαρμοστεί στις αλλαγές ενός ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου, ώστε να διασφαλίσει την επιβίωσή του (Fullan & Quinn, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, ένας αυξανόμενος όγκος μελετητών, εκπαιδευτικών και υπευθύνων χάραξης πολιτικής (Tichnor-Wagner & Harrison, 2016 · Fullan, 2014 · Giles & Hargreaves, 2006) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να επαναπροσδιοριστούν ως Οργανισμοί Μάθησης, τους οποίους θεωρούν τον ιδανικό τύπο οργανισμού για την αντιμετώπιση του μεταβαλλόμενου



εξωτερικού περιβάλλοντος, τη διευκόλυνση και τη διατήρηση της οργανωτικής αλλαγής και της καινοτομίας και ακόμη για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών ως ανθρώπινο δυναμικό.

Οι Kools et al. (2020) αναφέρουν ότι το σχολείο ως οργανισμός μάθησης πρέπει να ενισχύεται από το κοινό όραμα και τη συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, τις ευκαιρίες για συνεχή μάθηση, την ομαδική συνεργασία και την μοντελοποίηση του στυλ ηγεσίας που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της μαθησιακής κουλτούρας στα σχολεία.

Ο Fullan (2014) διατείνεται ότι είναι πολύ σημαντική η γνώμη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού. Οι Leithwood et al. (2004) υποστηρίζουν την άποψη του Fullan (2014) και την επεκτείνουν αναφέροντας ότι η ηγεσία είναι μια κρίσιμη μεταβλητή που καθορίζει τα αποτελέσματα της απόδοσης των σχολείων, παράλληλα με την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη, της κατάρτισης και αίσθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας.

Οι θεωρητικοί του οργανισμού μάθησης (Örtenblad, 2002 · Senge, 2006 · Yang, Watkins, & Marsick, 2004) έχουν επηρεαστεί από τρεις θεωρίες ειδικότερα, δηλαδή τη θεωρία συστημάτων, την οργανωσιακή μάθηση και τη στρατηγική διαχείριση, όπου η τελευταία τονίζει τον ρόλο της ηγεσίας στην ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης. Από μία άλλη σκοπιά, ο ΟΟΣΑ (2011) αναφέρει ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μία έννοια πολλαπλών επιπέδων και τον ορίζει «οργανικό» ως προς τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατομικών συμπεριφορών, της οργάνωσης της ομάδας και των πρακτικών αλλά και της κουλτούρας.

Ο Thompson (2017) επισημαίνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη είναι συνάρτηση μιας σειράς μεταβλητών συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την αίσθηση της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας και την ποιότητα της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών. Ο Fullan (2004) αντιμετωπίζει το ζήτημα αυτό υποστηρίζοντας ότι πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος της σχέσης των εκπαιδευτικών με τον σχολικό ηγέτη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ ο Thompson (2017) αναφέρει ότι ο Διευθυντής του σχολείου είναι βασικός παράγοντας στον καθορισμό της απόδοσης των σχολείων.

Μια σειρά από άλλες μελέτες έχουν συμβάλει στη συζήτηση σχετικά με το τι είναι αποτελεσματική, εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτές περιλαμβάνουν ερμηνείες των Sweeney (1982),

Leithwood et al. (2004), Hallinger και Heck (2009), Murphy, Vriesenga and Storey (2007) και Darling-Hammond et al. (2009). Τα κύρια στοιχεία αποτελεσματικότητας που προσδιορίζονται σε αυτές τις εργασίες υποδηλώνουν ότι ένα αποτελεσματικό σύνολο εντολών δημιουργεί μία σαφή στρατηγική κατεύθυνση, τόσο για εκπαιδευτική όσο και για οργανωτική ανάπτυξη, υποστηρίζει και αναπτύσσει ανθρώπους και δημιουργεί τις παραμέτρους για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Η σχολική κουλτούρα έχει μια μεσολαβητική επίδραση τόσο στα συλ ηγεσίας όσο και στην οργανωτική εικόνα. Αυτό οφείλεται στην συνειδητοποίηση ότι το συλ ηγεσίας κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας οργανωτικής εικόνας, με αποτέλεσμα η ηγεσία που εκδηλώνεται από τον διευθυντή να δημιουργεί θετική επίδραση στα μέλη του οργανισμού και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ισχυρής σχολικής κουλτούρας, ενώ παράλληλα να δημιουργεί μία θετική οργανωτική εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Όσον αφορά στα Επαγγελματικά Λύκεια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζει το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Cedefop, 2008), υπάρχει πολύ μικρή ανασκόπηση για την έρευνα της σχολικής ηγεσίας στα Επαγγελματικά Λύκεια. Κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να βρεθούν ορισμοί ή αναφορές που να προσδιορίζουν τους σχολικούς ηγέτες των Επαγγελματικών Λυκείων στην Ευρώπη.

Όμως, όπως επισημαίνουν οι Greatbatch και Tate (2018), οι σχολικοί ηγέτες των Επαγγελματικών Λυκείων θεωρούνται θεσμικοί ηγέτες στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) και όσοι διορίζονται ή απασχολούνται σε αναγνωρισμένη ηγετική θέση σε Επαγγελματικά Λύκεια, έχουν την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων που θέτει ο οργανισμός. Παράλληλα, θέτουν βασικές αξίες και ένα στρατηγικό όραμα για τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν και δίνουν κίνητρα στα άλλα μέλη του προσωπικού για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Day et al. (2009) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ισχυροί δεσμοί μεταξύ της θεσμικής ηγεσίας και των κινήτρων των εκπαιδευτικών, της ευημερίας των μαθητών και της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, παρατήρηση επίσης των Aidla και Vadi (2008). Οι Espinoza και Cardichon (2017) επισημαίνουν ότι αποτελέσματα ερευνών τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την υποστήριξη των Διευθυντών τους ως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των. Αυτή την άποψη ενισχύουν και τα αποτελέσματα έρευνας του Κολοζώφ (2015) για τις απόψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. για την ανάπτυξη των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα

Επαγγελματικά Λύκεια, οι οποίες έδειξαν ότι δεν φταίνει οι σχολικοί ηγέτες για την συντηρητική δομή των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Ο Κολοζώφ (2015) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα σχολεία θα βοηθήσει την Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, με την στοχευμένη διδασκαλία να δώσει τον κατάλληλο επαγγελματικό προσανατολισμό στους μαθητές/τριες και να συμβάλλει στην κοινωνικο – οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας.

Ως προς τη δομή της, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Το Θεωρητικό μέρος της εργασίας είναι μία βιβλιογραφική επισκόπηση που βασίζεται σε βιβλία, έγγραφα άρθρα του διαδικτύου και επιστημονικά περιοδικά. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω της μηχανής αναζήτησης της Google με τις λέξεις-κλειδιά: οργανισμός μάθησης, εκπαίδευση, μορφές ηγεσίας, επαγγελματική εκπαίδευση, κουλτούρα, εκπαιδευτικοί, από τις βάσεις δεδομένων: ERIC, PubEdu, Google Scholar, Academia edu, Research Gate και άλλες.

Το 1ο κεφάλαιο αντικατοπτρίζει την εικόνα του Οργανισμού μάθησης. Αναλύονται, επιπλέον, ως έννοιες, στο 2ο και στο 3ο κεφάλαιο αντίστοιχα, το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης και η Ηγεσία και οι μορφές ηγεσίας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην μετασχηματιστική ηγεσία, την βιώσιμη ηγεσία και την διοίκηση αλλαγών. Στο 4ο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά ο ρόλος της Ηγεσίας στην διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας ενός οργανισμού μάθησης και, φυσικά, η αναφορά επικεντρώνεται στην ιδιαίτερη περίπτωση των επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα. Αυτές οι έννοιες περικλείονται από την επισκόπηση συναφών ερευνών στο 5ο κεφάλαιο του Θεωρητικού μέρους και ενισχύονται από τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα αυτής που αναλύονται στο δεύτερο μέρος.

Στο δεύτερο και Ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο 6ο κεφάλαιο, δίνεται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την επισκόπηση του Θεωρητικού μέρους και ακολουθεί η ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας που διεξήχθη. Στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και τα περιγραφικά και επαγωγικά αποτελέσματα αυτής. Το 8ο και τελευταίο κεφάλαιο δομείται από τη Συζήτηση και τα Συμπεράσματα μαζί με τις Προτάσεις της ερευνήτριας για περαιτέρω έρευνες. Ακολουθούν οι Βιβλιογραφικές αναφορές και το Παράρτημα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και τη συνοδευτική επιστολή της ερευνήτριας προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

## Κεφάλαιο 1.

### Οργανισμός μάθησης

#### 1.1. Η έννοια του οργανισμού μάθησης

Η έννοια του οργανισμού μάθησης έχει αποτελέσει δομικό πυλώνα στις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης τις τελευταίες δεκαετίες (Gronhaug & Stone, 2012). Με τις ταχύτατες εξελίξεις σε τεχνολογικούς και οικονομικούς, κυρίως, τομείς, η σύνθετη διαδικασία μετασχηματισμού ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης καθίσταται πλέον αναγκαία (Kools & Stoll, 2016:16). Ένας οργανισμός που έχει επιτύχει την οργανωσιακή αλλαγή μπορεί να εξελιχθεί μαθησιακά και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις σύγχρονες εξελίξεις (Davis & Daley, 2008). 2

Οι Senge et al. (2000) όρισαν ως οργανισμό μάθησης αυτόν όπου οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να διαμορφώνουν τα αποτελέσματα που οι ίδιοι επιθυμούν. Σε έναν τέτοιο οργανισμό αναπτύσσονται νέα και διευρυνόμενα μοντέλα σκέψης όπου η συνεργατική έμπνευση απελευθερώνεται και τα μέλη μαθαίνουν διαρκώς πως να βλέπουν και να αντιλαμβάνονται συνεργατικά το όλον (Kools & Stoll, 2016:17).

Οι Argyris και Schon (1997) αναφέρουν τον οργανισμό μάθησης ως ένα ανοικτό σύστημα με βασικά χαρακτηριστικά την σχέση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον καθώς και την ικανότητα να ανιχνεύει και να ανακαλύπτει τυχόν αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον. Καθώς το εξωτερικό περιβάλλον αλλάζει, τα στοιχεία του συστήματος πρέπει να ανταποκρίνονται με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να αποκαθίσταται η ισορροπία (Spector, 2006). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι ο οργανισμός μάθησης διακρίνεται από την ικανότητα να προσλαμβάνει τα εξωτερικά ερεθίσματα ως εισερχόμενη γνώση, να τα μετασχηματίζει και να τα διαχέει συμβάλλοντας στις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές που διαμορφώνονται και πραγματώνονται μέσα από την γνωστική εξέλιξη.

Οι οργανισμοί έχουν την έννοια της οντότητας και είναι δομημένοι βάσει μιας ορισμένης διάρθρωσης. Τα χαρακτηριστικά τους είναι καθορισμένα και μέσα από τα ανοιχτά εσωτερικά επικοινωνιακά κανάλια καλούνται να ολοκληρώνουν προκαθορισμένους στόχους (Κουτούζης, 1999). Οι οργανισμοί μάθησης έχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά και αυτά είναι: 1) το ανθρώπινο

δυναμικό, που αποτελεί το δομικό στοιχείο δημιουργία ενός οργανισμού, 2) ο καθορισμός τουλάχιστον ενός κοινού σκοπού, που αποτελεί το έναυσμα για την εξέλιξη του οργανισμού και 3) η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής που περιλαμβάνει ένα σύστημα ηγεσίας και μια ανάλογη επικοινωνία μεταξύ των οργανωσιακών μελών για την σωστή μεταφορά των πληροφοριών και τον συντονισμό των ενεργειών (Kools & Stoll, 2016:14).

Ο Johnston (1998) αναφέρει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης που είναι: 1) τα ανοιχτά επικοινωνιακά κανάλια των οργανωσιακών μελών, 2) η ύπαρξη αυθεντικών συνεργασιών μεταξύ των μελών, 3) η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των μελών και 4) ο προσανατολισμός της ηγεσίας προς την έννοια της μάθησης.

Οι Silins, Mulford και Zarins (2002) προσθέτουν ότι εκτός από το κοινό όραμα θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι μεταβλητές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επίσης, η σωστή συνεργασία μεταξύ των μελών ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς υπάρχει η αίσθηση της υποστήριξης από την ηγεσία. Ομοίως και η έννοια της αξιολόγησης συνδέεται με μια συνεχή ανατροφοδότηση όπου αναγνωρίζεται η προσπάθεια, η συμμετοχή και η συνεισφορά των μελών και τονώνεται η αναγκαιότητα της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης.

## **1.2. Οργανισμός μάθησης και οργανωσιακή μάθηση**

Οι Reza et al. (2011) τοποθετούν την έννοια της οργανωσιακής μάθησης πρότερα από εκείνη του οργανισμού μάθησης, καθώς παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την εστίαση του περιεχομένου τους. Οι Song, Joo και Chermack (2009) αναφέρουν ότι η οργανωσιακή μάθηση αφορά στην διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, όπου η ατομική γνώση μετατρέπεται σε συλλογική, ενώ ο οργανισμός μάθησης χρησιμοποιεί την οργανωσιακή μάθηση μετατρέποντας την προσλαμβάνουσα εξωτερική μάθηση σε εσωτερική, εστιάζοντας στον τελικό στόχο που είναι η βελτίωση του συνόλου. Με την οργανωσιακή μάθηση αναπτύσσονται οι δεξιότητες των ατόμων και ολοκληρώνεται η συλλογική γνώση του οργανισμού (Yang et al, 2004), ώστε να βελτιστοποιηθεί η οργανωτική εκπαίδευση. Οι Kools και Stoll (2016:17), επιπλέον, αναφέρουν ότι η οργανωσιακή μάθηση συντελεί στην ανίχνευση και αντιμετώπιση τυχόν λάθους στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης της νέας γνώσης αναφορικά με το περιβάλλον του οργανισμού.

Κατά τους Marsick και Watkins (1999) ένας οργανισμός μάθησης για να χαρακτηρίζεται έτσι θα πρέπει να εξελίσσεται διαρκώς, μέσα από την παραγωγή νέας γνώσης, αλλά και με συνεχή μάθηση και επιμόρφωση των οργανωσιακών μελών του. Όταν τα άτομα βελτιώνονται ατομικά συμβάλλουν στην αύξηση της συλλογικής απόδοσης μέσα από την αгаστή συνεργασία (Κουτούζης & Παπάζογλου, 2017).

Σύμφωνα με τον Fullan (1995) όταν τα μέλη επιδεικνύουν θετική στάση και προσαρμόζονται συνεργατικά σε νέες συνθήκες, προάγουν την εξέλιξη του οργανισμού. Άλλωστε, οι σύγχρονες μελέτες αναφέρουν ότι οι οργανισμοί που ξεχωρίζουν και επιβιώνουν στην σημερινή εποχή των ταχύτατων εξελίξεων είναι αυτοί, τα στελέχη των οποίων μαθαίνουν και εξελίσσονται συνεχώς (Kools et al., 2020). Ο Schechter (2008) αναφέρει ότι ο μηχανισμός της οργανωσιακής μάθησης σε έναν οργανισμό δομείται μέσα σε τέσσερα αλληλοεπιδρώντα κανάλια. Στο πρώτο οργανώνεται η αναζήτηση της πληροφορίας, στο δεύτερο τα μέλη συλλέγουν και αναλύουν τα επιμέρους στοιχεία, στο τρίτο αποθηκεύουν, ανακτούν όταν χρειάζεται τα εισερχόμενα δεδομένα και στο τέταρτο χρησιμοποιούν και διαδίδουν την νέα γνώση

Αντίστοιχα, οι Marsick και Watkins (2003) χωρίζουν την διαδικασία διαμόρφωσής της οργανωσιακής μάθησης σε τρία στάδια. Στο πρώτο, μέσα από μια καθορισμένη πορεία διερεύνησης δημιουργούνται νέες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές. Στο δεύτερο στάδιο διαμορφώνεται η νέα μάθηση που αποτελεί, πλέον, την προτεραιότητα, ενώ στο τρίτο στάδιο η εδραιωμένη μάθηση έχει παγιωθεί και παραμένει βιώσιμη στον οργανισμό ακόμα και αν το ανθρώπινο δυναμικό αλλάξει.

Σύμφωνα με τον Ξαφάκο (2016), τα κοινά χαρακτηριστικά που διέπουν την οργανωσιακή μάθηση στα οποία συγκλίνουν οι σχετικές έρευνες, είναι η αναγνώριση και διόρθωση των λαθών, η παραγωγή νέας γνώσης, η χρησιμοποίησης πρακτικών περιστατικών ως ανατροφοδότηση και η χρήση ανοικτών καναλιών επικοινωνίας που στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Οι τρεις παράγοντες που ενισχύουν την οργανωσιακή μάθηση είναι ο κριτικός αναστοχασμός, η συνεργασία και τα ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας ώστε η ατομική μάθηση να μπορέσει να καταστεί συλλογική.



### 1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών έχουν δημιουργήσει τις ακόλουθες θεωρητικές προσεγγίσεις στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας του οργανισμού μάθησης.

#### 1.3.1. Η Συστημική προσέγγιση

Η Συστημική προσέγγιση θεωρείται από πολλούς ερευνητές η θεμέλια λίθος της έννοιας του οργανισμού μάθησης. Παρουσιάστηκε αρχικά στις αρχές της δεκαετίας του 1980 καθώς η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις διαρκείς μεταβολές του κοινωνικού περιβάλλοντος και οι συνεργατικές σχέσεις με αυτό στο πλαίσιο του κοινωνικού κεφαλαίου, δημιούργησαν την ιδέα του οργανισμού που μαθαίνει (Hargreaves & Fullan, 2013). Ο ίδιος ο όρος «οργανισμός μάθησης», άλλωστε, παρουσιάστηκε αρχικά στην θεωρία των γενικών συστημάτων από τον Karl Ludwig von Bertalanffy το 1934 (Kools & Stoll, 2016:16). Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, οι οργανισμοί χωρίζονται σε κλειστούς, που επηρεάζονται ελάχιστα, άρα και έχουν μειωμένη διάδραση με το περιβάλλον και σε ανοιχτούς οι οποίοι επηρεάζονται από το περιβάλλον κι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να μάθουν (Portfeld, 2006).

Ο πλέον γνωστός εκφραστής της συστημικής προσέγγισης είναι ο Senge (Kools & Stoll, 2016:16) ο οποίος παρατήρησε ότι ο οργανισμός μάθησης δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την ικανότητα προσαρμογής και εξέλιξης, αλλά και από την δυνατότητα δημιουργίας εναλλακτικής μελλοντικής πορείας (Senge, 2006). Ο ίδιος διαμόρφωσε πέντε (5) αρχές αναγκαίες για την ύπαρξη και διατήρηση του οργανισμού μάθησης (Senge et al, 2000). Οι πέντε αρχές είναι οι κάτωθι:

➤ Προσωπική αριστεία (Personal mastery)

Η προσπάθεια του ατόμου να τροποποιήσει τις σχέσεις του με τους άλλους μέσα από την δική του προσωπική εξέλιξη. Προϋποθέτει ιδιότητες όπως υπομονή και επιμονή καθώς και την ικανότητα αντικειμενικής επισκόπησης της πραγματικότητας. Χρειάζεται ρεαλισμός στον καθορισμό των στόχων και την διαμόρφωση του οράματος καθώς και επίγνωση της ανάγκης δέσμευσης για την υλοποίησή του (Kools & Stoll, 2016:17). Ο Schlechty (2009:15) αναφέρει την αξία της αριστείας στην εκπαίδευση καθώς θεωρεί ότι προάγει την ορθή σκέψη και δίνει την δυνατότητα σε κάθε μαθητή να μπορεί να διαχωρίζει το λογικό από το άλογο, θεωρία που πρωτοαναφέρθηκε από τον

Αριστοτέλη. Όταν το προσωπικό κεφάλαιο συνδιαλέγεται επιτυχώς με το κοινωνικό, μετατρέπεται η ατομική μάθηση σε οργανωσιακή και εδραιώνεται ο μετασχηματισμός του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.

➤ Νοητικά μοντέλα (Mental models)

Τα νοητικά μοντέλα είναι οι ιδέες, οι πεποιθήσεις, οι αρχές και τα πιστεύω που εδρεύουν βαθιά μέσα στην συνείδηση και τον ψυχισμό του ατόμου και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας βλέπει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα γύρω του, το πως διαχειρίζεται τις προσλαμβάνουσες του εξωτερικού περιβάλλοντος και διαμορφώνει την τελική άποψη περί πραγματικού κόσμου (Kools & Stoll, 2016:17). Σύμφωνα με την θεωρία των νοητικών μοντέλων, το άτομο δημιουργεί τις δικές του προβολές σε διάφορες καταστάσεις και διαμορφώνει τις αντίστοιχες στάσεις και αντιδράσεις τους, τροποποιώντας ανάλογα τις αποφάσεις και τις ενέργειές του. Μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης τα μέλη καλούνται να αμφισβητήσουν και επανεξετάσουν όσα νοητικά μοντέλα αποτελούν τροχοπέδη στην εξέλιξη του οργανισμού. Μέσα από την συνεργασία και τον αναστοχασμό, τα μέλη τροποποιούν την πρότερη βεβαιότητα και μετακινούν τις πεποιθήσεις τους σε διαφορετικά νοητικά μονοπάτια ανάλογα με το πως αυτά χαράσσονται από το εξωτερικό περιβάλλον (Senge et al., 2000).

➤ Κοινό όραμα (Shared vision)

Η δημιουργία οράματος σε έναν οργανισμό μάθησης σχετίζεται ερευνητικά με την μορφή ηγεσίας και την οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού. Η ικανότητα των μελών να δημιουργούν, να ενστερνίζονται και να μοιράζονται κοινές εικονικές απεικονίσεις μελλοντικών καταστάσεων ενισχύει την δέσμευσή τους στην υλοποίηση των κοινών στόχων (Erdem & Ucar, 2013). Οι από κοινού προσδιορισμοί των αρχών και των πρακτικών για την επίτευξη των στόχων υπερτερούν της ατομικής συμμόρφωσης και ενισχύονται τα επικοινωνιακά κανάλια και η συναισθηματική δέσμευση των μελών (Kools & Stoll, 2016:17).

➤ Συλλογική μάθηση (Team learning)

Η συλλογική μάθηση είναι ο πυρήνας της μαθησιακής διεργασίας καθώς συντελεί στην αλληλεπίδραση των οργανωσιακών μελών, τόσο μεταξύ τους όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. Μέσα από τον διάλογο ενισχύεται η καλλιέργεια της συλλογικής μάθησης, η ενεργός συμμετοχή και η ανάπτυξη των απαραίτητων κινήτρων και ικανοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων (Kools & Stoll, 2016:17). Τα μέλη μοιράζονται τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις



δεξιότητες τους, μαθαίνουν από τα λάθη και ενεργοποιούνται από την συλλογική ενθάρρυνση. Ενισχύονται οι ομαδικές επιμορφωτικές δράσεις και προάγεται η ανάπτυξη του κοινού οράματος (Hargreaves & Fullan, 2012). Η έννοια της ομαδικής επιμόρφωσης υπερθεματίζεται από τον Celik (2014:92) που αναφέρει ότι «οι οργανισμοί δεν μπορούν να μαθαίνουν όσο η ομάδα δεν μπορεί να μάθει». Ο ρόλος της ηγεσίας αναδεικνύεται καθοριστικός για την επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ ατομικών επιθυμιών και ομαδικών στόχων (Μιχαλοπούλου, 2020).

#### ➤ Συστημική σκέψη (Systems thinking)

Ένας οργανισμός είναι πολυδιάστατος και πολλά προβλήματα παρουσιάζονται πολυπαραγοντικά (Μιχαλοπούλου, 2020). Η Συστημική σκέψη βοηθά στην αντιμετώπιση δυσχερών καταστάσεων καθώς τα μέλη ερευνούν τις βαθύτερες αιτίες λαμβάνοντας υπόψη ποικίλα επιμέρους στοιχεία. Μελετώντας την αλληλεπίδραση των επιμέρους πληροφοριών διαμορφώνεται μια γνώση πιο ολοκληρωμένη, συστημική που περικλείει το όλον ως ενιαίο σύστημα, παρά ως σύστημα επιμέρους στοιχείων αιτίου και αιτιατού. Μελετώνται τα σχέδια δράσης ως συνεχείς ενέργειες παρά ως μεμονωμένες, στιγμιαίες δράσεις (Kools & Stoll, 2016:17). Η συστημική σκέψη συνδυάζει τις τέσσερις προηγούμενες αρχές διαμορφώνοντας ένα ενιαίο πεδίο δράσης (Celik, 2014). Αποτέλεσε επιλογή του Senge για τον τίτλο του βιβλίου του και αναδεικνύει ότι οι βασικές αξίες ενός συστήματος δεν καθορίζονται από το σύνολο των επιμέρους τμημάτων του αλλά από την διαδικασία αλληλεπίδρασης αυτών των μερών (Yang, Watkins & Marsick, 2004). Αρκετοί ερευνητές υιοθέτησαν τις πέντε (5) αρχές του Senge (2006) αποδίδοντας στην Συστημική προσέγγιση καθοριστικό ρόλο στην δική τους ερμηνεία της έννοιας του οργανισμού μάθησης. Σε έναν οργανισμό όπου η οργανωσιακή κουλτούρα θέτει ως προτεραιότητα την ατομική εξέλιξη, η ανάγκη ελεύθερης από νοητικά μοντέλα σκέψης και το συλλογικό όραμα γίνονται απολύτως κατανοητά και αποδεκτά από τα μέλη του οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή συστημικής σκέψης βοηθά τα μέλη να διαμορφώνουν έναν ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, να συνεργάζονται ανοιχτά σε ομάδες και να υλοποιούν επιτυχώς αυτό το σχέδιο (Worrell, 1995).

### 1.3.2. Η Μαθησιακή προσέγγιση

Σύμφωνα με την μαθησιακή προσέγγιση, η έννοια του οργανισμού μάθησης σχετίζεται με την έννοια της οργανωσιακής μάθησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια της οργανωσιακής μάθησης πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1960, αλλά επικαιροποιήθηκε στην δεκαετία του

1990 ως κοινή πρακτική (Moraga, 2006). Οι Argyris και Shön (1997:2) στα τέλη της δεκαετίας έχουν ήδη ορίσει την οργανωσιακή μάθηση ως την «αναγνώριση και διόρθωση του λάθους» όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα σε τρεις μορφές: σε μονή ανάδραση, σε διπλή ανάδραση και σε μεταγνώση. Στην μονή ανάδραση η μάθηση συμβαίνει όταν σε έναν οργανισμό αναγνωρίζονται τα λάθη αλλά τα μέλη συνεχίζουν με τις ίδιες πολιτικές και στόχους, παρόλα αυτά. Οι αλλαγές είναι βραχύχρονες και λειτουργούν σε σταθερό περιβάλλον στοχεύοντας σε μια βελτίωση αλλά όχι σε αλλαγή. Στην μάθηση της διπλής ανάδρασης οι οργανισμοί αναγνωρίζουν και διορθώνουν τα λάθη αλλά, επιπλέον, αμφισβητούν και επαναπροσδιορίζουν τις υπάρχουσες νόρμες, την πολιτική και τους στόχους που προϋπάρχουν. Στην μεταγνώση ο οργανισμός έχει, πλέον, μάθει πως να εφαρμόζει την μονή και την διπλή ανάδραση με το να αναγνωρίζει τις διαδικασίες και τις δομές που προωθούν την μάθηση (Kools & Stoll, 2016:17). Είναι σε θέση να βρίσκει νέους τρόπους να μαθαίνει και να επαναπροσδιορίζει την κουλτούρα του ώστε να την προσαρμόζει ως δομικό πυλώνα στην μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης.

Στην μαθησιακή προσέγγιση η διάδραση με το εξωτερικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανταλλαγή και διαμόρφωση νέων γνωσιακών συστημάτων αναφορικά με την εξέλιξη της γνωσιακής μάθησης. Οι Pedler, Boydell και Burgoyne (1989:1) περιέγραψαν τον οργανισμό μάθησης ως «έναν οργανισμό που διευκολύνει την μάθηση για όλα τα μέλη του και διαρκώς μεταμορφώνεται», έτσι ώστε να επιτύχει τους στρατηγικούς του στόχους (Kools & Stoll, 2016:17). Ομοίως οι Watkins και Marsick (1993:8) στο ίδιο πλαίσιο της μαθησιακής προσέγγισης αναφέρουν τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που «συνεχώς μαθαίνει και διαρκώς μεταλλάσσεται». Σύμφωνα με τους Pedler και Burgogne (2017), ένας οργανισμός μάθησης μαθαίνει και βελτιώνεται συνεχώς μέσα από έντεκα μεταβλητές οι οποίες είναι:

- Η συμμετοχική χάραξη πολιτικής, όπου τα οργανωσιακά μέλη συμμετέχουν από κοινού στον σχεδιασμό της στρατηγικής του οργανισμού,
- Η στρατηγική του οργανισμού, που προσανατολίζεται στην μάθηση και ανάλογα διαμορφώνεται και η οργανωσιακή πολιτική,
- Η τεχνολογία της πληροφορίας, που χρησιμοποιείται από τα μέλη για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων πρακτικών,
- Η εσωτερική ανταλλαγή, όπου τα μέλη επικοινωνούν και ανταλλάσσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, δυσκολίες αλλά και νέες ιδέες προς υλοποίηση,

- Έλεγχος και απολογισμός, όπου μέσα από ενδεδειγμένη ενημέρωση τα μέλη έχουν πλήρη εικόνα της λογιστικής και οικονομικής κατάστασης του οργανισμού άρα και των διαθέσιμων πόρων προς εκμετάλλευση,
- Ευέλικτη δομή, όπου οι ομάδες και οι λειτουργίες τους παρουσιάζουν ευελιξία και προωθούν την ατομική αλλά και συλλογική εξέλιξη,
- Ατομική ανάπτυξη, όπου όλα τα μέλη μαθαίνουν και εξελίσσονται,
- Ευελιξία ανταμοιβής, όπου μέσα από την ατομική και οργανωσιακή εξέλιξη όλα τα μέλη του οργανισμού απολαμβάνουν αναλογικά διάφορες μορφές ανταμοιβής,
- Μαθησιακό κλίμα, όπου η ηγεσία καλλιεργεί μια κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας μεταξύ των μελών,
- Ανίχνευση περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και αναλύουν τις προσλαμβάνουσες από το εξωτερικό περιβάλλον ώστε να τις εισάγουν στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού και
- Αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ οργανισμών, όπου μέσω της εξωστρέφειας του οργανισμού η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς προάγει με την σειρά της την μάθηση (Κυρτσόγλου, 2020). Αξιοσημείωτη, βέβαια, είναι η παρατήρηση των Yang, Marsick και Watkins (2004) ότι η μαθησιακή προσέγγιση αναλύει σωστά τις μορφές μάθησης στον οργανισμό αλλά αδυνατεί να παρουσιάσει έναν οδηγό οργάνωσης και μεθόδευσης της μετατροπής του σε οργανισμό μάθησης (Kools & Stoll, 2016:18).<sup>2</sup>

### **1.3.3. Η Στρατηγική προσέγγιση**

Η στρατηγική προσέγγιση έρχεται να καλύψει το κενό της μαθησιακής προσέγγισης ως προς την διαχειριστική καθοδήγηση. Όπως έχει αναφερθεί, σε έναν οργανισμό μάθησης τα μέλη εξελίσσουν τις ικανότητές τους, οργανώνουν τις δράσεις τους, προάγουν καινοτόμες ιδέες και πρακτικές και μαθαίνουν μέσα από αυτήν την εξελικτική πορεία. Ο Garvin (1993:80) ορίζει τον οργανισμό μάθησης ως «ικανό να δημιουργεί, να αποκτά και να μεταδίδει γνώση προσαρμόζοντας την συμπεριφορά του ώστε να αντανakλά την νέα γνώση.» Σε αυτή την διαδικασία μετάβασης, ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός καθώς μέσα από τον πολυπαραγοντικό της χαρακτήρα επιδρά σε όλες τις δομές και εκφάνσεις της σταδιακής μετατροπής του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης (Kim & Callahan, 2012).

Η ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό της στρατηγικής της μαθησιακής διαδικασίας. Οι διοικητικές πρακτικές και πολιτικές που σχετίζονται με τον σχεδιασμό βασίζονται σε πέντε (5) δομικούς πυλώνες (Kools & Stoll, 2016:18):

➤ Ξεκάθαρο όραμα και υποστήριξη της αποστολής.

Ο ρόλος της ηγεσίας εδώ είναι να εμφυσήσει στα οργανωσιακά μέλη το συλλογικό όραμα και να καθορίσει την πορεία του οργανισμού. Η συνεργασία και εφαρμογή κοινών πρακτικών για την υλοποίηση των στόχων καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο τα μέλη νιώθουν ασφαλή να εντοπίσουν και διορθώσουν τυχόν λάθη, να προτείνουν νέες πρακτικές και να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα προόδου και καινοτομίας. Ο ηγέτης φροντίζει στο να διασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ ατομικού και συλλογικού οράματος ενσωματώνοντας, όσο είναι δυνατόν, το πρώτο στο δεύτερο (Μιχαλοπούλου, 2020).

➤ Συμμετοχική ηγεσία.

Μέσα από ανοικτά κανάλια επικοινωνίας τα μέλη ενημερώνονται ενδελεχώς για τους στόχους και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του οράματος. Η συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων προωθεί το συνεργατικό κλίμα όπου καλλιεργείται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η δεκτικότητα και αποδοχή παρατηρήσεων και διορθώσεων και η δυνατότητα αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού της στρατηγικής πορείας (Lu & Hallinger, 2018).

➤ Κουλτούρα που προωθεί τον πειραματισμό.

Ο πειραματισμός σε νέα μοντέλα μεταφοράς της μάθησης, καθοδήγησης και αξιολόγησης αυξάνει το μαθησιακό φορτίο σε έναν οργανισμό με τελικό στόχο την βελτίωση της απόδοσής του (Kim & Callahan, 2012). Η ηγεσία καλείται να καλλιεργήσει την κουλτούρα πειραματισμού μέσα από σωστή καθοδήγηση, επίβλεψη, υποστηρικτική αντιμετώπιση αλλά και ανάλογη επιβράβευση σε κάθε μικρή ή μεγάλη επίτευξη στόχων.

➤ Η ικανότητα να μεταφέρεται η γνώση εκτός των ορίων του οργανισμού.

Η εξωστρέφεια ενός οργανισμού και η συνεργασία του με άλλους οργανισμούς αποτελεί δομικό πυλώνα της στρατηγικής οργάνωσης της οργανωσιακής μάθησης. Ο ρόλος του ηγέτη είναι σημαντικός στην οργάνωση και υλοποίηση της ανοικτής επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον (Kim & Callahan, 2012).

➤ Συνεργασία των μελών.

Στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας του οργανισμού και με καθορισμένο ένα κοινό όραμα, η ομαλή συνεργασία μεταξύ των οργανωσιακών μελών βασίζεται, κυρίως, στις κατάλληλες ικανότητές τους και στις δυνατότητες αυτών να ανταποκριθούν στους ρόλους και τις απαιτήσεις που έχουν καθοριστεί από τις ομάδες συνεργασίας (Goh, 1998).

Σύμφωνα με τους Yang, Marsick και Watkins (2004) οι δομικοί αυτοί πυλώνες στοχεύουν στο να παρέχουν μια καθοδήγηση ως προς την στρατηγική μεθόδευση της έννοιας του οργανισμού μάθησης. Παρόλα αυτά, παρουσιάζει μια αδυναμία καθώς εστιάζει κυρίως στο μακροεπίπεδο της οργανωσιακής συλλογικής μάθησης, ενώ παραμελεί, κατά κάποιον τρόπο, ορισμένα στοιχεία του οργανισμού μάθησης όπως η ατομική μάθηση των μελών.

#### **1.3.4. Η Ολιστική προσέγγιση ενσωμάτωσης.**

Στο πλαίσιο της προσέγγισης ενσωμάτωσης, οι Yang, Watkins και Marsick (2004:10) αναφέρονται στον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό στον οποίο «οι άνθρωποι μοιράζονται ένα κοινό όραμα, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το διαρκές μεταβαλλόμενο περιβάλλον, εφαρμόζουν την νέα γνώση που αποκτούν και δημιουργούν καινοτόμα προϊόντα ώστε να καλύπτουν τις νέες ανάγκες των πελατών». Αυτό το νέο οργανωσιακό μοντέλο αποτελείται από δυο (2) δομικά στοιχεία που είναι τα μαθησιακά επίπεδα του ανθρωπίνου δυναμικού και οι συστημικές περιοχές της δομής του οργανισμού (Ortenblad, 2002). Οι διαφορετικές απόψεις των μελών, οι διαφορετικές αξίες και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα μέλη την πραγματικότητα, αναλύονται και επαναπροσδιορίζονται μέσα από διαρκείς διαδικασίες κυκλικής ανάκλασης (Koutouzis & Papazoglou, 2016). Τα μέλη μαθαίνουν στοχεύοντας σε συνεχή ανάπτυξη και ο οργανισμός μετασχηματίζεται προς όφελος των μελών αλλά και του συνόλου γενικότερα, καθώς ενσωματώνει το ανθρώπινο δυναμικό και τις οργανωσιακές του δομές σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και διάδρασης. Συγκεκριμένα, οι Yang, Watkins και Marsick (2004) αναφέρουν επτά (7) διαστάσεις στις οποίες πρέπει να επικεντρώνονται τόσο τα μέλη όσο και οι συλλογικές ομάδες αλλά και η ηγεσία ώστε να είναι αποτελεσματική η μετάβαση ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.

Οι διαστάσεις αυτές χωρίστηκαν σε τέσσερα (4) συστημικά επίπεδα (Koutouzis & Papazoglou, 2016) και είναι οι κάτωθι:

#### 1) Σε ατομικό επίπεδο

- Συνεχής μάθηση όπου ο οργανισμός παρέχει ευκαιρίες για διαρκή μαθησιακή εξέλιξη των μελών του μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης εντός κι εκτός ωραρίου (Kim & Callahan, 2012).
- Έρευνα και διάλογος όπου ο οργανισμός προσπαθεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα αναζήτησης νέων ιδεών, ανατροφοδότησης λαθών και πειραματισμού σε καινοτόμες δράσεις (Yang et al., 2004). Μέσα από τα ανοικτά επικοινωνιακά κανάλια ενισχύεται η ερευνητική διάθεση καθώς και η αυτοπεποίθηση των μελών ως προς τις στρατηγικές αποφάσεις που λαμβάνονται.

#### 2) Σε ομαδικό επίπεδο

- Ενθάρρυνση εργασίας και συλλογική μάθηση όπου σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (2013), η δημιουργία υπο-ομαδών στον οργανισμό είναι βασικός στόχος της ηγεσίας στο πλαίσιο της επίτευξης αποτελεσματικών αλλαγών. Μέσα από την συνεργασία ανταλλάσσονται ιδέες, εμπειρίες μάθησης, αναλύσεις αιτίου και αιτιατού και δημιουργείται υποστηρικτικό κλίμα συνεργατικότητας, εμπιστοσύνης και σεβασμού που προωθεί την συλλογική μάθηση. Η ενθάρρυνση συνεργασίας επιτυγχάνεται με τα ανοιχτά επικοινωνιακά κανάλια, τόσο κάθετα, μεταξύ των ιεραρχικών βαθμίδων, όσο και οριζόντια, μεταξύ των οργανωσιακών μελών (Benjamin, 2009:89).

#### 3) Σε οργανωσιακό επίπεδο

- Θεσμοθέτηση συστημάτων σύλληψης και διαμοιρασμού γνώσης όπου ο οργανισμός προσπαθεί με όλα τα διαθέσιμα μέσα, είτε τεχνολογικού εξοπλισμού είτε ανθρωπίνου δυναμικού να διασφαλίζει την απρόσκοπτη διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης ανάμεσα στα μέλη του.
- Ενδυνάμωση η οποία, ως έννοια, υποδηλώνει την διαδικασία δημιουργίας και διάχυσης ενός κοινού οράματος ανάμεσα στα μέλη του καθώς και την διαδικασία ανατροφοδότησης όσον αφορά στις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση και στην μελλοντική πιθανή κατάληξη των τωρινών στοχοθετήσεων (Kools & Stoll, 2016:19). Τα οργανωσιακά μέλη συνδημιουργούν και μοιράζονται την ευθύνη της υλοποίησης του νέου οράματος.

#### 4) Σε συστημικό επίπεδο

- Η σύνδεση συστημάτων όπου ο οργανισμός κατοπτρίζει μια ολιστική, συστημική σκέψη στις δράσεις του ώστε να ενσωματώσει κατά το μέγιστο, δυνατό βαθμό τις εκάστοτε εξωτερικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες που διαμορφώνονται (Kools & Stoll, 2016:19). Η μάθηση αποτελεί, πλέον, στρατηγικό πυλώνα στην οργάνωσή του ως οργανισμός μάθησης.

- Στρατηγική ηγεσία όπου ο ηγέτης αναζητά στρατηγικές ώστε, χρησιμοποιώντας την οργανωσιακή μάθηση, να πυροδοτήσει την αλλαγή και να οδηγήσει τον οργανισμό σε νέες κατευθύνσεις ή νέες αγορές (Yang, Watkins & Marsick, 2004). Αποτελεί βασικό πυλώνα εφαρμογής των υπολοίπων διαστάσεων ώστε να ισχυροποιείται διαρκώς ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον μάθησης (Benjamin, 2009: 28).

Οι επτά (7) διαστάσεις έχουν υιοθετηθεί από την διεθνή βιβλιογραφία καθώς οι βασικοί πυλώνες που τις υποστηρίζουν είναι τα οργανωσιακά συστήματα που προωθούν την οργανωσιακή μάθηση, δηλαδή το ατομικό, το συλλογικό και το οργανωσιακό, καθώς και στρατηγική ηγεσία που επιδιώκει και στοχοθετεί προς την οργανωσιακή μάθηση. Στο ίδιο πλαίσιο και ανάμεσα σε αρκετούς ερευνητές, ο Ortenblad (2002) ανέπτυξε μια τυπολογία κι ένα μοντέλο ενσωμάτωσης για τα τέσσερα (4) στοιχεία που εμπεριέχονται σε έναν οργανισμό μάθησης :

- Μάθηση μέσω πρακτικής εφαρμογής εν ώρα εργασίας, παρά με την μορφή επισήμων σεμιναρίων που, πλείστες των περιπτώσεων, έχουν περιορισμένο ρόλο καθώς είναι δύσκολο να εφαρμοστούν επί του πρακτέου.
- Οργανωσιακή μάθηση, που επικεντρώνεται στην αποθήκευση της γνώσης στην οργανωσιακή μνήμη του οργανισμού και στην εφαρμογή της σε δεύτερο επίπεδο.
- Κουλτούρα μάθησης, όπου δημιουργείται ένα κλίμα ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους, και
- Μαθησιακή δομή, όπου ο οργανισμός μάθησης παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία στην οργανωσιακή του δομή ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα και να εξελίσσεται, συνεπώς, προς την υλοποίηση του συλλογικού οράματος (Kools & Stoll, 2016:19).



## Κεφάλαιο 2.

### Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

#### 2.1. Μετασχηματισμός σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης.

Η ανάγκη για αλλαγή στο πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων συνήθως συνδεόταν με μια εξωγενή μορφή απειλής. Έρευνες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Αμερικής έδειξαν ότι στα 1870 η αλλαγή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες ήλθε για να δημιουργήσει πιο ανταγωνιστικό δυναμικό σε σχέση με τους αποφοίτους των ευρωπαϊκών επαγγελματικών σχολείων. Ο Schlechty (2009:4) αναφέρει ότι το 1960 η απειλή ήταν το εκπαιδευτικό σύστημα της Σοβιετικής Ένωσης που θεωρήθηκε βασικός παράγοντας της τότε σοβιετικής υπεροχής στο διάστημα έναντι της αμερικάνικης. Στην δεκαετία του 1980 η ξεκάθαρη υπεροχή της Ιαπωνικής βιομηχανίας βασίστηκε στην καλλιέργεια μιας τάσης μετριότητας στα αμερικανικά σχολεία. Αργότερα, ο κύριος ανταγωνισμός ήλθε από την Κίνα και την Ινδία και πολλοί ειδικοί καταλογίζουν την ύπαρξη αυτής της απειλής στο ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα των ηνωμένων Πολιτειών.

Στη σημερινή εποχή, το σχολείο οφείλει να έχει ως πρωταρχικό σκοπό την προετοιμασία του μαθητή για την έξοδο και δραστηριοποίησή του σε ένα διαρκές εξελισσόμενο εξωτερικό περιβάλλον (Ellinger, Ellinger, Young & Howton, 2003). Κατά τον Mulford (2005) η διαρκής μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας απαιτεί μια ικανότητα διαρκούς προσαρμογής έτσι ώστε ο μαθητής, μαθαίνοντας πως να μαθαίνει, να μπορεί να ακολουθεί το ρεύμα των εκπαιδευτικών αναπροσαρμογών. Μέσω κατάλληλων διαδικασιών προετοιμάζεται ώστε να αντιμετωπίσει δυναμικά μια διαρκώς μεταβαλλόμενη οικονομία που μπορεί στο μέλλον να τον φέρει αντιμέτωπο με επαγγέλματα που, ίσως, δεν έχουν ακόμα δημιουργηθεί. Οι Williams, Brien και Le Blanc (2012) αναφέρουν ότι, εφόσον το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ταχέως ρυθμού ανάπτυξης και αλλαγής της κοινωνίας, είναι επιβεβλημένη η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών καθώς καλούνται να ξεπεράσουν παγιωμένες τακτικές διδασκαλίας και μετουσίωσης γνώσεων. Το σχολείο μετασχηματίζεται από την πρότερη νόρμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της απόδοσης, στην νέα νόρμα της



εκμάθησης μέσω της εμπειρίας και της συστημικής πρακτικής σε συνάφεια με το περιβάλλον (Clarke, 2000:5). Ο Hallinger (2000) τονίζει την σχέση εκπαιδευτικού οργανισμού και οικονομίας καθώς αναφέρει συμπεράσματα ερευνών όπου η βελτίωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδήγησε στην ανάπτυξη της οικονομίας των αντίστοιχων κρατών.

Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα γύρω μας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πως αξιολογούνται οι προσλαμβάνουσες εισερχόμενες πληροφορίες. Αυτό το σύστημα αξιολόγησης προκύπτει από το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούμαστε και ο ρόλος μας σε αυτό διαμορφώνεται από την κριτική μας σκέψη, την αξιολόγηση των δεδομένων και την εφαρμογή των ανάλογων πρακτικών (Koutouzis & Papazoglou, 2016:2). Με το ίδιο σκεπτικό λειτουργεί κι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που θέλει να είναι οργανισμός μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ενός τέτοιου σχολείου φέρουν τις προσωπικές τους γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες. Η ατομική γνώση μετατρέπεται σε συλλογική και μέσα από τα διαφορετικά, ατομικά πρίσματα ανάλυσης αναγνωρίζονται και επιλύονται οι διάφορες προκλήσεις που το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει (Moloi, Grobler & Gravett, 2006: 88). Η αλλαγή στον τρόπο σκέψης και ανάλυσης των εξωγενών δεδομένων αποτελεί δομικό παράγοντα στην μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Coppieters, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο της στενής σχέσης σχολείου και μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος, ο Schlechty (2009:5) αναφέρει ότι ιδιαίτερη προσοχή οφείλουμε να δείξουμε στην αλλαγή που έχει επέλθει όχι μόνο στον τομέα της οικονομίας αλλά και στις σχέσεις των νέων με τους φορείς τους καθ' αποκλειστικότητα υπεύθυνους για την εκπαίδευσή τους. Τα σχολεία χρειάζεται να πάψουν να είναι πλατφόρμες διδασκαλίας και να μετατραπούν σε οργανισμούς μάθησης. Οι απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα προϋποθέτουν την ύπαρξη δημιουργικότητας, την ικανότητα συνεργασίας, την δυνατότητα σύνθεσης δεδομένων και κριτικής αποτίμησης αυτών των δεδομένων. Τρεις σύγχρονες αλλαγές επηρεάζουν, πλέον, την λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και τις σχέσεις μεταξύ γονέων, καθηγητών, μαθητών και σχολείου (Schlechty, 2009: 8). Η δυνατότητα ψηφιακής μάθησης, η ιδέα ότι οι έφηβοι αποτελούν μια δημογραφική κατηγορία στην οποία καθοριστικός παράγοντας είναι η ομογενοποιημένη ταυτότητα των υπο-ομάδων και η προώθηση εμπορικών, τεχνολογικών, και όχι μόνο, προϊόντων απευθείας στα παιδιά και τους εφήβους.

Οι Carr και Kemmis (1993) τονίζουν την σημασία της ικανότητας του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τις ανάγκες που προκύπτουν και να δίνει τις κατάλληλες λύσεις που θα διευκολύνουν το εκπαιδευτικό του έργο. Μέχρι τώρα, η τεχνολογία στα σχολεία αποτελούσε, κυρίως, βοηθητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Σε έναν οργανισμό που θέλει να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές είναι πλέον εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και η πρόσληψη γνώσεων δεν γίνεται μόνο μέσα σε 4 τοίχους και στην διάρκεια του σχολικού ωραρίου (Schlechty, 2009:10). Η μάθηση μετατρέπεται σε μια συνεχή διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές και ο δημιουργικός διάλογος είναι αυτός που κατευθύνει την πορεία των δραστηριοτήτων παρά ένα στείο σχέδιο μαθήματος. Στο μέλλον, οι μαθητές θα κληθούν ως ενήλικες να ανταποκριθούν σε εναλλακτικές μεθόδους μάθησης και εφαρμογής της γνώσης τους στους επαγγελματικούς χώρους που θα δραστηριοποιούνται. Αν, λοιπόν, τα σχολεία θέλουν να εξακολουθούν να κατέχουν βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική ζωή των νέων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι κάτι παραπάνω από σχεδιαστές μαθήματος. Χρειάζεται να μπορούν να είναι καθοδηγητές σε εναλλακτικούς τρόπους μαθησιακής διαδικασίας (Schlechty, 2009:11). Σε αυτή την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών βασίζουν την μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης οι Williams et al. (2012).

Σύμφωνα με τον Schlechty (2009:26), στο πλαίσιο της βελτιστοποίησης του εκπαιδευτικού οργανισμού εμπλέκονται δύο (2) είδη συστημάτων: τα λειτουργικά και τα κοινωνικά συστήματα. Τα λειτουργικά συστήματα είναι το σύνολο των διαδικασιών των προγραμμάτων και των τεχνολογιών που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται και ολοκληρώνονται οι τεχνικές διαδικασίες. Τα κοινωνικά συστήματα είναι το σχετικά παγιωμένο σύστημα σχέσεων μεταξύ των κανόνων που επιβάλλουν οι κοινωνικές νόρμες και των ρόλων που ορίζουν τις συμπεριφορές στο εσωτερικό των ομάδων. Ένα κοινωνικό σύστημα εμπεριέχει, επίσης, τα πιστεύω, τις αξίες και τις αμοιβαίες δεσμεύσεις που δίνουν το νόημα και την βαρύτητα στους κανόνες και τους ρόλους που διαμορφώνονται εντός της σχολικής μονάδας, επίσης, οι διαδικασίες ολοκλήρωσης δεδομένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του λειτουργικού συστήματος καθορίζονται από το πολιτισμικό και δομικό πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος. Τα λειτουργικά συστήματα καθορίζουν πώς γίνεται η εργασία, ενώ τα κοινωνικά ορίζουν το νόημα της εργασίας, τον τρόπο λειτουργίας της ηγεσίας και την αξία του αποτελέσματος (Schlechty, 2009:26).

## **2.2. Τα κοινά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης.**

Οι Silins, Mulford και Zarins (2002:27) ερευνήσαν την έννοια του οργανισμού μάθησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατέληξαν, συμφωνώντας με την πρότερη βιβλιογραφία, ότι οι οργανισμοί μάθησης υιοθετούν διαδικασίες αναγνώρισης του εξωτερικού περιβάλλοντος, αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα και ενισχύουν μια κουλτούρα συνεργατικής διδασκαλίας. Επίσης, ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες και την ανάληψη ρίσκου, αναγνωρίζουν και ενδυναμώνουν τις καλές πρακτικές μέσα από συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και παρέχουν τις δυνατότητες για διαρκή επαγγελματική εξέλιξη.

Οι Kools & Stoll (2016:27) βασίζουν τα κοινά χαρακτηριστικά που διέπουν έναν οργανισμό μάθησης σε τρεις (3) δομικούς πυλώνες. Πρώτον, οι οργανισμοί οφείλουν να ανταποκρίνονται στο διαρκές εξελισσόμενο περιβάλλον. Δεύτερον, οι οργανισμοί, ως οργανικοί, συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς και των νομοτελειών της κοινωνίας και τρίτον, η ατομική, ομαδική και οργανωσιακή μάθηση μέσω της αναζήτησης, της επίλυσης προβλημάτων και του πειραματισμού αποτελούν βασικούς παράγοντες για θετικές αλλαγές και καινοτομίες στην εκπαίδευση.

Σε ένα από τα τελευταία τους άρθρα, οι Kools et al. (2020:4) προσαρμόζουν τις επτά (7) διαστάσεις ενός οργανισμού μάθησης όπως τις έχουν καταγράψει οι Marsick και Watkins (1999) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον:

Ως προς την ανάπτυξη ενός συλλογικού οράματος, ο κύριος στόχος είναι η μάθηση να είναι εφικτή για το σύνολο του μαθητικού κοινού. Ο Schlechty (2009:15) ειδικά, αναφέρει την έννοια της δυνατότητας παροχής της καλύτερης δυνατής παιδείας σε κάθε μαθητή. Οι Silins et al. (2002) αναφέρουν ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών ισχυροποιεί το όραμα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ οι Hargreaves και Fullan (1995) τονίζουν την σημασία της αλληλεπίδρασης, μέσω της συνεργασίας, στην απόδοση του σχολικού οργανισμού.

Η προώθηση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί την δεύτερη βασική διάσταση. Μέσα από επίσημα και ανεπίσημα συστήματα επικοινωνίας, η γνώση συλλέγεται και ανταλλάσσεται είτε μέσω επισήμων συλλόγων διδασκόντων είτε μέσα από καθημερινές συζητήσεις στην διάρκεια των διαλειμμάτων ή των κενών ανάμεσα στα μαθήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Schlechty, 2009:30). Ο Johnston (1998) τονίζει την σημασία των ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας όπως και οι McLaughlin και Talbert (1993) καταδεικνύουν την

σημασία της συνεργασίας στην επίλυση των προβλημάτων καθώς και στις προτάσεις αλλαγών. Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές προσφέρει μια διαφορετική οπτική στην αναγνώρισης και αντιμετώπιση τυχόν αντιξοοτήτων, ενώ η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο να μαθαίνουν μέσα από τις πρακτικές τόσο των ίδιων όσο και των συναδέλφων τους (Clement & Vandenberghe, 2001). Όλες οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας και αντιλήψεις που φέρουν ατομικά οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την επικοινωνία, δημιουργούν την κατάλληλη ισορροπία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η εμπιστοσύνη και το αίσθημα αλληλεγγύης ισχυροποιεί το κοινό όραμα και διευκολύνει την ανάπτυξη κοινών στρατηγικών ως προς την υλοποίησή του.

Η ανάπτυξη κοινών στρατηγικών και καινοτόμων πρωτοβουλιών ενισχύουν τις δράσεις για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Silins et al., 2002). Οι Kools και Stoll (2016: 24) αναφέρουν την δυναμική της υποστήριξης συνεχούς μάθησης για όλους τους μαθητές και τονίζουν την σημασία της ατομικής και συλλογικής μάθησης μέσω καινοτομιών στην εκπαίδευση. Η επαγγελματική εξέλιξη βοηθά στην ανάληψη αντίστοιχων νέων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1999). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Weldy & Gillis (2010) που ενθαρρύνουν την ατομική και συλλογική μάθηση μέσω διαφόρων δράσεων όπως, σύμφωνα με τον Earley (2013) είναι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια, οι επιμορφώσεις και η εφαρμογή πρωτοπόρων πρακτικών. Εφόσον το κοινό όραμα εμπεριέχει την μάθηση για όλους τους μαθητές, η προώθηση της δια βίου μάθησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασική διάσταση και περιεχόμενο των συστημάτων ενσωμάτωσης για την γνώση και την ανταλλαγή αυτής (Kools et al., 2020:4).

Μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων προωθείται μια κουλτούρα διερεύνησης, καινοτομίας και εξερεύνησης νέων πρακτικών. Ως προς την διάσταση της ανάληψης ρίσκου, οι Kools και Stoll (2016:24) είναι ξεκάθαροι, καθώς μέσα από ένα οργανικό σχολείο που συνδέεται άμεσα με το εξωτερικό περιβάλλον, η αναγκαιότητα να ανταποκριθεί το σύνολο των εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει καινοτόμες δράσεις. Οι Silins et al. (2002) τονίζουν την σημασία ανάληψης πρωτοβουλιών ενώ οι Carr και Kemmis (1993) αναγνωρίζουν ως ασφαλιστική δικλείδα στην ανάληψη ρίσκου την ικανότητα έγκαιρης αναγνώρισης και ορθής επίλυσης τυχόν προβλημάτων ή και λαθών. Οι πληροφορίες που ανταλλάσσονται κατά την αναγνώριση των λαθών βοηθούν στη βελτίωση της μάθησης (Joyce et al., 1999). Η εποικοδομητική κριτική βοηθά

στην βελτίωση της ποιότητας της απόδοσης όπως και η συνεχής ανατροφοδότηση (Silins et al., 2002).

Η έννοια της αξιολόγησης αποτελεί βασική διάσταση του οργανισμού μάθησης καθώς συμβάλλει τα μέγιστα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Giles & Hargreaves, 2006). Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση συμβάλλουν στην αναγνώριση και την επιβράβευση των πρωτοβουλιών κατά τους Silins et al. (2002). Όταν είναι αποτελεσματική η συνεργασία, η αξιολόγηση οδηγεί σε δομικές αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Η αλλαγή της κουλτούρας είναι η διάσταση που, ουσιαστικά, εμπεριέχει όλες τις προηγούμενες καθώς αφορά τόσο στην εσωτερική συνεργασία των μελών του οργανισμού όσο και στην εξωστρέφεια αυτού (Fullan, 1995). Οι Kools και Stoll (2016:24) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην σημασία των απόψεων, των αξιών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών καθώς και των στρατηγικών και δομών εκείνων που δημιουργούν τις συνθήκες για την άνθηση της δημιουργικότητας και καινοτομίας. Η σημασία μιας κουλτούρας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και ικανότητας τροποποίησης και προσαρμογής στο εξωτερικό περιβάλλον βοηθά στην ανταλλαγή καινοτόμων πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη νέων πρακτικών (Seashore, Anderson & Riedel, 2003). Η εικόνα που διαμορφώνουν τα εμπλεκόμενα μέλη, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία, αντανακλάται στο πως το εξωτερικό περιβάλλον αντιμετωπίζει τον οργανισμό και μέσα από αυτή την διάδραση διαμορφώνεται, αντίστοιχα, η κουλτούρα του σχολείου (Norris, 1992:127). Βασική μεταβλητή σε αυτή την διάδραση αποτελεί η ηγεσία του οργανισμού.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναγνωρίσει την έβδομη διάσταση, αυτή της ηγεσίας, ως την βασικότερη μεταβλητή που καθορίζει τις έξι προαναφερθείσες (Saiti, 2012:121). Ο Johnston (1998) αναφέρει την σπουδαιότητα του να είναι η ηγεσία προσανατολισμένη στην μάθηση, ενώ η Harris (2007:74) τονίζει ότι η ηγεσία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα διδασκαλίας, όχι τόσο ως προς το γνωστικό φορτίο, όσο ως προς την ποιοτική βαρύτητα της ανταλλαγής γνώσεων και προώθησης της μεταγνώσης. Η ηγεσία κατανέμει δίκαια και αναλογικά τις αρμοδιότητες και βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων μέσα από την συνεργασία (Giles & Hargreaves, 2006). Ο Nixon (1996:116) περιγράφει την διαδικασία ως αναγνώριση της πηγής της πληροφορίας, κωδικοποίηση της μορφής της, αποκωδικοποίηση και ανταπόκριση. Σε έναν οργανισμό μάθησης ο ηγέτης συντονίζει τις έξι διαστάσεις προωθώντας ένα κοινό όραμα, ενισχύοντας την συνεργασία,

καθιερώνοντας συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας τις προσπάθειες, ενώ παρέχει τις προϋποθέσεις συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης μέσα από την κουλτούρα εξωστρέφειας που καλλιεργείται (Silins et al., 2002:617).

### **2.3. Το ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο της γραφειοκρατίας.**

Στην ελληνική πραγματικότητα, η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της παραδοσιακής γραφειοκρατίας που κυριαρχεί στον δημόσιο τομέα της Ελλάδας. Ο όρος Γραφειοκρατία πρωτοπαρουσιάζεται για να χαρακτηρίσει τον τρόπο λειτουργίας της γαλλικής κυβέρνησης πριν την επανάσταση του 1789. Ο Max Weber (Schlechty, 2009:39) προσπάθησε να αναλύσει τον τρόπο που λειτουργεί ένας οργανισμός με διαχωρισμένους ρόλους και ιεραρχικά καθορισμένα συστήματα εξουσίας. Σύμφωνα με τον Schlechty (2009:40) καθιερώθηκε στον δημόσιο βίο μια εκλογικευμένη γραφειοκρατία, όπου η επίδραση του ανθρωπίνου συναισθήματος ελαχιστοποιείται στον βαθμό που η λογική κυριαρχεί στην ρύθμιση των αποφάσεων για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού. Η γραφειοκρατική φιλοσοφία επικράτησε σε όλα, σχεδόν, τα κράτη καθώς βοήθησε, αρχικά, στην οργάνωση κι έλεγχο των υπανάπτυκτων χωρών, στην εύρυθμη λειτουργία των αναπτυσσόμενων κρατών και στην περεταίρω εξέλιξη των αναπτυγμένων. Με την είσοδο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αρκετές κυβερνήσεις ξεκίνησαν μια διαδικασία μείωσης της γραφειοκρατίας με την βοήθεια της τεχνολογίας και της αλλαγής της νοοτροπίας των κοινωνιών.

Στην Ελλάδα η προσπάθεια μείωσης της γραφειοκρατίας που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια δεν έχει ακόμα αγγίξει το πεδίο της εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά, μάλιστα, που προσδίδει η διεθνής βιβλιογραφία σε ένα γραφειοκρατικό σχολείο βρίσκουν σχεδόν ολοκληρωτική ταύτιση με την ελληνική πραγματικότητα, εξαιρώντας, πάντα, αρκετές μεμονωμένες προσπάθειες μερικής απεμπλοκής από το σύστημα. Οι Koutouzis και Papazoglou (2016:3) αναφέρονται στον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας νομοθετεί και οριοθετεί την λειτουργία των σχολικών μονάδων κατά το δοκούν, αφήνοντας ελάχιστο έως μηδαμινό περιθώριο αυτονομίας. Οι Saiti και Eliophotou-Menon



(2009:452) αναφέρουν ότι τυχόν καινοτόμες προτάσεις από την διοικητική βάση λαμβάνονται υπόψη κυρίως ως αναφορές, καθώς το Υπουργείο είναι που πάντα ορίζει την τελική απόφαση. Το θέμα του συγκεντρωτισμού αναλύεται από την Hargreaves (2006) που συμπληρώνει ότι η υλοποίηση σχεδίων και προγραμμάτων προκαθορισμένων από τρίτους, ελαχιστοποιεί την αίσθηση αυτονομίας. Η ρουτίνα και η προβλεψιμότητα στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας αφήνει ελάχιστα περιθώρια καινοτομίας (Schlechty, 2009:42). Καθώς το Υπουργείο, τα περιφερειακά συμβούλια, οι διευθύνσεις και οι σχολικοί οργανισμοί αποτελούν τα τέσσερα βασικά επίπεδα διοίκησης (Saiti, 2009:382), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί ένα κάθετο ιεραρχικά μοντέλο. Οι αποφάσεις λαμβάνονται ιδία αντίληψη χωρίς ολοκληρωμένη bottom-up επικοινωνία.

Σύμφωνα με τον Schlechty (2009:43) βασικό γνώρισμα του γραφειοκρατικού σχολείου είναι η top-down επικοινωνία, με ξεκάθαρη οριοθέτηση αρμοδιοτήτων, με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες να περιορίζονται αυστηρά στο ατομικό γνωστικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι στην ιεραρχία και όχι ως συνσχεδιαστές της μάθησης. Υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο επίπεδο της σχολικής διεύθυνσης και του Υπουργείου (Schlechty, 2009:42). Έτσι, η μάθηση παραμένει, κυρίως, σε ατομικό επίπεδο, χωρίς, όπως αναφέρει η Αγγελάκου (2018), να βελτιώνεται η εξέλιξη των οργανωσιακών μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αποτέλεσμα αυτού, κατά τον Mezirow (1981), είναι η δυσκολία αλλαγής και προσαρμογής των νοητικών μοντέλων που προϋπάρχουν στην κουλτούρα του οργανισμού. Η ανασφάλεια επί των ικανοτήτων ενισχύεται (Κουτούζης & Παπάζογλου, 2017), ενώ η έλλειψη κινήτρων αποτρέπει την σχολική μονάδα να προβεί σε καινοτόμες διοικητικές αποφάσεις (Saiti, 2009:395). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η στεγνή γραφειοκρατία καθιστά αρκετά δύσκολο το να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν μακροπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι (Kukalis, 1991:155). Όταν δεν προωθούνται οριζόντιες δομές δράσης και οριζόντιοι διαμοιρασμοί αρμοδιοτήτων, η αυτονομία στην λήψη αποφάσεων μειώνεται δραματικά (Sergiovanni, 1994).

Ο επικεφαλής ενός γραφειοκρατικού σχολείου είναι περισσότερο ελεγκτής παρά ηγέτης, καθώς καλείται να εφαρμόσει τις οδηγίες των ανωτέρων χωρίς ουσιαστική παρέμβαση του ιδίου στον σχεδιασμό αυτών των αποφάσεων (Schlechty, 2009:45). Κινείται μέσα σε ένα σύστημα αυστηρής επιτήρησης, τυπικής αξιολόγησης και ενθάρρυνσης ανταγωνιστικών κινήτρων, χωρίς εμφύτευση κάποιου οράματος (Στιβακτάκης, Κρεβετζάκη, Φραγκούλης, 2018: 327). Είναι υπεύθυνος στο να

ακολουθηθεί μια ρουτίνα προκαθορισμένη χωρίς μια μορφή ευελιξίας. Οι Watkins και Marsick (1993) τονίζουν ότι η εύρυθμη λειτουργία ενός γραφειοκρατικού σχολείου στηρίζεται στην συντήρηση μια πεπατημένης που ακολουθείται ως προς την κατάρτιση και δραστηριοποίηση του κάθε οργανωσιακού μέλους, αναλογικά με το γνωστικό του αντικείμενο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, χωρίς περιθώρια αυτονομίας, περιορίζουν την δράση τους στο στενό πλαίσιο της διδασκαλίας του συναφούς αντικειμένου (Χαρίση, 2019). Ο ηγέτης, εκ θέσεως, αντί να ενισχύει την ηθική βάση της κουλτούρας του σχολείου προς την υλοποίηση κάποιου οράματος (Schlechty, 2009:45), καλείται να υλοποιήσει σχέδια προκαθορισμένα από άλλους, όπως παρατηρεί η Hargreaves (2006). Συνέπεια της γραφειοκρατικής φύσης του οργανισμού, ειδικά στο ελληνικό σχολείο, είναι να αναπτύσσεται, τελικά, όχι μια κουλτούρα καινοτομίας, αλλά μια κουλτούρα άμυνας και εσωστρέφειας χωρίς δυνατότητα αξιολογής εξέλιξης (Μπουσίου, 2015).

### **2.3.1. Η επαγγελματική εκπαίδευση – Το επαγγελματικό λύκειο στην Ελλάδα.**

Από τις πρώτες καταγραφές που διασώζονται καθώς και από τα μετέπειτα ευρήματα γίνεται κατανοητό ότι η τεχνική εκπαίδευση, από τα αρχαϊκά χρόνια μέχρι σχετικά πρόσφατα στην ιστορία του ανθρωπίνου πολιτισμού, ήταν αποτέλεσμα μίμησης. Η γνώση περνούσε από γενιά σε γενιά και τα τεχνικά επαγγέλματα ήταν, κυρίως, «κλειστά» καθώς ο μαθητευόμενος μάθαινε την τέχνη κοντά στο αφεντικό του (Evans, 1971).

Κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, η βιομηχανική επανάσταση έφερε την εξειδίκευση στα τεχνικά επαγγέλματα. Η μετακίνηση αγροτικού πληθυσμού στις αστικές περιοχές για βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης των ατόμων δημιούργησε την ανάγκη πιο συγκεκριμενοποιημένης εκπαίδευσης στον τεχνικό τομέα.

Μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, η σύνδεση της παραγωγής με την βιομηχανία απαιτεί πια την τεχνική εξειδίκευση, ενώ η ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας στους τομείς της υγείας και της οικονομίας εμπλουτίζουν το περιεχόμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Hasler, 1989). Η τεχνολογική ανάπτυξη, στο κατώφλι της 4<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης, έφερε ραγδαίες μεταβολές στην επιχειρηματική δραστηριότητα, επιβάλλοντας, ως εκ τούτου, καινοτόμες αλλαγές στην εκπαίδευση (Black & Edwards, 2000 · Howard, Vidgen & Powell, 2003).



Η εκπαιδευτική καινοτομία, σύμφωνα με τον Fullan (2001), πραγματώνεται σε τρεις (3) διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στην αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η λέξη – κλειδί στην αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας είναι η καινοτομία. Η ηγεσία ξεπερνά τις παραδοσιακές πρακτικές και στην διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού καλλιεργείται μια κουλτούρα συνεργασίας και αγαστών διαπροσωπικών σχέσεων όπου όλα τα οργανωσιακά μέλη είναι συνυπεύθυνα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των στόχων (Markus & Soh, 2003). Έτσι, στην δεύτερη διάσταση, εφαρμόζονται καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Η επιμόρφωση σε πεδία πληροφορικής, τεχνολογίας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων γίνεται, κυρίως, με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Neave, 1992) οι οποίοι, ακολούθως, χρησιμοποιούν νέα διδακτικά μέσα, εφαρμόζοντας την τρίτη διάσταση, αυτή της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η συνεχής επικαιροποίηση των ατομικών δεξιοτήτων καθώς και η διάδοσή τους μέσα από ανοικτούς, εξωστρεφείς οργανισμούς ακολουθεί το πρότυπο της καινοτομίας (Russel & Schneiferheinze, 2005), ενώ η σύνδεση του Αναλυτικού προγράμματος με καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις παρακινεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Boyatzis, Cowen & Kolb, 1995). Δημιουργούνται κίνητρα για την καλλιέργεια επιπλέον δεξιοτήτων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών σε τομείς όπως αθλητισμός και θέατρο, που οδηγούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την καλλιέργεια πιο στενών σχέσεων μεταξύ τους (Hunt & Fitzgerald, 2013). Ειδικά στο επαγγελματικό λύκειο, η κουλτούρα εξωστρέφειας αποτελεί δομικό πυλώνα οργανισμού μάθησης καθώς αναδιοργανώνεται συνεχώς το πολιτιστικό υλικό που προσφέρει το σχολείο στην κοινωνία. Οι μαθητές παρουσιάζουν μέσα από εκθέσεις ή άλλα πολιτιστικά δρώμενα δικά τους έργα και επιτεύγματα εδραιώνοντας, έτσι, εσαεί την προσωπική τους παρουσία στο σχολείο. Διαμορφώνεται μια «παράδοση» στον οργανισμό καθώς αναπτύσσεται μια κουλτούρα συνεργασίας, δημιουργίας και προσφοράς (Κοτσιφάκος, 2016:282).

Στην Ελλάδα, ο διαχωρισμός των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), μέχρι τότε Τεχνικά Λύκεια (ΤΕΛ), έγινε το 2014 με τον νόμο Ν.4186/2013. Ταυτόχρονα οργανώθηκαν οι ΕΠΑΣ που υπάγονται στον ΟΑΕΔ ή στο Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης, ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών τους. Η αναλογία ΓΕΛ και ΕΠΑΛ κυμαίνεται σε ποσοστά 70%-30% αντίστοιχα, με κάποιες διαφοροποιήσεις αναλόγως την γεωγραφική περιοχή όπου υπάγονται (Παϊδούση, 2016), ενώ οι μαθήτριες αποτελούν περίπου το 20% του γενικού μαθητικού δυναμικού (ΕΛΣΤΑΤ, 2018β). Σύμφωνα με τον Ν.4186/2013, τα

επαγγελματικά λύκεια οφείλουν να παρέχουν ολοκληρωμένες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές. Βασικός στόχος των επαγγελματικών λυκείων είναι να διευκολύνουν την πρόσβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας καθώς προωθούν την παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων και την πρόσληψη και αφομοίωση των νέων τεχνολογικών γνώσεων και εξειδικευμένων καινοτομιών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Επίσης, στο πλαίσιο μιας κουλτούρας εξωστρέφειας, συμβάλλουν στην καλλιέργεια βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, αναγκαίων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ομαλή κοινωνική τους ένταξη στο ευρύτερο εργασιακό και όχι μόνο περιβάλλον. Πρόσφατα ενισχύθηκε αυτή η προσπάθεια μέσα από το πρόγραμμα: «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ» (Φ25γ/137911/Δ4-ΦΕΚ Τεύχος Β' 3622/24.08.2018) όπου αναφέρεται ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου. Οι σχολικοί ψυχολόγοι συμμετέχουν ενεργά στους συλλόγους των εκπαιδευτικών όπου ευαισθητοποιούν όλα τα οργανωσιακά μέλη σε θέματα όπως λειτουργική συνεργασία μεταξύ καθηγητών και μαθητών, βιωματικά σεμινάρια και ομαδική ή/και ατομική συμβουλευτική για ψυχολογική ενδυνάμωση. Επίσης, συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και προωθούν συνεργασίες με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες.

Το απολυτήριο των αποφοίτων είναι ισότιμο με αυτό των Γενικών Λυκείων και, μαζί με το πτυχίο ειδικότητας που λαμβάνουν, κατατάσσονται στο επίπεδο 4 του European Qualification framework. Σύμφωνα, δε, με τον νόμο Ν. 4610/2019, οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ έχουν πρόσβαση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ΑΤΕΙ σε ποσοστό 5%-10% επί του αριθμού των εισακτέων, μέσα από την διαδικασία των πανελληνίων εξετάσεων με διαφοροποιημένη την εξεταστέα ύλη τους. Η δομή και τα Αναλυτικά προγράμματα ακολουθούν τα αντίστοιχα διεθνών πρακτικών (Eichhorst et al., 2012). Στην Β' Λυκείου γίνεται η επιλογή τομέα σπουδών, ενώ στην Γ' Λυκείου διδάσκονται, μαζί με τα μαθήματα γενικής παιδείας, τα μαθήματα ειδικότητας και των εργαστηρίων.

Ο σύλλογος καθηγητών αποτελείται από εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και από εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα ή Τεχνικές Σχολές, με προαπαιτούμενη παιδαγωγική επιμόρφωση. Κάτι που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ από εκείνους της γενικής παιδείας, είτε σε ΕΠΑΛ είτε σε γενικά λύκεια είναι η επαγγελματική εμπειρία εκτός τάξης. Οι ίδιοι είναι σε θέση να συμβάλλουν στην διαδικασία της μάθησης αναλόγως της εξωγενούς εμπειρίας που έχουν και αν υπάρχει κλίμα

συνεργασίας στο σχολείο με ανταλλαγές πρακτικών και γνώσεων, το μαθησιακό όφελος των μαθητών είναι βέβαιο. Ο Gafvels (2020:55-56) αναφέρει τα οφέλη της συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα από την γόνιμη συνεργασία τους.

Ο Διευθυντής καθοδηγεί τον οργανισμό μέσα από ένα όραμα υψηλών στόχων και ο ρόλος του είναι, μεταξύ άλλων, να εξασφαλίσει ένα σχολείο δημοκρατικό και εξωστρεφές, ανοικτό προς την κοινωνία. Ταυτόχρονα, προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά πεδία, συμμετέχοντας ενεργά στον έλεγχο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, Άρθρο 27). Ο Διευθυντής του ΕΠΑΛ επιφορτώνεται επιπλέον του διευθυντή του Γενικού Λυκείου στο διοικητικό του έργο καθώς είναι υπεύθυνος και για τον σχεδιασμό και την λειτουργία των τομέων, των ειδικοτήτων και των εργαστηρίων. Ειδικά ο εργαστηριακός εξοπλισμός πρέπει να εκσυγχρονίζεται συνεχώς, ακολουθώντας τις επαγγελματικές εξελίξεις ώστε η μάθηση να προσαρμόζεται σε αυτές και οι μαθητές να είναι σε θέση στο μέλλον να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος. Το εργαστήριο δίνει τις βάσεις για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία του μαθητή καθώς στο εργαστηριακό περιβάλλον καλλιεργείται η συνεργασία, εφαρμόζονται καινοτόμες πρακτικές και συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές υποχρεωτικά, μετουσιώνοντας την δημιουργικότητά τους σε κάτι πρακτικό και λειτουργικό. Αντίστοιχα, ο Διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε δραστηριότητες εξωστρέφειας όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις σε συναφείς των ειδικοτήτων επαγγελματικούς χώρους, κοινές δράσεις με άλλα σχολεία και εφαρμογή workshops με αρμόδια ινστιτούτα και φορείς.

Η αντίληψη της κοινωνίας για την επαγγελματική εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι ότι θεωρείται σχετικά υποδεέστερη σε προτίμηση από την γενική εκπαίδευση (Mavris, 2018). Οι Shavit και Muller (2000) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται μια λύση ανάγκης για τα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα, καθώς προσφέρει μια ταχύτερη έξοδο στην αγορά εργασίας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες της Παϊδούση (2016) και των Athanasouli et al. (2016:24) καθώς η στάση της κοινωνίας, των οικογενειών αλλά και των ίδιων των μαθητών απέναντι στο ΕΠΑΛ καλλιεργεί ένα κλίμα αντίδρασης, παραβατικότητας και υποβάθμισης της αξίας μιας πιο σύννομης συμπεριφοράς, αντίστοιχης με εκείνης στην πλειοψηφία των γενικών λυκείων. Συμπληρώνουν, παρόλα αυτά, ότι το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας παρουσιάζει το ΕΠΑΛ ως μια εναλλακτική

ίσης αξίας με το ΓΕΛ, κάτι που αμφισβητούν οι Ιωαννίδου και Σταύρου (2013:6) σημειώνοντας ότι, ουσιαστικά, οι επίσημοι φορείς διοίκησης δεν έχουν σε αξιολογή υπόληψη την επαγγελματική εκπαίδευση. Η σύνθεση του μαθητικού κοινού από μόνη της παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες σε σχέση με το αντίστοιχο των γενικών λυκείων καθώς, σε αρκετές έως πλείστες των περιπτώσεων, το βιοτικό επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό και η οικονομική κατάσταση των οικογενειών δυσχερής. Επιπλέον, το κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει ατομικά ο κάθε μαθητής/τρια και ο αξιακός κώδικας σύμφωνα με τον οποίο δρα κι εμπλέκεται στην σχολική πραγματικότητα καταδεικνύουν προσωπικότητες με ιδιαίτερα παραβατικές συμπεριφορές που διαταράσσουν σε σχεδόν καθημερινή βάση, την ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δυσκολιών, περιορισμών και παγιωμένων αντιλήψεων, ο ρόλος της ηγεσίας στον μετασχηματισμό ενός επαγγελματικού λυκείου σε οργανισμό μάθησης καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικός καθώς καλείται να πραγματώσει ένα όραμα υψηλών προσδοκιών σε ένα περιβάλλον με ποικίλες ιδιομορφίες και εμπόδια.

## Κεφάλαιο 3.

### Ηγεσία

#### 3.1. Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων μελετών. Η αρχαία λογοτεχνία, είτε είναι ελληνική, αιγυπτιακή, κινεζική, ινδική ή πολλές άλλες, αναδεικνύει τη σημασία της ηγεσίας και το ρόλο του ηγέτη. Αυτό το ενδιαφέρον συνεχίστηκε και στη σύγχρονη εποχή. Με τη πάροδο του χρόνου, πολλές θεωρίες για την Ηγεσία έχουν προκύψει ως αποτέλεσμα εμπειρικών και εννοιολογικών συνεισφορών (Strait, 2020). Ο Benson (2015) επεσήμανε ότι η ηγεσία είναι ένα από τα πιο περίπλοκα και πολύπλευρα φαινόμενα που έχει αποτελέσει το επίκεντρο οργανωτικών και ψυχολογικών μελετών.

Σύμφωνα με τον Hickman (2016), πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η ηγεσία είναι ένας τρόπος βελτίωσης των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, ενώ οι εταιρείες αναζητούν άτομα με ηγετική ικανότητα, επειδή πιστεύουν ότι θα βελτιώσουν την στρατηγική τους πορεία και κατ' επέκταση την οικονομική τους απόδοση. Ακαδημαϊκά ιδρύματα παγκοσμίως παρέχουν προγράμματα σπουδών ηγεσίας. Επιπλέον, η ηγεσία έχει κερδίσει την προσοχή των ερευνητών σε όλο τον κόσμο, ενώ αυξάνονται οι έρευνες που υπογραμμίζουν ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για την εξήγηση της πολυπλοκότητας της διαδικασίας της ηγεσίας (Day & Antonakis, 2012 · Hickman, 2016). Οι Dinh et al. (2014) αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως χαρακτηριστικό ή ως συμπεριφορά, ενώ οι Bryman et al. (2011) βλέπουν την ηγεσία από μια προοπτική επεξεργασίας πληροφοριών ή από μια σχεσιακή σκοπιά.

Επίσης, η ηγεσία έχει μελετηθεί χρησιμοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους σε πολλά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων μικρών ομάδων, θεραπευτικών ομάδων και μεγάλων οργανισμών. Συλλογικά, τα ευρήματα των ερευνών για την ηγεσία, από όλους αυτούς τους τομείς, παρέχουν την εικόνα μιας διαδικασίας που είναι πολύ πιο περίπλοκη και πολύπλοκη από την απλοϊκή άποψη που παρουσιάζεται σε ορισμένα από τα δημοφιλή βιβλία για την ηγεσία (Northouse, 2015).

### 3.2. Ιστορία της σχολικής ηγεσίας

Όπως επισημαίνει ο Gordon (2001:1), η λέξη ηγεσία στην αγγλική γλώσσα εμφανίστηκε περίπου το έτος 1800. Χρειάστηκαν άλλα 100 χρόνια πριν οι κοινωνικοί επιστήμονες αναλάβουν να μελετήσουν το φαινόμενο της ηγεσίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητές έχουν εμβαθύνει στην ανάλυση μεταβλητών όπως πώς οι άνθρωποι γίνονται ηγέτες, πώς διατηρούν ηγετικές θέσεις, πώς αποκτούν οπαδούς, πώς επηρεάζουν την απόδοση της ομάδας και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Όπως αναφέρουν οι Sharp και Walter (2012), η θέση του σχολικού διευθυντή στην εκπαιδευτική πολιτική εξελίχθηκε, πρωτίστως, στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το σχολείο, στα πρώτα στάδια διαμόρφωσής του σε αυτήν τη χώρα, αποτελούνταν από έναν δάσκαλο που ταξίδευε σε διάφορες κοινότητες και δίδασκε τα παιδιά σε σπίτια όπου οι μαθητές μαζεύονταν για λίγες ώρες διδασκαλίας μέχρι ο δάσκαλος να αποχωρήσει για να δώσει οδηγίες σε άλλη ομάδα μαθητών σε διαφορετική τοποθεσία.

Καθώς οι κοινότητες μεγάλωναν, υπήρχαν αρκετά παιδιά για να δικαιολογήσουν την κατασκευή ενός σχολικού κτιρίου, το οποίο συχνά ήταν απλώς ένα ή δύο δωμάτια. Με μόνο έναν ή δύο καθηγητές στο σχολείο, υπήρχε ακόμη μικρή ανάγκη διοικητικής βοήθειας. Οι πρώτες σχολικές επιτροπές μπορούσαν να χειριστούν τις προσλήψεις και θέματα προϋπολογισμού. Συν τω χρόνω, τα σχολεία αυξήθηκαν σε μέγεθος, καθώς και ο αριθμός των δασκάλων. Κατόπιν άρχισαν να διορίζουν έναν δάσκαλο ως επικεφαλής. Αυτός διορίζονταν από τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης ή από τις σχολικές επιτροπές (που εξακολουθούν να ονομάζονται με αυτό το όνομα σε ορισμένες πολιτείες). Έτσι τα σχολεία απέκτησαν σχολικό διαχειριστή ή σχολικό συμβούλιο. Παρόλο που ο Διευθυντής είχε κάποιες διοικητικές ευθύνες, η πρωταρχική ευθύνη του ήταν ακόμα η διδασκαλία. Καθώς τα σχολεία αυξάνονταν σε μέγεθος και πολυπλοκότητα, τα διοικητικά καθήκοντα έγιναν πάρα πολλά για να τα διευθετεί ένας απλός άνθρωπος σε βάση μερικής απασχόλησης. Οι Διευθυντές ανέλαβαν κάποια από τα καθήκοντα, ενώ οι επιθεωρητές άλλα. Ενώ ο σχολικός Διευθυντής στην αρχή είχε μικρές ευθύνες, όπως να δει αν το κτίριο ήταν κλειδωμένο, αν θερμαινόταν σωστά, συν τω χρόνω προστέθηκαν και άλλα καθήκοντα, όπως ο προγραμματισμός μαθημάτων, το πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθητών και η διατήρηση της πειθαρχίας στο σχολείο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι προϋπολογισμοί αποφασίζονταν από τους σχολικούς διαχειριστές ή από τον προϊστάμενο. Το πρόγραμμα σπουδών των πρώτων



σχολείων ήταν πολύ απλό και παραδοσιακό, και η επίβλεψη των εκπαιδευτικών δεν ήταν σημαντική ανάθεση, καθώς υπήρχαν πολύ λίγοι δάσκαλοι σε ένα κτίριο.

Οι Sharp και Walter (2012) επισημαίνουν ότι ο εικοστός αιώνας ήταν μία εξέλιξη της θέσης που είχαν οι σχολικοί διευθυντές τον δέκατο ένατο αιώνα. Υπήρχαν αρκετοί παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της Διεύθυνσης του σχολείου όπως η ραγδαία ανάπτυξη των πόλεων στο τελευταίο μισό του 1800, η βαθμολόγηση των σχολείων και η αναδιοργάνωση και ενοποίηση των σχολείων. Επισημαίνει ότι οι σχολικοί ηγέτες μέχρι το 1850 ασχολούνταν κυρίως με γραφικές αρμοδιότητες. Τα επόμενα πενήντα χρόνια η αρμοδιότητά τους μετατοπίστηκε στη σχολική οργάνωση και τη γενική διεύθυνση του σχολείου. Μετά το 1900, ορισμένες από τις ευθύνες του Διευθυντή ήταν οι εξής: το δικαίωμα αποφοίτησης φοιτητών, το δικαίωμα να δίνει εντολές στους εκπαιδευτικούς απευθείας, το δικαίωμα επιβολής προτύπων ασφάλειας για τους μαθητές, το δικαίωμα επίβλεψης των κηδεμόνων, το δικαίωμα να θέτει παραγγελίες στους προμηθευτές για το σχολείο και η ευθύνη για τις μεταθέσεις και τις αναθέσεις των εκπαιδευτικών.

Ο Bookbinder (οπ. Αναφ. Sharp & Walter, 2012) αναφέρει ότι σε πολλά σχολικά συστήματα, ο Διευθυντής είχε εποπτικό ρόλο για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Καθώς τα σχολεία πλήθαιναν λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών, οι αρμοδιότητες των σχολικών Διευθυντών αυξήθηκαν. Στις αρχές της δεκαετίας του 1900, οι Διευθυντές συμμετείχαν στη γενική οργάνωση και διαχείριση των σχολείων, ήταν υπεύθυνοι για την επίβλεψη της διδασκαλίας και την ανάπτυξη του προσωπικού, και επιφορτίστηκαν με την ευθύνη των σχέσεων σχολείου/κοινότητας.

Λόγω του baby boom (Baby boomer είναι ένα άτομο που γεννήθηκε μεταξύ 1946 και 1964 και ανήκει σε μια ομάδα γενεών που είχε σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομία) και της σχολικής ενοποίησης, τα σχολεία αυξήθηκαν πολύ σε μέγεθος τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, με αποτέλεσμα νέα σχολικά κτίρια να κατασκευάζονται σε όλη τη χώρα. Όπως επισημαίνουν οι Drake και Roe (οπ. Αναφ. Sharp & Walter, 2012), ο ρόλος των Διευθυντών στην διδασκαλία μειώθηκε κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων άνθησης, όταν ασχολήθηκαν με το σχεδιασμό νέων κτιρίων, τη στελέχωση των νέων κτιρίων και την οργάνωση της μεγάλης αύξησης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα αυτού, η κοινότητα έτεινε πλέον να προσφεύγει στο Διευθυντή για διοικητικά θέματα και στο διδακτικό προσωπικό για εκπαιδευτικά θέματα. Αυτές οι αρμοδιότητες αυξήθηκαν καθώς τα θέματα της ειδικής αγωγής και των νομικών καταστάθηκαν εμφανή τη δεκαετία του 1970 και του 1980. Οι Sharp και Walter (2012) δηλώνουν ότι, πλέον, η δουλειά του Διευθυντή

είναι προκλητική και απαιτητική. Ο σχολικός Διευθυντής αναμένεται να είναι εκπαιδευτικός ηγέτης, ψυχολόγος, ειδικός δημοσίων σχέσεων και μάνατζερ.

### **3.3. Η Ηγεσία στην εκπαίδευση**

Η σχολική ηγεσία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μεταβλητές που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Περιλαμβάνει ισότητα, συμπερίληψη και διαφορετικότητα για τη επίτευξη των αλλαγών που απαιτούνται (Bush & Middlewood, 2005), καθώς επίσης πρέπει να ασκεί και κοινωνική επιρροή από ένα άτομο ή ομάδα σε άλλα άτομα ή ομάδες για μια σωστή δόμηση των δραστηριοτήτων και των σχέσεων των μελών της ομάδας ή του εκπαιδευτικού οργανισμού με άλλους φορείς.

Οι Cetin et al. (2016) υποδεικνύουν οκτώ ηγετικές ευθύνες που είναι απαραίτητες για να σχηματιστεί η στοχευμένη κοινότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο ηγέτης είναι υπεύθυνος στο να διαμορφώσει ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας εξωστρέφειας, ανοίγοντας το σχολείο προς την κοινωνία και το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον. Οφείλει να εμπνεύσει ένα κοινό όραμα και να συμβάλλει στην αλλαγή παγιωμένων πεποιθήσεων και στερεοτύπων. Φροντίζει να δημιουργήσει ανοικτά κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στα οργανωσιακά μέλη ώστε να υπάρχει συνεχής ροή πληροφοριών ως προς τις νέες ιδέες, τα τυχόν εμπόδια και τις πιθανές λύσεις των εκάστοτε προβλημάτων. Έχει επίγνωση της κατάστασης στο σχολείο της ευθύνης του και παρέχει συμβουλευτική αλλά και επιβράβευση καθόλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Οι ταχείες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές σε όλο τον κόσμο έχουν οδηγήσει σε αυξημένες πιέσεις λογοδοσίας στους διευθυντές σχολείων. Οι υπεύθυνοι ηγέτες ενημερώνονται και επικοινωνούν βάσει τόσο προσωπικών όσο και εκπαιδευτικών αξιών. Όπως υποστηρίζει ο Huber (2004a:1-2), τα σχολεία που ταξινομούνται ως επιτυχημένα διαθέτουν ικανή και υγιή σχολική ηγεσία. Βέβαια, αρκετοί από τους νεοπροσληφθέντες Διευθυντές δεν παρουσιάζονται πάντα προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις και τους έντονους ρυθμούς των εργασιών της δικαιοδοσίας τους και όσοι φαίνεται να έχουν φυσικές ηγετικές ιδιότητες δηλώνουν ότι τις απέκτησαν μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας μάθησης (Sackney & Walker, 2006: 343). Ο Lyons (2016) επεσήμανε



την ανάγκη για προϋπηρεσιακή εκπαίδευση, η οποία θα δίνει εφόδια τους Διευθυντές για ηγεσία, ενώ οι Oguflu και Serap (2014) αναφέρουν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών θα έχει θετικές επιδράσεις στις ηγετικές δεξιότητες.

Ένα άλλο θέμα που κατέχει μία πολύ σημαντική θέση στην αποτελεσματική ηγεσία είναι η επισήμανση των Bogotch και Waite (2017:30-31) ότι η καινοτομία και η δημιουργικότητα έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Οι Joas, Sennet και Gimmier (2006) έχουν αναγνωρίσει την καινοτομία ως αναγωγικό παράγοντα κατανόησης της δημιουργικότητας, ενώ ο Glaveneau (2012) ως κάτι που δεν μπορεί να συμβεί χωρίς δημιουργικότητα. Ο West (2002) αναφέρει την καινοτομία ως εφαρμογή δημιουργικών ιδεών, κάνοντας την διάκριση ανάμεσα στη δημιουργικότητα της σκέψης των υποκειμένων και την καινοτομία στο περιβάλλον, διαχωρίζοντας, έτσι, την σκέψη από την δράση. Αντιθέτως, οι Kaufman και Kaufman (2015), που επικεντρώνονται στην ψυχολογία συχνά, δεν έχουν κάνει διάκριση μεταξύ δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να αρθρώσουν τις δικές τους αξίες για την εκπαίδευση και την ηγεσία στην εκπαίδευση, παρά την αναταραχή που επικρατεί αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση σε πολλές χώρες, είναι πιθανό να παίρνουν πιο βαθιές επαγγελματικές αποφάσεις. Όσο πιο ξεκάθαρα διατυπωμένες αξίες έχει ένας ηγέτης, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να αμφιταλαντεύεται μεταξύ διαφορετικών πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και τόσο πιο ικανός είναι να ανταποκρίνεται στοχαστικά (Gold, 2004:24).

Τέλος, πρέπει να τονισθεί ότι στη νέα ψηφιακή εποχή, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, η καινοτόμος χρήση ψηφιακών τεχνολογιών γίνεται το κύριο εργαλείο επιβίωσης και αποτελεί την πολιτική προτεραιότητα σε όλη την Ευρώπη της 4<sup>ης</sup> Βιομηχανικής επανάστασης. Οι σχολικοί ηγέτες γνωρίζουν ότι η πιο σημαντική πτυχή για την ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η δέσμευση να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις προσπάθειές τους και να ενισχύσουν τις ψηφιακές τους ικανότητες (Moos et al., 2020:105).

### **3.3.1. Η άποψη των ηγετών για την ηγεσία**

Όπως επισημαίνει ο Hughes (1976), μέχρι πριν λίγες δεκαετίες δεν είχαν γίνει πολλές έρευνες για την εμπειρία των σχολικών ηγετών μέσα από την προσωπική τους άποψη και έτσι, όπως αναφέρει ο Ball (1987: 8), είχε υπάρξει γενική αποτυχία στο να έρθουν οι ίδιοι σε επαφή με τις «πραγματικές

εμπειρίες των σχολικών ηγετών». Ο Wolcott (1973) τόνισε ότι υπάρχουν πολλά οφέλη από την καταγραφή των δραστηριοτήτων των διευθυντών καθώς και των εμπειριών που βιώνουν κατά τη διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων τους, σε σχέση με αυτό που πιστεύεται ότι πρέπει να κάνουν οι διευθυντές των σχολείων. Σε πιο σύγχρονες έρευνες, οι Bolman και Heller (1995:342) υποστηρίζουν ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας για την ηγεσία είναι άσχετη με τους ηγέτες των σχολείων καθώς είναι «υπερβολικά αόριστη και αποκομμένη από την πραγματικότητα».

Ο Miller (2018:23-24) έκανε μία έρευνα η οποία περιέχει αφηγήσεις των Διευθυντών σχολείων από 16 διαφορετικές χώρες σε όλο τον κόσμο. Αυτές παρουσιάζονται με τη μορφή μιας ολοκληρωμένης ανάλυσης. Ο συγγραφέας, μέσω αυτών, προσπαθεί να διευρύνει και να εμβαθύνει την κατανόησή μας με λεπτομερείς περιγραφές για την εργασία των Διευθυντών και τον ρόλο τους ως σχολικοί αρχηγοί. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι για να μπορέσουν να επιτύχουν το έργο τους πρέπει να καθοδηγούνται από αξίες που να ενισχύουν την ικανότητά τους ως ηγέτη όπως το να μιλάνε με σαφήνεια, να μειώνουν το στρες και να καθοδηγούν τις ενέργειες των άλλων εκπαιδευτικών, ως ηγέτες. Για να τα πετύχουν αυτά πρέπει να διαθέτουν όραμα, κουράγιο, πάθος, κρίση, ανθεκτικότητα, πειθώ και περιέργεια.

### **3.4. Μορφές Ηγεσίας**

Τα επαγγελματικά πρότυπα για εκπαιδευτικούς ηγέτες είναι μαθητο-κεντρικά και έχουν σχεδιαστεί για να διασφαλίζουν ότι οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών θα είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της εργασίας της σύγχρονης εποχής, που χαρακτηρίζεται από την αλματώδη ανάπτυξη των τεχνολογιών του διαδικτύου.

Ο κόσμος στον οποίο λειτουργούν τα σχολεία σήμερα είναι πολύ διαφορετικός, ενώ η οικονομία μεταμορφώνει τις θέσεις εργασίας και τον εργασιακό χώρο του 21ου αιώνα για τον οποίο τα σχολεία προετοιμάζουν τους μαθητές. Παράλληλα οι συνθήκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών, όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία και στις οικογενειακές δομές, αλλάζουν, ενώ τα σχολεία υπόκεινται σε ολοένα και πιο ανταγωνιστικές πιέσεις της αγοράς και κρατούνται σε υψηλότερα επίπεδα λογοδοσίας για τα επιτεύγματα των μαθητών.

Χωρίς αμφιβολία, τέτοιες αλλαγές δημιουργούν πολλές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, και ως εκ τούτου οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν αυξηθεί σημαντικά. Κατανοώντας οι ερευνητές ότι η αποτελεσματική ηγεσία συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση, έχουν διαμορφώσει νέες θεωρίες όσον αφορά σε μορφές ηγεσίας που στόχο έχουν να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Ο εικοστός πρώτος αιώνας, που βασίζεται στη γνώση, απαιτεί αλλαγές στην εκπαιδευτική οργάνωση και πρακτικές. Για να επιτευχθούν αυτές οι πρακτικές απαιτούνται νέες δεξιότητες για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν: συνεργασία, πλαισίωση προβλημάτων, κριτική σκέψη, καινοτομία και δημιουργικότητα. Το εύρος τέτοιων αλλαγών απαιτεί πολλά περισσότερα από αυτά που απλώς επιβάλλουν ή νομοθετούν οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Η εφαρμογή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τις τοπικές κοινότητες να ενημερωθούν και να ενστερνιστούν τις πεποιθήσεις, αξίες, παραδοχές και κουλτούρες που διέπουν τη λειτουργία των σχολείων στην νέα εποχή με την αλματώδη ψηφιακή τεχνολογία (Saleh & Khine, 2014:1). Η ηγεσία έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και έχει πάρει διαφορετικές μορφές, από την παραδοσιακή προσέγγιση έως τη σύγχρονη προοπτική. Τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και οι καταστάσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση ηγεσίας, ενώ οι μετασχηματιστικές και χαρισματικές προσεγγίσεις βρίσκονται κάτω από μια νέα προοπτική (Hoy & Miskel, 2013).

Ο Yukl (2006) επισημαίνει ότι η ηγεσία είναι μια έννοια για την οποία, παρόλο που έχει πολλούς ορισμούς, δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός. Ωστόσο, υπάρχουν τρεις κοινοί ορισμοί: 1) Η ηγεσία βασίζεται στην οργανωτική βελτίωση, 2) Οι ηγέτες βρίσκονται μέσα σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό για να βελτιώσουν τον οργανισμό και 3) Η ηγεσία έχει να κάνει με τον καθορισμό ενός οράματος για την χάραξη μιας κατεύθυνσης στρατηγικής.

Ομοίως, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία σκηνοθεσίας, οργάνωσης και σχεδιασμού σχέσεων, και περιλαμβάνει έναν αριθμό αλληλεπιδράσεων σε διαφορετικούς τύπους οργανισμών και περιβαλλόντων (Leithwood & Duke, 1999).

### **3.4.1. Παθητική ηγεσία**

Λίγοι ερευνητές έχουν διερευνήσει τον ηγετικό ρόλο των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτών στα εκπαιδευτικά συστήματα (Leithwood et al., 2010). Ο Pounder, (2008a) έχει εξετάσει τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - φοιτητή μπορεί να εξεταστεί σε ένα πλαίσιο ηγεσίας. Μια τέτοια μελέτη είναι επίσης των Weaver και Qi (2005: 579), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι «η τάξη του κολεγίου, όπως κάθε άλλος χώρος εργασίας, είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, όπου επιβάλλεται η εξουσία. Τα καθήκοντα ανατίθενται και διαπραγματεύονται, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης τυπικών και ανεπίσημων κοινωνικών δομών. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός συνήθως «ηγείται» της τάξης και είναι υπεύθυνος για τον καθορισμό των στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος που καλύπτουν το περιεχόμενο των μαθημάτων, τον κατάλογο με τις αναγνώσεις και τα κριτήρια για την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών.

Αντίθετα, το Laissez-faire αντανakλά την «παθητική αδιαφορία» για το καθήκον και τους υφισταμένους και συνήθως αναφέρεται ως «απουσία αποτελεσματικής ηγεσίας» (Yukl, 2010: 279). Σε αντίθεση με την μετασχηματιστική ηγεσία, η παθητική ηγεσία θεωρείται αναποτελεσματική καθώς αφήνει μεγάλη ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών, χωρίς καθοδήγηση και πνοή οράματος από τον ηγέτη στους συμμετέχοντες. Αυτό, στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί, πολλές φορές, μια αίσθηση ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και έλλειψη δημιουργικής ανταλλαγής πρακτικών (Wong & Giessner, 2018). Η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών εντείνεται και από το γεγονός ότι σε ένα περιβάλλον παθητικής ηγεσίας ο διευθυντής αποφεύγει να αναλάβει την επίλυση προβλημάτων και εμπλέκεται ουσιαστικά μόνο όταν πλέον ο οργανισμός εισέρχεται σε μια κατάσταση αποδιοργάνωσης (Kelloway et al., 2005).

### **3.4.2. Μετασχηματιστική ηγεσία**

Μεταξύ των στυλ ηγεσίας, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει λάβει τη μεγαλύτερη προσοχή, σε σχέση με την έρευνα, στα υψηλότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μια τέτοια προσπάθεια έγινε από τον Pounder (2008a), ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχει έλλειψη έρευνας που να εξετάζει «την εφαρμογή των εννοιών της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον» (Pounder, 2003: 8).

Στο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στη μεταφορά γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εμπνευστές και καθοδηγητές και ως τέτοιοι αναμένεται να διεγείρουν

την περιέργεια των μαθητών, να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες και φιλοδοξίες του μαθητικού κοινού και να λειτουργούν ως πρότυπα. Μια τέτοια συμπεριφορά αντιπροσωπεύει έναν μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας (Bass, 1985). Ο Pounder (2008a) προσπάθησε να εξηγήσει το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο πλαίσιο της τάξης, δηλώνοντας ότι μπορεί κανείς να συλλάβει την τάξη ως μια μικρή κοινωνική οργάνωση, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης και οι μαθητές αντιπροσωπεύουν τους ακόλουθους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να οδηγήσουν τους μαθητές να επιτύχουν προσωπικούς και συλλογικούς στόχους, που καθορίζονται, σε ατομικό επίπεδο, από τους ίδιους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους και, σε συλλογικό επίπεδο, από τον σχολικό οργανισμό αλλά και τις ανώτερες βαθμίδες διοίκησης (Leithwood & Jantzi, 2006). Επίσης, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα από τα τρία είδη ηγεσίας που συνθέτουν τη FRLT (πλήρους εμβέλειας θεωρίας της ηγεσίας) που αναπτύχθηκε από τον Bass (1985) και αργότερα βελτιώθηκε από τους Bass και Avolio (1990). Παράλληλα ο Yukl (2010:263) έγραψε ότι «η μετασχηματιστική ηγεσία απευθύνεται στις ηθικές αξίες των οπαδών σε μια προσπάθεια να αυξήσουν τη συνείδησή τους σχετικά με το ηθικό ζήτημα».

Μία από τις πρωτοποριακές μελέτες που χρησιμοποίησαν τη μετασχηματιστική ηγεσία στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η έρευνα του Pounder (2003:9), η οποία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο ηγεσίας πολλαπλών παραγόντων (MLQ). Αυτό το εργαλείο τροποποιήθηκε σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να εξεταστούν οι αντιλήψεις 57 μεταπτυχιακών φοιτητών, που αξιολόγησαν τέσσερα μέλη ΔΕΠ σε ένα πανεπιστήμιο των ΗΠΑ. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτή και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Αργότερα, ο Pounder (2008a) εξέτασε τη σχέση μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των ατομικών και οργανωτικών αποτελεσμάτων. Βρήκε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των πέντε διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των αποτελεσμάτων τριών τάξεων.

Όπως υποστηρίζουν οι Marion και Gonzales (2014:156-157), η θεωρία της ηγεσίας του μετασχηματισμού βασίζεται σε οντότητες, πράγμα που σημαίνει απλώς ότι η θεωρία εστιάζει σε άτομα και όχι σε συλλογικότητες όσον αφορά στην οργανωτική συμπεριφορά. Κατά την οργανωτική συμπεριφορά ένα άτομο πρέπει να είναι επιφορτισμένο με τη διαχείριση των καθηκόντων προκειμένου να επιτευχθεί οργανωτική επιτυχία. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η πιο δημοφιλής από όλες τις μορφές ηγεσίας που βασίζονται σε οντότητες. Έτσι, η κατανόηση

των θεμελίων της συμβάλλει στην αποσαφήνιση των επιπτώσεων για την εφαρμογή της, ιδιαίτερα σε σύγκριση με άλλες δημοφιλείς προσεγγίσεις, ιδίως την συναλλακτική ηγεσία. Οι θεωρητικοί της αναμφισβήτητα προσανατολίζονται στην αλλαγή και προτείνουν ότι οι μεμονωμένοι ηγέτες δημιουργούν επιτυχία μέσω της κατοχής και επίδειξης καθολικών και προβλέψιμων χαρακτηριστικών και μέσω δεξιοτήτων και συμπεριφορών που δημιουργούν μια κουλτούρα σκοπού που βασίζεται στην ηθική (Groves & LaRocca, 2011). Επίσης, υποστηρίζουν ότι αυτή η προσέγγιση αποτελείται από στοιχεία που λειτουργούν για κάθε οργανισμό, σε οποιοδήποτε πλαίσιο και προϋποθέτει ότι οι ηγέτες που την υιοθετούν μπορούν να ενθαρρύνουν κι άλλους να θέλουν να ενεργήσουν για λογαριασμό του οργανισμού. Αυτό επιτυγχάνεται όχι τόσο επηρεάζοντας τη συμπεριφορά με πολιτικές ανταμοιβών/τιμωριών ή ψυχολογική πίεση, αλλά μάλλον με αλλαγή στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για το τι είναι κατάλληλο, τι είναι κανονιστικά καλό ή κακό, επιθυμητό ή σωστό. Οι Bryman et al. (2011) περιέγραψαν αυτή την ικανότητα ως «διαχείριση νοήματος» επειδή οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν να μεταμορφώσουν τις νοηματικές δομές των υφισταμένων. Οι Bennis και Nanus (1985:2-3) υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία είναι το βασικό στοιχείο - δύναμη πίσω από επιτυχημένους οργανισμούς και είναι σημαντική για τη δημιουργία ζωτικών και βιώσιμων οργανισμών». Ομοίως, οι Leithwood και Jantzi (2006) πρότειναν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία «καθορίζει κατευθύνσεις, βοηθά τους ανθρώπους και επανασχεδιάζει τον οργανισμό». Οι Marion και Gonzales (2014) αναφέρουν ότι η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας τείνει να πλαισιώνει τους ηγέτες ως ηρωικούς σημαιοφόρους που εμπνέουν, ενθαρρύνουν και πετυχαίνουν αυτό που οι άλλοι δεν μπορούν.

### *Χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών*

Οι θεωρίες όσον αφορά στον χαρισματικό ηγέτη συγκλίνουν, κατά κύριο λόγο, στο πως τον αντιλαμβάνονται συναισθηματικά οι υφιστάμενοί του και κατά δεύτερο λόγο στο πως διαμορφώνει και εκτελεί έναν στρατηγικό στόχο μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Στιβακτάκης & Κρεβετζάκη, 2018:1406). Οι Conger και Kanungo (οπ. αναφ. Στιβακτάκης & Κρεβετζάκη, 2018: 1407) δηλώνουν ότι η αποτελεσματικότητα ενός χαρισματικού ηγέτη αξιολογείται από την αντίληψη των υφισταμένων του ως προς συγκεκριμένες δικές του συμπεριφορές, οι οποίες αφορούν σε: διαμόρφωση ενός γοητευτικού οράματος, άσκηση ανάλογης συμπεριφοράς ρίσκου,



χρήση καινοτόμων στρατηγικών, ακριβή αξιολόγηση της κατάστασης, θετική αξιοποίηση τυχόν αντιδράσεων ή και έκδηλης δυσaráεσκείας των υφισταμένων, μετάδοση αυτοπεποίθησης και χρήση δυναμικής ισχύος.

Οι Burns (2012), Bennis και Nanus (1985) και Leithwood και Jantzi (2006), υποστηρίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες φαίνεται να έχουν ιδιαίτερες διαθέσεις και δεξιότητες, όπως το χάρισμα, η πίστη και το ηθικό βάθος. Αυτές οι διαθέσεις και οι δεξιότητες έχουν διατυπωθεί από κύριους θεωρητικούς της μετασχηματιστικής θεωρίας, τους Bass και Avolio (1990) και Miner (2005) οι οποίοι έχουν καταλήξει σε τέσσερα κύρια στοιχεία που είναι απαραίτητα στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας: 1) Χάρισμα ή εξιδανικευμένη επιρροή, 2) Εμπνευσμένο κίνητρο, 3) Διανοητική τόνωση και 4) Εξατομικευμένη εκτίμηση/προσοχή (Marion & Gonzales, 2014).

Ένας σχολικός ηγέτης, σήμερα, σε συνεργασία με τη σχολική επιτροπή και τους εκπαιδευτικούς του σχολικού συγκροτήματος αναμένεται να έχει μεγαλύτερη αίσθηση της αξίας του συντονισμού και της εναρμόνισης των διαφόρων τομέων μάθησης (Starratt, 2003:13). Αποτελέσματα έρευνας των Zaccaro, Kemp και Bader (2004) έδειξαν ότι η επιτυχία των σχολικών ηγετών συσχετίζεται με νοημοσύνη άνω του μετρίου. Σε μία επανεξέτασή τους συσχέτισαν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη με τη δημιουργική και αποκλίνουσα σκέψη, μαζί με τη μεταγνωστική επιδεξιότητα.

### ***Επίλυση προβλήματος***

Οι Leithwood et al. (1996) συνδέουν τη γνωστική ευελιξία, με τις δημιουργικές και πλευρικές ικανότητες σκέψης και την επιτυχία. Οι Bennis και Nanus (1985) επισημαίνουν ότι όταν αναφέρεται κανείς σε υποδειγματική ηγεσία, συχνά, εννοεί την υποδειγματική και δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Οι Zaccaro et al. (2004) υποστηρίζουν ότι για τη γνωστική και επιστημονική κατάρτιση και εξέλιξη, μεγάλη σημασία έχει η έννοια της εξειδίκευσης και των πρότυπων σκέψης που διακρίνονται μεταξύ ηγετών που διαθέτουν τεχνογνωσία. Η τεχνογνωσία συνδέεται με την αποτελεσματική και αποδοτική επίλυση προβλημάτων εντός ενός συγκεκριμένου τομέα δραστηριότητας, όπως η άσκηση ηγεσίας στο σχολείο. Οι Leithwood et al. (2006) αναφέρουν ότι οι χαρισματικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται μεγάλα μοτίβα με νόημα, δηλαδή λύνουν προβλήματα γρήγορα με λίγα λάθη και ξοδεύουν περισσότερο χρόνο για να δώσουν τη σωστή ή τη διαφορετική επίλυση του προβλήματος. Οι Chi, Glaser και Farr (2014) επισημαίνουν ως κύρια χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας την υψηλή γνώση που πρέπει να

κατέχουν οι ηγέτες για έναν συγκεκριμένο τομέα και τον τρόπο οργάνωσης του. Ο Van Lehn (1990) αναφέρει ότι τα καλά δομημένα προβλήματα, συνήθως, είναι αυτά που αντιμετωπίζουν επανειλημμένα οι ηγέτες, λύνονται με λίγη συνειδητή σκέψη. Όπως υποστηρίζει ο Simon (1993: 403) «κάθε ηγέτης μπορεί να αναγνωρίζει τα συμπτώματα, τις ενδείξεις, για το μεγαλύτερο μέρος των καταστάσεων που συναντά στις δικές του καθημερινές εμπειρίες». Ωστόσο, επειδή δεν υπάρχει συγκρίσιμο απόθεμα γνώσης για κακώς δομημένα προβλήματα, ο ηγέτης πρέπει να ανταποκρίνεται με πιο σκόπιμο και στοχαστικό τρόπο.

Η κατανόηση αυτών των σκόπιμων, στοχαστικών διαδικασιών και η ενίσχυση της τεχνογνωσίας γίνονται ολοένα και πιο σημαντικά γνωρίσματα ενός χαρισματικού ηγέτη (Day & Lord, 1992). Επιπλέον, οι Mumford και Connolly (1991) αναφέρουν ότι ο βαθμός διακριτικότητας και οι γνωστικές απαιτήσεις που πρέπει να έχουν οι ηγέτες αυξάνουν ανεβάζουν την θέση τους στον οργανισμό.

### *Η γνώση*

Η έρευνα σχετικά με τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων των ηγετών του σχολείου αναγνωρίζει, όπως έχει σημειωθεί, τη σημασία της γνώσης για συγκεκριμένο τομέα στις επεξηγήσεις της εμπειρογνωμοσύνης. Πολύ πρόσφατη γραμμή θεωρίας και έρευνας έχει αρχίσει να αποκαλύπτει την ιδιαίτερη φύση του τομέα της πιο χρήσιμης γνώσης για τους διευθυντές σχολείων στα σημερινά περιβάλλοντα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Stein & Spillane, 2005). Αυτή η έρευνα ξεκινά με την προϋπόθεση ότι οι τρέχουσες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι συχνά επικεντρωμένες στην ανάπτυξη πιο εξελιγμένων και πολύπλοκων ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών, όπως η ανώτερη τάξη δεξιοτήτων σκέψης και κατανόησης σύνθετων εννοιών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων συνεπάγεται κατοχή τέτοιων, αντίστοιχων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εάν θέλουν να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους. Οι Bransford et al. (2000) αναφέρουν το πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μαθαίνουν πολύπλοκες δεξιότητες καθώς αυτό απαιτείται από τις νέες μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις περιλαμβάνουν κατανόηση του περιεχομένου του νέου προγράμματος σπουδών καθώς και το πώς οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν αυτό το περιεχόμενο, ένας τρόπος κατανόησης που μπορεί κάλλιστα να διαφέρει σημαντικά από μια πιο οικεία συμπεριφοριστική άποψη μάθησης.



Οι σχολικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι για την προώθηση αυτής της ατζέντας μεταρρυθμίσεων και παίζουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές τους να αποκτήσουν αυτή τη νέα σύνθετη γνώση περιεχομένου. Οι Stein και Spillane (2005:44) εξηγούν ότι: «... οι διαχειριστές (διευθυντές) πρέπει να γνωρίζουν το αναλυτικό περιεχόμενο σπουδών και τον τρόπο διδασκαλίας ώστε να ενθαρρύνουν και να θέτουν τις προϋποθέσεις για μία συνεχή ακαδημαϊκή μάθηση στο διδακτικό προσωπικό».

### *Το συναισθηματικό έργο της σχολικής ηγεσίας*

Η Nias (1996:293) επισημαίνει ότι η διδασκαλία είναι μία, ουσιαστικά, συναισθηματική και ως εκ τούτου επιφέρει «υψηλά φορτισμένα συναισθήματα που απευθύνονται όχι μόνο σε ανθρώπους αλλά και σε αξίες και ιδανικά». Η καλή διδασκαλία και τα θετικά συναισθήματα είναι αλληλένδετα. Υπάρχει ένα σημαντικό σύνολο στοιχείων που υποδηλώνουν ότι η γνώση και το συναίσθημα είναι αχώριστα στοιχεία και σχετίζονται με ανάλογες κοινωνικές πρακτικές. Η θετική διάθεση στη μάθηση, για παράδειγμα, βελτιώνει την εκμάθηση περιεχομένου και την επακόλουθη ανάκληση από τους μαθητές. Ως συναισθηματική πρακτική, η διδασκαλία ενεργοποιεί, χρωματίζει και εκφράζει τα συναισθήματα και τις πράξεις των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών ηγετών που επηρεάζουν την απόδοση των πρώτων. Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2001), οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ενθουσιάσουν τους μαθητές τους ή να τους κάνουν να βαρεθούν κατά την διάρκεια της διδακτικής ώρας. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μαθητές περιγράφουν τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς ως συμπαθείς (Kohl, 1994). Ο δάσκαλος είναι ο ηγέτης της μάθησης και έχει την ευθύνη να διασφαλίσει το ήρεμο και θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη του και να ευνοεί τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Μια τέτοια συναισθηματική πρακτική μπορεί να περιγραφεί ως πράξη αγάπης. Πράγματι, οι Liston και Garrison (2004) προσδιορίζουν την αγάπη ως αναπόσπαστο στοιχείο της καλής παιδαγωγικής, ενώ ο Freire (2021) ισχυρίζεται ότι η διδασκαλία δεν είναι δυνατή χωρίς το κουράγιο να αγαπάς.

Ο σχολικός ηγέτης έχει κυρίαρχη θέση μέσα σε αυτό το συναισθηματικό κλίμα διδασκαλίας, γιατί διαμορφώνει τις κοινωνικές, πολιτικές και θεσμικές πραγματικότητες, που αλληλοεπιδρούν την αγάπη, το πάθος και την αίσθηση ηθικού, και που κινητοποιούν το έργο των εκπαιδευτικών. Οι Nias (1996) και Halton (1995) προσδιορίζουν μια σειρά από βαθιά ενοχλητικά συναισθήματα, όπως εχθρότητα, δυσπιστία, φόβος και απόγνωση στην εκπαίδευση και τα αποδίδουν άμεσα στις

επιπτώσεις των δομικών αλλαγών στα σχολεία αλλά και στη μη αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Woods & Carlyle, 2002). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το άγχος του εκπαιδευτικού μεταδίδεται άθελά του στους μαθητές (Guskey, 1997). Ο Fullan (2011:30) τονίζει την σημασία της ενσυναίσθησης, καθώς ο ηγέτης μπορεί να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τυχόν αντιδράσεις ή και αρνήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών όταν μπορεί να κατανοήσει την πηγή του δισταγμού και της επιφυλακτικότητάς τους. Το έργο που έχει μπροστά του ο σχολικός ηγέτης είναι να δημιουργήσει κλίμα αγάπης και να εδραιώσει συναισθηματικές συνθήκες ευνοϊκές για την ενίσχυση της συναισθηματικής ικανότητας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει γνώση της φύσης των ανθρωπίνων σχέσεων, να διαθέτει διαπροσωπικό γίνεσθαι και να διαθέτει ικανότητες ευελιξίας στο πλαίσιο της διάκρισης μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης (Στιβακτάκης, 2005).

### *Σχέση κοινωνικού κεφαλαίου και σχολικής ηγεσίας*

Οι Wilkinson και Bristol (2018) εξετάζουν την σχέση μεταξύ κοινωνικού κεφαλαίου και ηγεσίας και εάν αυτό παίζει ρόλο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ηγεσία δημιουργεί και δρα σε σχέση με άλλους, πώς προωθεί δυνατότητες συνεργασίας ή πώς δημιουργεί ένα κοινωνικά δίκαιο, σχολικό ήθος, πώς προάγει την κοινωνική δίκαιη παιδαγωγική και πώς διασφαλίζει τη σχολική βελτίωση. Αυτές οι ανησυχίες περιστρέφονται γύρω από μια σειρά θεμάτων όπως η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, με τη μείωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ των μαθητών ασχέτως της κοινωνικοοικονομικής τάξης στην οποία ανήκουν (Liasidou, & Antoniou, 2015). Αυτή η πολιτιστική στροφή στην πολιτική της ηγεσίας προσανατολίζεται στην ανάγκη βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών και στην ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών στα σχολεία (Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010).

### *Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της ποικιλομορφίας και στη κοινωνική δικαιοσύνη*

Η κοινωνική δικαιοσύνη και η εκτίμηση της διαφορετικότητας είναι από τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η φιλοσοφία της ηγεσίας. Σε γενικές γραμμές η «διαφορετικότητα» σημαίνει «πολλά και διαφορετικά», αλλά όταν αυτή η λέξη χρησιμοποιείται σε σχέση με τους ανθρώπους αποτελεί μία έννοια που έχει πολιτικές προεκτάσεις και υφίσταται συνεχώς λεπτές αλλαγές στο νόημα. Συνήθως ταυτίζεται με την εθνικότητα, αλλά μπορεί, επίσης, να έχει ευρύτερο ορισμό και

να προσδιορίζει το φύλο, την φυσική και σωματική επάρκεια, τη θρησκεία και την ηλικία, τομείς που υπόκεινται πλέον, στα περισσότερα κράτη, σε νόμους σχετικούς με τις ίσες ευκαιρίες. Μερικές από αυτές τις διαφορές είναι προφανείς και επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων, όπως για παράδειγμα το φύλο και η ηλικία. Άλλες φορές χρησιμοποιούμε τον όρο «διαφορετικότητα» για να χαρακτηρίσουμε διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας. Επομένως, η διαφορετικότητα χαρακτηρίζει κάποιον ως διαφορετικό έναντι της πλειοψηφίας ή έναντι μιας ομάδας όπου η διαφορά του εκλαμβάνεται ως διαφορετική.

Τα σχολεία είναι ένας χώρος στον οποίο φαίνεται έντονα η διαφορετικότητα και αποτελεί μία πρόκληση για τον σχολικό ηγέτη να κατανέμει ισότιμη διαχείριση, γιατί οι διαφορές μεταξύ των μαθητών που υπονοούνται στη λέξη διαφορετικότητα είναι πιθανό να προκαλέσουν συνειδητή ή/και ασυνειδητή εχθρότητα. «Η διαφορετικότητα, στην ευρύτερη της έννοια, έχει οριστεί ως οτιδήποτε οι άνθρωποι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να πουν στον εαυτό τους ότι ένα άλλο άτομο είναι διαφορετικό» σύμφωνα με τους Jehn, Greer και Rupert (2008:128). Αυτή η κατηγοριοποίηση γίνεται πιο εύκολα με εμφανώς φυσικές και ορατές εκδηλώσεις διαφοράς όπως, για παράδειγμα, το χρώμα του δέρματος ή η σωματική αναπηρία, ενώ συμβάλλουν σε αυτή, σε μεγάλο βαθμό, στερεότυπα που σχετίζονται με μη ορατές διαφορές όπως όταν σε μία σχολική τάξη υπάρχουν παιδιά από διάφορες εθνικότητες, με διαφορετική θρησκεία, κουλτούρα και κοινωνικοοικονομική στάθμη. Το πρόβλημα έγκειται στο ότι οι ενήλικες δικαιολογούν τα στερεότυπά τους και τείνουν να έχουν επιλεκτική ανάκληση που, ανάλογα, υποστηρίζει τις πεποιθήσεις τους. Αυτή την τάση την καλλιεργούν στο περιβάλλον της οικογένειας και, συνήθως, την μεταδίδουν στα παιδιά τους τα οποία την εκδηλώνουν μέσα σε μία σχολική τάξη.

Καθώς, εκ φύσεως, σχετιζόμαστε πιο εύκολα με αυτούς που αναγνωρίζουμε περισσότερο κοντά στον εαυτό μας, ο σχολικός διευθυντής έρχεται να αντιμετωπίσει ρατσιστικά στερεότυπα με σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και στα πρότυπα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Coleman & Glover, 2010). Το ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης παρέχει μια ώθηση για να ξεπεραστούν οι διακρίσεις. Αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι δεν αντιμετωπίζονται εξίσου, οπότε χρειάζονται παρεμβάσεις στην αλλαγή των θεσμών και της κοινωνίας. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια φιλελεύθερη στάση, που δίνει αξία σε κάθε άτομο με μια αίσθηση: «επιμονή στον διαχωρισμό μιας ζωής από την άλλη και την ίση σημασία της κάθε ζωής, ιδωμένη με τους δικούς της όρους παρά ως μέρος ενός μεγαλύτερου οργανικού ή εταιρικού συνόλου» (Nussbaum 1999: 10).

### ***Ο ρόλος της ηγεσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις***

Ο Hoerr (2005:9-19) υποστήριξε ότι οι ισχυροί ηγέτες είναι καλλιτέχνες. Εμπνέουν, χειροκροτούν, τιμωρούν, κατευθύνουν, στέκονται στο πλάι, δημιουργούν, παρακολουθούν, ενισχύουν, ενθαρρύνουν. Όμως οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες των σχολείων είναι μεγαλύτερες από εκείνες που αντιμετωπίζουν ηγέτες σε άλλα περιβάλλοντα. Αυτό πηγάζει από τη φύση της εκπαίδευσης και τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων. Οι σημαντικότερες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί ηγέτες είναι οι εξής:

α. Να εξισορροπούν τον τρόπο μέτρησης της επιτυχίας των μαθητών. Η ετήσια πρόοδος των μαθητών προσφέρει μια ρεαλιστική εικόνα του τι μπορούν να περιμένουν οι μαθητές από τους εαυτούς τους (έργα, εκθέσεις και παρουσιάσεις μέσα στα χαρτοφυλάκιά τους). Όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για την εγκυρότητα τέτοιων οργάνων. Τα αντικειμενικά τεστ καταγράφουν μόνο κομμάτια της ανάπτυξης ενός μαθητή. Οι σχολικοί διευθυντές θεωρούνται υπεύθυνοι για την απόδοση των σχολείων τους και για τα τυποποιημένα μέτρα και, ως εκ τούτου, πρέπει να εστιάσουν τις ενέργειές τους και αυτές των εκπαιδευτικών του σχολείου τους στο τι μετριέται, ανεξαρτήτως τυχόν αμφιβολιών που μπορεί να υπάρχουν αναφορικά με την τελική βαθμολογία των μαθητών.

β. Διεύθυνση συμφωνικής ορχήστρας. Κορυφαίοι εκπαιδευτικοί έχουν παρομοιαστεί με τη διεύθυνση μιας συμφωνικής ορχήστρας ή την καθοδήγηση μιας ομάδας μπάσκετ. Όπως εκεί η επιτυχία καθορίζεται από το πόσο καλά παίζουν μαζί έτσι και η ηγεσία του σχολείου θεωρείται επιτυχημένη αναφορικά με το πόσο καλά συνεργάζονται όλα τα οργανωσιακά μέλη ενός σχολείου. Η ηγεσία δεν είναι ποτέ εύκολη, αλλά το να ηγηθείς ανθρώπων που πρέπει να διδάξουν σε άλλους ανθρώπους είναι ακόμη πιο δύσκολο έργο. Αυτό συμβαίνει επειδή η επιτυχία της εξαρτάται από άλλους εκπαιδευτικούς με δημιουργικότητα αλλά και δίψα για ανεξαρτησία, γεγονός που μπορεί να τους δυσκολεύει να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εργαστούν προς έναν κοινό στόχο ώστε να είναι καλοί συμπαίκτες.

γ. Οι σχολικοί διευθυντές πρέπει να δίνουν αναφορά σε ένα πλήθος εκπαιδευτικών υπαλλήλων. Επισήμως, δίνουν αναφορά στον υπεύθυνο παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου τους, εξαρτώνται από το είδος συνεργασίας Υπουργείου, διευθυντών εκπαίδευσης και διευθυντών προγραμμάτων σπουδών, οι οποίοι πολλές φορές ξεχνάνε τι είναι πολιτική και τι εκπαίδευση. Επίσης, είναι υπεύθυνοι απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους. Τα κορυφαία σχολεία

συνεπάγονται τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ισότιμης συνεργασίας, όπου μέσα σε αυτή τη συνεργασία μπορεί να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορεί να έχουν περισσότερη εμπειρία ως προς την επιρροή στους γονείς, ή ίσως με άτομα που εργάζονται στις κεντρικές διευθύνσεις, παρά ο Διευθυντής και, συνεπώς, η συνδρομή τους στο έργο της ηγεσίας είναι περισσότερο από επιθυμητή. Ένας ηγέτης οργανισμού μάθησης μπορεί και οφείλει να δίνει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς διαμοιράζοντας οργανωτικές, διεκπεραιωτικές και διοικητικές ευθύνες, προετοιμάζοντας το έδαφος για την εξέλιξη μελλοντικών ηγετών (Fullan, 2008:40-41). Επίσης, ένας καλός σχολικός ηγέτης πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών. Ανεξάρτητα με την ποιότητα του σχολείου ή το επίπεδο δεξιοτήτων της ηγεσίας, οι Διευθυντές πρέπει να εργάζονται για την εκπαίδευση και να περιλαμβάνουν όλους τους γονείς. Η ηγεσία έχει να κάνει με τις σχέσεις που, μερικές φορές, είναι αρκετά στενές και οικείες, ενώ άλλες φορές πολύ απομακρυσμένες και προβληματικές. Επομένως, η σχολική ηγεσία αποτελεί μία βασική μεταβλητή για την αποτελεσματική εξέλιξη ενός σχολείου.

Ο Hoerr (2005:18) αναφέρει ότι για να μπορέσει ο ηγέτης ενός οργανισμού να επιτύχει αυτό το αποτέλεσμα πρέπει να ακολουθήσει τα εξής βήματα: 1) να είναι περιεκτικός, 2) οι απόψεις του να είναι ξεκάθαρες, 3) να είναι δίκαιος έναντι του εαυτού του και των άλλων και 4) να είναι κάποιος που θα κάνει την διαφορά, αφήνοντας πίσω του ένα άξιο αναφοράς έργο.

### **3.4.3. Βιώσιμη Ηγεσία**

Η βιωσιμότητα βρίσκεται στη διασταύρωση του κοινωνικών, πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών προκλήσεων της κοινωνίας μας. Η εκπαίδευση θεωρείται ως το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος. Ο Carozzi (2005:130) αναφέρει ότι «το 2005 σηματοδοτεί την αρχή της βιώσιμης εκπαίδευσης, Education for Sustainable Development (ESD), αλλά η συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος ήταν πρακτικά ανύπαρκτη στα δημόσια σχολεία».

Η αειφορία αποτελεί ένα επίκαιρο και αξιοσημείωτο ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς ερευνητές, οι οποίοι ερευνήσαν αν η βιωσιμότητα είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική πολιτική και τις πρακτικές των σχολικών συμβουλίων (Saitis & Saiti, 2018). Από τη μία πλευρά, ορισμένοι ερευνητές (Carey & Hanley, 2008 · Jenkins & Jenkins, 2005) προσπάθησαν να φέρουν στο βοηθητικό πρόγραμμα τις υλοποιήσεις και τους τομείς της βιωσιμότητας. Κάποιοι άλλοι

(Lambert, 2007; Zachariou, Kadji-Beltran, & Manoli, 2013), από την άλλη πλευρά, αναζήτησαν τις επιπτώσεις της ηγεσίας στη βιωσιμότητα στα σχολεία.

Στην εκπαιδευτική ερευνητική βιβλιογραφία οι ορισμοί της βιωσιμότητας για την ηγεσία είναι αρκετά διαφορετική από αυτή των άλλων τομέων. Οι Davies και Bansel (2007), για παράδειγμα, περιέγραψαν τη βιωσιμότητα στην εκπαίδευση ως την ικανότητα των ατόμων και των σχολείων να συνεχίσουν να βελτιώνονται για να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις και την πολυπλοκότητα με τέτοιο τρόπο, που να μην βλάπτουν τα άτομα ή την ευρύτερη κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, συμπληρώνουν οι Saitis και Saiti (2018), η βιώσιμη ηγεσία δημιουργεί ευκαιρίες για επιτυχία μέσα στα νέα απαιτητικά πλαίσια.

### *Ο ρόλος της ηγεσίας στη βιωσιμότητα του σχολείου*

Η βιωσιμότητα, τόσο ως έννοια όσο και ως εργαλείο ανάλυσης, προσφέρει την ευκαιρία να διερευνήσουμε ποιες δομές ηγεσίας είναι πιο συμβατές με την πραγματική φύση του σχολικού περιβάλλοντος και τα χαρακτηριστικά αυτού του περιβάλλοντος που πρέπει να κατανοηθούν και να χρησιμοποιηθούν για βιώσιμη πρακτική. Σύμφωνα με τους Davies και Bansel (2007:23), η ηγεσία επιδιώκει να μεταφέρει το σχολείο από την τρέχουσα κατάστασή του σε μια επιθυμητή και βελτιωμένη μελλοντική κατάσταση. Οι Hargreaves και Fink (2006) έχουν δημιουργήσει ένα πλαίσιο από επτά αρχές βιώσιμης ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από:

- Το βάθος της μάθησης και της αληθινής απόδοσης
- Το εύρος της μακροχρόνιας επίδρασης μέσα από μια διαδοχή ικανών ηγετών
- Το βάθος της επιρροής, όπου η ηγεσία ταυτίζεται με την έμπρακτη υπευθυνότητα
- Το αίσθημα δικαίου με σκοπό όχι την βλάβη, αλλά το ουσιαστικό κέρδος μαθητών άλλων σχολείων μέσα από την αλληλεπίδραση
- Την ευελιξία που αντικαθιστά την στασιμότητα και την σύμπλευση με άλλα δίκτυα
- Την δυνατότητα ανατροφοδότησης που ενισχύει την ενεργό δραστηριοποίηση ηγετών και εκπαιδευτικών, και
- Την ικανότητα να στηρίζεται στα πεπραγμένα του παρελθόντος για να οικοδομεί ένα καλύτερο μέλλον

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Fullan (2001) και Starratt (2003), που υποστηρίζουν ότι η ηγεσία αποτελεί έναν τομέα ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα των σχολείων .



Στην θεωρία της βιώσιμης ηγεσίας, τα σχολεία θεωρούνται στην πλειοψηφία τους ανοιχτά, πολύπλοκα και προσαρμοστικά κοινωνικά συστήματα. Αυτά τα περίπλοκα συστήματα μπορούν να ελεγχθούν από επίσημη αρχή, από εργαλεία διαχείρισης και κανονισμούς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται αρκετές τεχνικές γνώσεις και αναλυτική τεχνογνωσία. Η ηγεσία αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μία τεχνική εργασία που απαιτεί εμπειρογνωμοσύνη. Οι λύσεις μπορεί να είναι πολύ περίπλοκες, αλλά είναι διαθέσιμες εάν οι ηγέτες είναι επαρκώς ικανοί και αφοσιωμένοι. Οι ρόλοι τους, η εργασία τους και η περίπλοκη φύση του περιβάλλοντός τους μπορούν να περιγραφούν ως πρότυπα, ενώ η απόδοσή τους μπορεί να μετρηθεί. Αναγνωρίζουν τη σημασία και τη πραγματικότητα της άτυπης εξουσίας και περιγράφουν τη περιορισμένη αξία του επίσημου ρόλου τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων, με τρόπους που συμβάλλουν στη βελτίωση. Βλέπουν τη μάθηση ως ηθική από μόνη της και τη κοινή κατασκευή νοήματος από τη σχολική κοινότητα ως απαραίτητη για τη βιώσιμη βελτίωση.

Στη βιώσιμη ηγεσία, κανόνας είναι τα ηθικά διλήμματα που αψηφούν τις τεχνικές λύσεις και που η προέλευση και οι συνέπειές τους καθιστούν το σχολείο ένα πολύπλοκο, ρευστό πλέγμα απρόβλεπτων σχέσεων. Οι Hargreaves και Fink (2003:2) προσφέρουν έναν ορισμό της βιώσιμης ηγεσίας, «σύμφωνα με τον περιβαλλοντικό τομέα», που περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της κοινής ευθύνης, «κοινότητες κοινής μάθησης και ανάπτυξης», ποικιλομορφία, αποφυγή αρνητικών ζημιών και «μια δέσμευση ακτιβιστών με τις δυνάμεις που την επηρεάζουν». Εξαρτάται από την αμοιβαία συμβατότητα των αλληλοεπιδρώντων στοιχείων σε αυτό το περιβάλλον και η ηγεσία πρέπει να εξετάζεται σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας, δηλαδή ενός σύνθετου προσαρμοστικού κοινωνικού συστήματος.

### **3.5. Διοίκηση αλλαγών**

Ο Waks (2007) προτείνει ότι η διοίκηση αλλαγών ξεκινά στο θεσμικό επίπεδο, στο υπόβαθρο εκπαιδευτικών ιδεών, στους κανόνες και στα πλαίσια που διαμορφώνουν και ρυθμίζουν έναν οργανισμό. Μια θεσμική αλλαγή προκαλεί απογοήτευση και διαμαρτυρία, τροφοδοτώντας νέες ιδέες και καινοτομίες, από τις οποίες προκύπτουν νέες πεποιθήσεις, αξίες και πρακτικές, ενώ ο οργανισμός, στη συνέχεια, προσαρμόζεται στις νέες θεσμικές ιδέες και στους νέους κανόνες. Οι

Priestly και Miller (2012) έκαναν χρήση των εννοιολογικών εργαλείων που προέρχονται από κριτικό ρεαλισμό για να αναπτύξουν μια μεγαλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Διαχώρισαν τη δομή από τον πολιτισμό σε μια προσπάθεια να συνεισφέρουν στη διοίκηση αλλαγών.

Ο πολιτισμός αποτελείται από πιστεύω, αξίες, κανόνες και ιδέες, ενώ η δομή από σχέσεις, πόρους, εξουσία και κοινωνικές θέσεις. Και οι δύο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην καινοτομία καθώς δημιουργούν ένα πλαίσιο όπου αναγνωρίζονται τα γνωστικά συστατικά της διοίκησης αλλαγών (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Τα περισσότερα μοντέλα εκπαιδευτικής αλλαγής ξεκινάνε με την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί θα εμπνευστούν και θα αλλάξουν τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη τους. Ωστόσο, ο Guskey (2002) ισχυρίζεται ότι αυτή η διαδικασία πρέπει να αντιστραφεί προκειμένου να επιτευχθεί μία βιώσιμη αλλαγή. Ισχυρίζεται ότι οι καινοτομίες στα σχολεία θα είναι περισσότερο επιτυχείς όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα νέο εργαλείο ή μία αλλαγή και αντιληφθούν από μόνοι τους τα οφέλη αυτών. Αυτή την άποψη υποστηρίζουν και οι Glatter et al. (2005), οι οποίοι δηλώνουν ότι η εφαρμογή πειραμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η συνειδητοποίηση της ωφελιμότητάς τους είναι προτιμότερη από τις γρήγορες και απότομες αλλαγές διοίκησης.

### **3.6. Ηγεσία και ελληνικό σχολείο**

Όπως υποστηρίζουν οι Van der Sluis, Reezigt και Borghans (2017), οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην Ελλάδα υπογραμμίζουν τους περιορισμούς που θέτει ο συγκεντρωτισμός και το γραφειοκρατικό, ελληνικό, εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, φαίνεται ότι οι όποιες τάσεις ανανέωσης, που μπορεί να συνυπάρχουν, δεν αναφέρονται συχνά. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν επηρεαστεί από τις βασικές αρχές του Κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας και καινοτομίας OECD. Σύμφωνα με τους Υφαντή και Κατσιγιάννη (2014), οι περισσότερες μελέτες για το ρόλο του Διευθυντή σχολείου στην Ελλάδα, όσον αφορά στα καθήκοντα και στις ευθύνες του, τον σκιαγραφούν ως γραφειοκράτη, με περιορισμένες ευθύνες, αποκομμένες από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.



Οι Κρεβετζάκη και Στιβακτάκης (2018:187-191), στο πλαίσιο ενός αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού μάθησης, αναλύουν πώς ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός καθώς συντονίζει και καθοδηγεί την πραγμάτωση βασικών παραγόντων αποτελεσματικότητας, οι οποίοι είναι:

- Το κοινό όραμα το οποίο ενστερνίζονται όλα τα οργανωσιακά μέλη και δεσμεύονται για την επίτευξή του
- Η δημιουργία ενός «περιβάλλοντος μάθησης» όπου τόσο το κλίμα όσο και οι κτιριακές υποδομές δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας και δομημένης ατμόσφαιρας για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές
- Η αποτελεσματική διδασκαλία και η εποικοδομητική μάθηση, με την ανάλογη σωστή χρήση του χρόνου
- Η σκόπιμη διδασκαλία με δομημένα σχέδια μαθήματος και ενημέρωση των μαθητών ως προς τη στοχοθεσία της διδασκόμενης ύλης
- Οι υψηλές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας μια μορφή θετικής αυτοεκπληρούμενης προφητείας στους μαθητές
- Η ενίσχυση της εσωτερικής πειθαρχίας σε κανόνες και νόρμες που συμβαδίζουν με την κουλτούρα του σχολείου
- Τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις και ο έλεγχος επίδοσης των μαθητών σε συνάρτηση με αυτά, και
- Η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και η προσπάθεια ενεργούς συμμετοχής τους ώστε να ενισχύεται η συναισθηματική στήριξη των μαθητών.

Βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση. Η συνεργασία μεταξύ των οργανωσιακών μελών στα ΕΠΑΛ είναι καθοριστική αν λάβουμε υπόψη μας ότι το επαγγελματικό λύκειο απαρτίζεται από διάφορους τομείς και ειδικότητες. Οι εκπαιδευτικοί της κάθε ειδικότητας πρέπει να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους, εντός του κοινού τους τομέα, όσο και με τους άλλους συναδέλφους των άλλων τομέων. Η οργάνωση των τομέων, ο διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων και η ανάθεση υπευθύνων τομέων συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Κουτούζης, 1999:229).

Η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και η διαμόρφωση κουλτούρας εξωστρέφειας αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας ενός ΕΠΑΛ καθώς η

βιωσιμότητά του εξαρτάται από την επιλογή των μαθητών και των οικογενειών τους στο τέλος του γυμνασίου. Με σωστή και έγκαιρη ενημέρωση αναδεικνύονται οι δυνατότητες που προσφέρει το ΕΠΑΛ στους μαθητές του και τονίζονται οι επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων του. (Βασιλειάδου & Διεωνίτου, 2014). Η εξωστρέφεια των ΕΠΑΛ βοηθά στην αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων της κοινωνίας που κάποτε οφείλει να σταματήσει να βλέπει το επαγγελματικό λύκειο ως λύση απελπισίας για τους αδύναμους μαθητές.

Η επιδίωξη της συνεχούς εκπαίδευσης των οργανωσιακών μελών και ο προσανατολισμός προς την μάθηση αποτελούν, επίσης, βασική επιδίωξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στο επαγγελματικό λύκειο η ενθάρρυνση συνεχών μετεκπαιδεύσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού συμβάλλει στην επικαιροποίηση της παρεχόμενης γνώσης, ειδικά στο εργαστηριακό περιβάλλον, και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην άμεση και γόνιμη προσαρμογή σε πιθανές αλλαγές στον εργασιακό τομέα.

Παρόλα αυτά, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει αρκετές αποκλίσεις ως προς την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Εμπόδια στην αποτελεσματικότητα ενός μετασχηματιστικού ηγέτη θεωρούνται η περιορισμένη αυτονομία, η πολλαπλότητα των καθηκόντων του, η ασάφεια του ρόλου του, η έλλειψη διοικητικής κατάρτισης (Σαϊτής, Τσιαμάση & Χατζή (1997), η έλλειψη υποδομών και η απροθυμία του ίδιου του Διευθυντή να αναλάβει πρωτοβουλίες (Στραβάκου, 2002).

Η Τσιμιρίκα (2008) στην ποιοτική της έρευνα παρατηρεί ότι ο ρόλος του Διευθυντή στο ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως ενός διαχειριστή με περιορισμένες δυνατότητες εισαγωγής καινοτομιών στον εκπαιδευτικό οργανισμό που ανήκει.

Στη μελέτη των Athanasoula-Reppa και Lazaridou (2008), σε ένα μικρό δείγμα, οι Διευθυντές ελληνικών σχολείων θεωρούν την αδιάκοπη ροή αλλαγών, την έλλειψη σαφών στόχων και την γραφειοκρατία ως κύρια εμπόδια αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, ακόμη και αργότερα, οι Dimopoulos, Dalkavouki και Koulaidis (2015) διαπίστωσαν ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, η διοίκηση, η οργάνωση και οι εσωτερικές σχέσεις των οργανωσιακών μελών είναι οι πιο σημαντικοί τομείς των δραστηριοτήτων των Διευθυντών. Στην ίδια, καθώς και σε άλλες μελέτες, η παραμέληση της εκπαιδευτικής και της παιδαγωγικής πτυχής του ρόλου του διευθυντή έχει αποδοθεί στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Dimopoulos et al., 2015).

Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Καραού και Bush (2016:894), στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Διευθυντές λειτουργούν ως διοικητικοί και όχι ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, ενώ μια ανεπίσημη εκπαιδευτική κουλτούρα «ηγεσίας δασκάλων υποδηλώνει δυνατότητες για επανεξέταση της ηγεσίας στα ελληνικά κρατικά σχολεία». Αποτελέσματα έρευνας των Gkolia, Koustelios και Belias (2018) αναδεικνύουν την απουσία δύο βασικών χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, δηλαδή το κοινό σχολικό όραμα και την πνευματική διέγερση των εκπαιδευτικών, από τις πρακτικές των συμμετεχόντων διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παθητικής ηγεσίας που πηγάζει και από τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, ο Διευθυντής έχει μειωμένο κύρος και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία άναρχου και ανεξέλεγκτου κλίματος στην καθημερινή ζωή του οργανισμού, με αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή απόδοση (Στιβακτάκης και Συν., 2018:329). Συμπληρωματικά, οι Αργυρίου, Ανδρεάδου και Τυπάς (2015) επισημαίνουν το γεγονός ότι το νομικό πλαίσιο παρέλειψε να περιγράψει το ρόλο του Διευθυντή σχολείου με σύγχρονους όρους, ενώ οι Κατσιγιάννη και Υφαντή (2019) αναφέρουν την παρουσία ανανέωσης του ρόλου αλλά όχι τη ριζική μεταμόρφωση του σχολικού Διευθυντή.

Αποτελέσματα έρευνας της Τσαρούχα (2017) τονίζουν το βάρος των καθημερινών ευθυνών του διευθυντή του σχολείου και τις περιορισμένες ευκαιρίες του για ανεξάρτητη δράση, καθώς ο συγκεντρωτισμός του κάθετα οργανωσιακού συστήματος διοίκησης και η έλλειψη οριζόντιου διαμοιρασμού αρμοδιοτήτων δημιουργεί περιορισμούς τόσο χρονικούς όσο και ποιοτικούς στην ανάπτυξη αυτενέργειας και καινοτόμων πρωτοβουλιών. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Στιβακτάκης (2005:173) καθώς αναφέρει ότι το διοικητικό και παιδαγωγικό έργο του Διευθυντή επιφορτώνεται με την ευθύνη για τη σωστή και αποδοτική διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου προσθέτοντάς του, ανεξαρτήτως πραγματικής ικανότητας, την ιδιότητα αυτή του μάνατζερ. Αυτά τα πολλαπλά και πολυποίκιλα καθήκοντα οδηγούν τους Διευθυντές στην προσπάθεια υιοθέτησης στρατηγικών διαμοιρασμού αρμοδιοτήτων, όσο, βέβαια, τους επιτρέπει το γραφειοκρατικό περιβάλλον της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ευρήματα μίας ποιοτικής μελέτης της Τεκτονοπούλου (2018) για τις απόψεις των Διευθυντών σχολείων δείχνουν ότι οι ίδιοι οι Διευθυντές, παρότι είχαν υιοθετήσει, κατά δήλωσή τους, ένα δημοκρατικό ύφος ηγεσίας, αναφέρουν τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με την ακαμψία και τον πελατειακό χαρακτήρα των σχολικών οργανισμών ως τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι οι Διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα εμφανίζονται εγκλωβισμένοι σε μια γραφειοκρατία και ένα κεντρικό σύστημα που δεν τους παρέχει τις ευκαιρίες, τα μέσα και τα κίνητρα για να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο και να επιφέρουν μεγαλύτερη βελτίωση στον οργανισμό τους.

## Κεφάλαιο 4.

# Ο ρόλος της Ηγεσίας στην σχολική κουλτούρα ενός οργανισμού μάθησης.

### 4.1. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Η κουλτούρα αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη έννοια η οποία τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει τους ερευνητές καθώς αποκτά σημαντική βαρύτητα στην μελέτη της φύσης, της απόδοσης και των προοπτικών ενός οργανισμού. Οι Ouchi και Wilkins (1985) περιλαμβάνουν στην έννοια της κουλτούρας σύμβολα και μύθους που περιγράφουν τις αξίες και την ιστορία ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Mintzberg (2009), η κουλτούρα περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και συνήθειες ενός οργανισμού οι οποίες τον διαφοροποιούν από έναν άλλο οργανισμό, ενώ ο Ρες (2005) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα επιδρά στις στρατηγικές αποτελεσματικότητας ενός σχολικού συγκροτήματος. Σε γενικές γραμμές, η κουλτούρα αναφέρεται σε αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες ζωής ενός οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Το σχολείο είναι ένας οργανισμός όπου μέσα από την αλληλεξάρτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αξιών, ιδεών, εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικού προσωπικού επιχειρείται τόσο η μετάδοση γνώσης στους μαθητές όσο και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, τα οποία αποτελούν εφόδια για ένα επιτυχημένο μέλλον (Hannay & Earl, 2012). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η σχολική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών αξιών και πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την ταυτότητα του σχολείου και αποτελούν το σημαντικότερο μέρος της διαδικασίας βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κιούσης & Κοντάκος, 2006). Η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας βοηθά στους μακροπρόθεσμους στόχους και στο σαφή καθορισμό του βασικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η δε συνοχή και ενότητα επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση λειτουργικών στοιχείων του πολιτισμού, όπως οι κυρίαρχες παραδόσεις, οι θεσπισμένοι κανόνες συμπεριφοράς, οι παγιωμένες αξίες και το όραμα του σχολείου (Kythreiotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010). Ταυτόχρονα, μέσω της σχολικής κουλτούρας, διασφαλίζεται μια σταθερότητα στο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας, η οποία συμβάλλει στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων και των δυσκολιών της σύγχρονης κοινωνίας.

## 4.2. Ο ρόλος των οργανωσιακών μελών.

Το προσωπικό σε ένα σχολείο εστιάζει στην αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων του σχολείου. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν δομημένους ή αδόμητους τρόπους που, μέσω της ανάλογης λήψης αποφάσεων, βελτιώνουν το σχολείο και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στη ζωή του οργανισμού. Μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες σε τοπικό επίπεδο, ωστόσο, είναι ότι οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να είναι συνεπής με ορισμένες συμφωνημένες αρχές και μία γενική, κατανοητή φιλοσοφία που να αφορά όλα τα μέρη της διαδικασίας (Renwick, 1995). Ως εκ τούτου, εάν το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι σωστά εξοπλισμένο για να αναπτύξει το φιλοσοφικό υποστήριγμα που είναι απαραίτητο ώστε να δώσει μια αίσθηση νοήματος και κατεύθυνσης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, είναι πιθανόν να κινδυνεύουν να χαθούν όλα τα θετικά οφέλη.

Ένα από τα πιο σημαντικά βήματα για την αναδιάρθρωση ενός σχολείου είναι να ενδυναμώσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, όχι μόνο αναφορικά με τις τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αναγνώριση και αποσαφήνιση των προβλημάτων. Αυτές οι δεξιότητες αφορούν στην επίλυση των δυσκολιών, την αποσαφήνιση των αξιών και την ικανότητα παροχής πειστικών επιχειρημάτων που δικαιολογούν τις αξιολογικές κρίσεις που εμπλέκονται στην αποτελεσματική διεύθυνση του σχολείου (Smith, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, παρουσιάζουν ορθολογικά επιχειρήματα όσον αφορά σε καινοτόμες πολιτικές, που όμως, για την πραγματοποίησή τους, πρέπει να πείσουν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς μιας σχολικής κοινότητας, ιδίως τους γονείς των μαθητών τους. Συνοπτικά, υπάρχει σαφής ανάγκη υποστήριξης από πλευράς Διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στην επιθυμία των οργανωσιακών μελών να πάρουν ποιοτικές αποφάσεις σε όλους αυτούς τους τομείς της νέας ευθύνης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, εκτός από τις γνώσεις και δεξιότητες, πρέπει να έχει πρόσβαση στην πλήρη έκταση των πληροφοριών, ώστε να μπορούν να κάνουν επιλογές, να έχουν απόψεις και να υπολογίζουν και να αξιολογούν μια σειρά από πιθανά αποτελέσματα που θα προκύπτουν μετά την υιοθέτηση κάποιας συγκεκριμένης πολιτικής για τη βελτίωση του σχολείου. Έτσι, το είδος των αποφάσεων που πρέπει να λαμβάνεται εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το γνωσιακό επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού και τα κριτήρια εφαρμογής αυτών των αποφάσεων.

Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί έναν από τους αποτελεσματικότερους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, αξιολόγησης και διαμόρφωσης σχεδιασμού για την βελτίωση των σχολείων. Η ανάπτυξη της ικανότητας των οικογενειών να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδο των παιδιών τους συνδράμει στο να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποστηρίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει ένας ποιοτικός έλεγχος των πεπραγμένων. Ο Διευθυντής έχει τον σημαντικό ρόλο του εντολέα σε αυτή τη σχέση, οργανώνοντας τις διαδικασίες οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την περάτωση του εκάστοτε έργου. Καθώς είναι ο ακαδημαϊκός και ο επαγγελματίας ηγέτης για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, διατυπώνει, αποσαφηνίζει και υιοθετεί ένα σύνολο βασικών αξιών και επιθυμητών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε γνωστικά προγράμματα δραστηριοτήτων. Αυτό το συνολικό όραμα αποτελεί τη φιλοσοφία του σχολείου η οποία παρέχει γνωσιολογική, ηθική και παιδαγωγική υποστήριξη στους στόχους της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας (Renwick, 1995). Επιπλέον, είναι καθήκον του εντολέα να διαχειρίζεται και να αναπτύσσει νέους πόρους ώστε να δημιουργήσει στο σχολείο μια ατμόσφαιρα μέσα στην οποία τα οργανωσιακά μέλη θα μπορούν να σχετίζονται μεταξύ τους αλλά και να αποδίδουν τα μέγιστα στην επιδίωξή τους για τη μάθηση και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Από αυτή την τελευταία άποψη φαίνεται ξεκάθαρο ότι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος και μιας κουλτούρας στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν, να διατυπώσουν και να δεσμευτούν με κάποιου είδους αποστολή, αποτελεί τον πιο σημαντικό ρόλο του Διευθυντή (Ball, 2012).

### **4.3. Ο ρόλος της αξιολόγησης**

Υπό το πρίσμα της πολυπλοκότητας και της δυσκολίας αυτού του έργου, και από την ποικιλομορφία και τον ετερογενή χαρακτήρα των στόχων δεν θα ήταν παράλογο να συμπεράνουμε ότι η αξιολόγηση των επιπτώσεων των στρατηγικών αποφάσεων αλλά και των επιδόσεων των μαθητών αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους διευθυντές των σχολείων. Η αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων είναι θέμα που προκαλεί, σταδιακά, μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε πολλές χώρες του κόσμου.

Σύμφωνα με τους Chapman, Dunstan και Spicer (1994) τέσσερα είναι τα βασικά μηνύματα που προκύπτουν πάνω σε αυτό το θέμα:



Α) οι εθνικές προσπάθειες για την αύξηση των προτύπων των μεμονωμένων σχολείων, τόσο με αντικειμενικές και εξωτερικές αξιολογήσεις όσο και με συμβουλές από επαγγελματίες που γνωρίζουν τη σημαντικότητα του σχολείου. Τα συστήματα αξιολόγησης χρειάζονται αξιοπιστία εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα στα σχολεία να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Smith, 1990).

Β) οι δείκτες απόδοσης μπορούν να παρέχουν σημαντικές αποδείξεις για τα επιτεύγματα του σχολείου, ως οργανισμού, όμως θα πρέπει να υπάρχει σαφής προσπάθεια εντοπισμού πληροφοριών, που σχετίζονται πραγματικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης του σχολείου. Η συγκέντρωση μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων και η ανάλυσή τους απαιτεί χρόνο, ενέργεια και οικονομικούς πόρους. Θεωρείται σημαντικό ότι μόνο εκείνα τα δεδομένα που μπορούν να σχετίζονται σαφώς με την καθιέρωση ποιότητας και αποτελεσματικότητας στις λειτουργίες του σχολείου θα πρέπει να συγκεντρώνονται και να υποβάλλονται σε ανάλυση (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995).

Γ) η διαδικασία του να λογοδοτήσουν απλώς τα σχολεία, είτε στους γονείς, είτε στην κοινότητα είτε σε άλλους, είναι απίθανο από μόνη της να οδηγήσει σε βελτιώσεις. Το να απαιτηθεί λογοδοσία στη διαχείριση των πόρων ενός σχολείου και στις εκπαιδευτικές του ευθύνες είναι ιδιαίτερα επιθυμητό προς το συμφέρον της διαφάνειας και της δημοκρατίας στην εκπαίδευση.

Δ) η λήψη μέριμνας ώστε να αξιοποιηθεί η τεχνογνωσία και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού επιτρέπουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολικού οργανισμού να αναπτύξουν και να επεκτείνουν τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες σε νέες μορφές αυτονομίας.

Σε έρευνά τους οι Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου και Στιβακτάκης (2018:56-57) καταλήγουν ότι η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτιμά να αναλάβει μεγάλο μέρος της αξιολόγησης, ειδικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς οι Διευθυντές διατείνονται ότι γνωρίζουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς συνεργάζονται μαζί τους συστηματικά και άμεσα. Ως σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης αναφέρουν την ευσυνειδησία στην εργασία, την υπηρεσιακή συνέπεια και την υπευθυνότητα στην άσκηση των εργασιακών τους καθηκόντων, την διδακτική ικανότητα, την παιδαγωγική συμπεριφορά προς τους μαθητές και την συνεργασία που έχουν μαζί τους. Η βασική ιδέα και ο απώτερος στόχος είναι η οικοδόμηση ενός μη απειλητικού αλλά αποτελεσματικού κλίματος αυτοελέγχου στα σχολεία, ώστε να γίνουν οργανισμοί μάθησης, ικανοί για συνεχή βελτίωση. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι

μορφές ανάπτυξης (θεσμική, πρόγραμμα σπουδών, επαγγελματική) πρέπει να αποτελούν βασικές μεταβλητές σε αυτή τη διαδικασία.

#### **4.4. Σύνδεση Οργανισμού μάθησης και Κοινωνικού Κεφαλαίου**

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι τα κύρια καθήκοντα της εκπαίδευσης απέναντι στην κοινωνία. Η διδασκαλία είναι μια δημιουργική τέχνη που απαιτεί από κάθε εκπαιδευτικό να διαθέτει προσωπικές ικανότητες που να τον καθιστούν ικανό να ανταποκρίνεται σε νέες καταστάσεις με το δικό του προσωπικό τρόπο. Η διαδικασία απόκτησης γνώσης ενισχύει την προσωπική δυναμική των μαθητών και τους προετοιμάζει να αναλάβουν ορισμένα καθήκοντα και να εφαρμόσουν ενέργειες που θα αλλάξουν το περιβάλλον τους. Η διαδικασία ανάπτυξης που βρίσκεται σε εξέλιξη επηρεάζεται όχι μόνο από τις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και από την ηθική και τις πνευματικές αξίες των πολιτών. Στη συνέχεια, συμβάλλουν όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Saitis & Saiti, 2018).

Η βασική εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση της γνώσης και βοηθά τους ανθρώπους να λαμβάνουν, σκεπτόμενοι πιο ολοκληρωμένα, αποφάσεις για το μέλλον τους. Έτσι, προσφέρει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, ενώ η κοινωνία κερδίζει από την αυξημένη αίσθηση ευημερίας (ποιοτικό όφελος) και από την ανταγωνιστική συμβολή της στην παραγωγικότητα (οικονομικό όφελος). Χωρίς αμφιβολία, οι κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις και το μορφωτικό επίπεδο μιας χώρας συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο και τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης (Saitis & Saiti, 2018). Η οικογένεια, το κοινωνικό υπόβαθρο και οι σχολικές αξίες είναι δομικοί παράγοντες για την είσοδο και την συνέχιση των παιδιών στο σχολείο. Κρατώντας τα παιδιά στην εκπαίδευση τα βοηθάμε να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για την εκπαίδευση. Η διδασκαλία και η ανταλλαγή γνώσεων και επιστημονικών αρχών συμβάλλουν σημαντικά στην εξάλειψη των μεροληπτικών συμπεριφορών, ενώ ενισχύουν τους απαραίτητους κανόνες και αξίες για την αποτελεσματική λειτουργία της οικονομίας (Segedy & Lyons, 1997:338).

## **4.5. Η οργανωσιακή κουλτούρα**

Κάθε οργανισμός διαθέτει μία κουλτούρα που τον κάνει να διακρίνεται από τα άλλα συστήματα. Η ξεχωριστή φιλοσοφία του κάθε οργανισμού περιλαμβάνει μία ποικιλία πρακτικών, συμπεριλαμβανομένης της ομαδικής διδασκαλίας, του ευέλικτου προγραμματισμού, των προγραμμάτων καθηγητών-συμβούλων, της κάρτας αναφοράς, των συνεδρίων, της συνεργασίας με επιχειρήσεις, δίνοντας παράλληλα έμφαση σε αξίες όπως καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, διοικητικών υπαλλήλων, γονέων, σχολείου και κοινότητας (Lunenburg & Ornstein, 2012:57-58).

Η οργανωσιακή κουλτούρα των σχολείων θεωρείται συχνά δεδομένη, αλλά είναι ένα θέμα που χρειάζεται μεγαλύτερη εστίαση και κατανόηση από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Γενικά, η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται σε ένα σύνολο κοινών αξιών, κανόνων και πεποιθήσεων μερικές από τις οποίες είναι σαφείς και άλλες αρκετά ασαφείς. Από πολλές απόψεις, είναι αόρατη - αν και μπορεί να είναι συνειδητή και ασυνείδητη - αλλά, ταυτόχρονα, χρησιμεύει ως ο συνδετικός ιστός που δημιουργεί μια αίσθηση συνοχής μέσα στα σχολεία. Η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να βρεθεί στις κοινές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, στα πρότυπα συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών και στην ανταλλαγή εμπειριών. Επίσης, παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας, προάγει τον προσανατολισμό προς τα επιτεύγματα, βοηθά στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς, δημιουργεί διαφορετικούς τρόπους ανάλυσης και πραγμάτωσης στόχων και καθορίζει την κατεύθυνση για τη μελλοντική ανάπτυξη του σχολείου (Teasley, 2017).

### **4.5.1. Δημιουργία Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Οι Wallace, Hunt και Richards (1999) αναφέρουν έξι διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας, οι οποίες είναι: 1) ηγετική παραίνεση, 2) επίπεδα συνεργατικότητας, 3) μορφές σύγκρουσης, 4) επαγγελματικό πνεύμα, 5) εργασιακή πρόκληση και ποικιλομορφία και 6) αμοιβαία εμπιστοσύνη. Αυτές οι έξι διαστάσεις παίζουν βασικό ρόλο στη δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας. Οι αξίες που επηρεάζουν γενικά τη συμπεριφορά είναι τα κριτήρια, πρότυπα ή αρχές που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού η οποία μπορεί να είναι δύο ειδών: «τερματική συμπεριφορά» και «συμπεριφορά οργάνου» (Lunenburg & Ornstein, 2012:57-58).

Η τερματική περιγράφει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα για τον οργανισμό και για τα μέλη που επιδιώκουν να πετύχουν έναν στόχο. Οι τερματικές τιμές σε ένα σχολείο είναι η ποιότητα, η αριστεία και η επιτυχία.

Η τιμή οργάνου είναι μια επιθυμητή λειτουργία της συμπεριφοράς. Στα περισσότερα σχολεία οι τρόποι συμπεριφοράς περιλαμβάνουν σκληρή δουλειά, εξαιρετική διδασκαλία, σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών, δημιουργικότητα, ομαδική εργασία και διατήρηση υψηλών προδιαγραφών (Bulach, Lunenburg & Potter, 2008).

Έτσι, η κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελείται αφενός από τα αποτελέσματα που επιδιώκει να επιτύχει ο οργανισμός (τις τερματικές του τιμές), αφετέρου από τους τρόπους συμπεριφοράς των οργανωσιακών μελών που ενθαρρύνει ο οργανισμός (τις οργανικές του αξίες). Στην ιδανική περίπτωση, οι οργανικές αξίες βοηθούν τον οργανισμό στο να επιτυγχάνει τις τερματικές αξίες του. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο του οποίου η κουλτούρα δίνει έμφαση στην τελική αξία, η υψηλή επίδοση όλων των μαθητών να επιτύχουν αυτό το αποτέλεσμα ενθαρρύνεται με εργαλειακές αξίες. Αυτός ο συνδυασμός τιμών, τερματικού και οργάνου, οδηγεί το σχολείο σε επιτυχία.

Όμως, τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν εάν παράλληλα μοιράζονται αξίες μεταξύ των μελών της ομάδας (Bulach et al., 2008). Κοινές αξίες μπορεί να προσφέρει μια ισχυρή οργανωσιακή ταυτότητα με μια ηγεσία η οποία θα ενισχύσει τη συλλογική δέσμευση, την παροχή σταθερού κοινωνικού συστήματος και την μείωση της ανάγκης για γραφειοκρατικούς ελέγχους (Schermerhorn, Osborn, Uhl-Bien & Hunt, 2011).

#### **4.6. Ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας**

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η σχολική κουλτούρα, λόγω της φύσης της, δε μπορεί να θεωρηθεί ως στατική, αλλά ως μία δυναμική κατάσταση διαρκώς εξελισσόμενη. Ουσιαστικά, αντανακλά τις αξίες, τις πεποιθήσεις και το όραμα των ανθρώπων που βρίσκονται και εργάζονται στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας ταυτότητα και χαρακτήρα στη σχολική μονάδα (Pasiardi, 2008). Η δημιουργία, η ενδυνάμωση, η διαχείριση και η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι μια συνεχής και δύσκολη διαδικασία που βασίζεται στην προσπάθεια όλων των μελών των οποίων η συμβολή είναι απαραίτητη. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι βασικός παράγοντας και δομική μεταβλητή

για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και το πώς αυτή επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της κάθε σχολικής μονάδας, θεωρείται ο ηγέτης κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού.

Όπως υποστηρίζει ο Θεοφιλίδης (2012), η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη του σχολείου ως ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (Ogurlu & Serap, 2014 · Πασιαρδής, 2004 · Θεοφιλίδης, 2012) ως η διαδικασία επιρροής, που αφορά στη διαμόρφωση και υλοποίηση των στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Υπό αυτή την έννοια, ο Διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει μια σειρά από ευθύνες ιδεολογικής και νομικής φύσεως, που έχουν αντίκτυπο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, αφού η νομοθετική διάσταση της ηγεσίας βρίσκεται στον τομέα του διοικητικού ρόλου του Διευθυντή. Φυσικά, ο Διευθυντής του σχολείου καλείται να εναρμονίσει αυτές τις δύο διαστάσεις, αλλά η επιτυχία αυτής της εναρμόνισης εξαρτάται από την ηγετική φιλοσοφία του ηγέτη, την προσωπικότητά του και τις ανάγκες που ο ίδιος καλείται να καλύψει. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά του Διευθυντή σχολείου που παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία είναι η επιρροή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η κινητοποίηση και η έμπνευση μέσω προσωπικών αξιών και ιδανικών, η ανάπτυξη κινήτρων για καινοτομία, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η διεύρυνση των οριζόντων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και η διερεύνηση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αναλαμβάνοντας το ρίσκο της εφαρμογής τους (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008).

Όμως, παράλληλα με τη μακροπρόθεσμη προοπτική των στόχων του, ο σχολικός Διευθυντής πρέπει να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους συναδέλφους του, να επιβραβεύει τη δουλειά τους και να τους ετοιμάζει για υποψήφιους σχολικούς ηγέτες (Athanasoula-Reppa & Lazaridou (2008). Έτσι, μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο Διευθυντής του σχολείου καλλιεργεί ένα όραμα το οποίο είναι αποτέλεσμα συλλογικής νοημοσύνης και κάνει τους συνεργάτες του να μοιραστούν το όραμά του δεσμευοντάς τους στη συλλογική υλοποίηση αυτού. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να δημιουργήσει υψηλές προσδοκίες και υποστηρικτικό κλίμα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενισχύοντας την αποτελεσματική επικοινωνία και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που διακρίνονται από εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμό (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Sergiovanni (2009) περιγράφει τη θέση του σχολικού Διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας ως πολιτισμική δύναμη του ηγέτη ενώ ο Schein (2010) ως πολιτιστική ηγεσία.

Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (2009:137), όταν ο Διευθυντής χτίζει μια μοναδική σχολική κουλτούρα, αναλαμβάνει το ρόλο του «αρχιερέα», επιδιώκοντας να ορίσει, να ενισχύσει και να διατυπώσει αξίες, πεποιθήσεις και πολιτιστικές πτυχές που δίνουν στο σχολείο τη μοναδική του διαχρονική ταυτότητα. Οι κύριες ηγετικές δραστηριότητες που έχει ο Διευθυντής όσον αφορά στην διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνουν τη διατύπωση των σκοπών και της αποστολής του σχολείου, την ενεργό εμπλοκή του σε έναν δομημένο κτίριο, την αφήγηση ιστοριών που ενισχύουν τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις και την διαδικασία αντιμετώπισης παγιωμένων πρακτικών.

Η ηγεσία είναι μετάδοση πολιτισμού και καλλιέργειας αξιών από τον ηγέτη σε όλα τα οργανωσιακά μέλη, δημιουργώντας το αντίστοιχο οργανωσιακό κλίμα. Μια τέτοια διαδικασία περιλαμβάνει έξι μηχανισμούς πολιτισμικής ενσωμάτωσης, όπως περιγράφει ο Schein (2010):

- Το πώς οι ηγέτες μετρούν και ελέγχουν τα δεδομένα σε τακτική βάση.
- Το πώς αντιδρούν οι ηγέτες σε κρίσιμα περιστατικά και οργανωτικές κρίσεις.
- Το πώς οι ηγέτες κατανέμουν τους περιορισμένους πόρους με βάση τα κριτήρια που τηρούνται.
- Τον τρόπο σκόπιμης μοντελοποίησης, διδασκαλίας και καθοδήγησης των ηγετών.
- Το πώς οι ηγέτες κατανέμουν τις ανταμοιβές και την κατάσταση βάσει κριτηρίων που τηρούνται και
- Το πώς οι ηγέτες προσλαμβάνουν, επιλέγουν, προωθούν, συνταξιοδοτούν και εξοστρακίζουν μέλη των οργανισμών βάσει κριτηρίων.

#### **4.6.1. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στο σύστημα αξιών για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας**

Κάθε μορφή σχολικής ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τις προσωπικές αρχές και αξίες του σχολικού διευθυντή, το όραμά του για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα και την προσπάθεια μεταφοράς αυτών των χαρακτηριστικών στη σχολική μονάδα που ηγείται. Αν και είναι εύκολο να αλλάξει η κουλτούρα ενός οργανισμού σε θεωρητικό επίπεδο, στο τομέα της εκπαίδευσης το έργο αυτό θεωρείται αρκετά δύσκολο και χρονοβόρο όσον αφορά στο μαθητικό δυναμικό (Pasiardi, 2008). Υπό αυτή την έννοια, ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστικός, γιατί είναι



αυτός που επιβλέπει όλους τους παράγοντες που είτε συμβάλλουν είτε εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών λειτουργώντας ως μοχλός ανάπτυξης (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008).

Ταυτόχρονα, οι προσωπικές φιλοδοξίες κάθε σχολικού Διευθυντή είναι αυτές που συμβάλλουν στη ταχύτερη ανάπτυξη και πρόοδο σε γενικό επίπεδο, επηρεάζοντας άμεσα τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Εκτός από τα τυπικά προσόντα, η επίγνωση της ευθύνης της σχολικής ηγεσίας, η οργάνωση ενός στοχευμένου σχεδίου δράσης με μακροπρόθεσμη εστίαση σε θέματα συνεργατικής κουλτούρας και η διαθεσιμότητα δικτύωσης για την ανάπτυξη όλων των παιδαγωγικών θεμάτων είναι βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός μετασχηματιστικού ηγέτη μιας σχολικής μονάδας (Gkolia et al, 2018). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του Διευθυντή επεκτείνεται σε θέματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας μέσω της διαμόρφωσης νέων τρόπων συμπεριφοράς, συνεργατικού πνεύματος ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας, εποικοδομητικής συνεργασίας και σταθεροποίησης κοινών στόχων και οράματος (Pasiardi, 2008). Η πολιτιστική ηγεσία στην καλλιέργεια αξιών είναι μια διαδικασία που ενσωματώνεται τόσο στη διοίκηση του σχολείου, όσο και στη διδασκαλία και τη μάθηση εντός και εκτός της τάξης. Μια τέτοια διαδικασία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του βασικού συστήματος των αξιών που αντανακλά.

Η ζωτικότητα και η δύναμη πηγάζει από τις συνεχείς και αδιάκοπες προσπάθειες του ανθρώπου για την καλλιέργεια της εσωτερικής δύναμης και του χαρακτήρα κάποιου (Wong, Hairon & Pak, 2019). Όμως, αυτή η καλλιέργεια απαιτεί από κάποιον να ασκεί επιμονή στο να κάνει πράγματα με συνείδηση και συνεπείς προσπάθειες ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες. Έτσι, αυτή η συνεχής αυτο-καλλιέργεια έχει ως αποτέλεσμα την οικοδόμηση εσωτερικής δύναμης. Ο χαρακτήρας που διέπεται από επιμονή θεωρείται ως μια από τις πιο σημαντικές αξίες στη διατήρηση των πολιτιστικών παραδόσεων του σχολείου. Ως εκ τούτου, η άσκηση της επιμονής έχει ως αποτέλεσμα να εκθέτει τις προσδοκίες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, δηλαδή του διευθυντή, του διδακτικού και μη προσωπικού και των μαθητών (Wong et al., 2019).



#### **4.6.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας**

Για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο, σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του Διευθυντή του σχολείου όσον αφορά σε θέματα ανοιχτής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την κοινωνία και τα σημαντικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, μέσω των οποίων είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο κοινωνικός αντίκτυπος που απαιτείται για την υλοποίηση του κοινού οράματος ενός οργανισμού μάθησης (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Μια τέτοια τακτική μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο σε οργανωτικό επίπεδο αλλά και σε σοβαρά παιδαγωγικά ζητήματα που παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που επικρατούν στη σύγχρονη εποχή του 21ου αιώνα, ο Διευθυντής καλείται να προσαρμόσει το όραμά του σε όλες αυτές τις νέες προκλήσεις, να το εμψύσει στα οργανωσιακά μέλη του σχολείου και να ενισχύσει, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα θετικά στοιχεία της σχολικής κουλτούρας του οργανισμού.

Δεδομένου ότι ο πολιτισμός είναι μια δυναμική διαδικασία, παρά τις ισχυρές του ρίζες, υπόκειται σε αλλαγές που είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων πράξεων (Ανθοπούλου, 1999). Ειδικότερα, στο πλαίσιο μιας ισορροπημένης σχολικής κουλτούρας, είναι απαραίτητο ο Διευθυντής του σχολείου να οργανώνει συστηματικές συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες, με ειδικούς συμβούλους και παιδαγωγούς που θα συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των δύσκολων εκπαιδευτικών προβλημάτων, καθώς και να συνεργάζεται με τους μαθητές και τους γονείς τους για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

#### **4.7. Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα**

Ο 21ος αιώνας που βασίζεται στη γνώση, απαιτεί αλλαγές στην εκπαίδευση, στην οργάνωση προγραμμάτων αλλά και πρακτικών δεξιοτήτων. Η επιτυχία σε αυτό το αναδυόμενο παράδειγμα απαιτεί νέες δεξιότητες για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν: συνεργασία, πλαισίωση προβλημάτων, κριτική σκέψη, καινοτομία και δημιουργικότητα (Scardamalia et al., 2012). Όμως, το εύρος τέτοιων αλλαγών απαιτεί πολλά περισσότερα από απλές νομοθετικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Ο Dede (2010:55)

υποστηρίζει ότι η εφαρμογή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς, τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και τις τοπικές κοινότητες να τροποποιήσουν τις πεποιθήσεις, αξίες, παραδοχές και κουλτούρες που διέπουν τη λειτουργία των σχολείων με πρακτικές της βιομηχανικής εποχής ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της 4<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρειάζονται διαφορετικά λειτουργικά πρότυπα, με μια μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρωμένη στη διαχείριση των αποφάσεων για τις απαραίτητες αλλαγές (Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000:9). Αν αμφισβητηθεί η προϋπάρχουσα σχολική κουλτούρα τότε γίνεται εφικτή η ανασύνταξη των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα θα πρέπει να απαιτηθεί η δημιουργία μιας κουλτούρας μέσα στην οποία ο μαθητής θα νοιώθει ασφαλής. Αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στον Καναδά σε 184 σχολεία έδειξε ότι η σχολική περιφέρεια μπορεί να διευκολύνει τη συστημική μεταρρύθμιση. Για να αλλάξει, όμως, η εκπαιδευτική πρακτική, τα άτομα έπρεπε να ανασκευάσουν τα επαγγελματικά μοντέλα. Αυτό απαιτούσε να ασχοληθούν με την διαδικασίες δημιουργίας και διάδοσης της γνώσης (Saleh & Khine, 2014). Επιπλέον, τα αποδεικτικά στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι η διαχείριση της γνώσης απαιτεί το σχολείο να προσαρμοστεί με μια κουλτούρα που τονίζει την ομαδική εργασία, τη συνεργασία, την αποκρατικοποίηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών ρίσκου. Αυτός ο μετασχηματισμός απαιτεί ηγετικές πρακτικές που υποστηρίζουν μία τέτοια κουλτούρα (Saleh & Khine, 2014).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν ένα παραδειγματικό τσουνάμι, όπου το πρότυπο που βασίζεται στη γνώση προκαλεί τις θεμελιώδεις και παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι προειδοποιήσεις για τέτοιες δραστικές αλλαγές τεκμηριώνονται με σαφήνεια στην επιχειρηματική και οργανωσιακή βιβλιογραφία, με την γνώση να θεωρείται κρίσιμος πόρος για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Hannay & Earl, 2012). Πράγματι, ο Drucker (2017) αναφέρει ότι μέσα στις επόμενες δεκαετίες η εκπαίδευση θα αλλάξει περισσότερο από όσο έχει αλλάξει στο παρελθόν. Ομοίως, ο Senge (2006) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει κουλτούρα και όραμα.

Ένας τέτοιος νέος σκοπός δεν είναι απλώς θέμα εισαγωγής μίας νέας τάξης με άλλες τεχνικές ή προσδοκίες, αλλά περιλαμβάνει θεμελιώδεις αλλαγές στις δομές, στις διαδικασίες και στους στόχους των εκπαιδευτικών οργανισμών. Όπως υποστηρίζουν οι Hannay και Earl (2012), στον 21ο αιώνα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ηγέτες της γνώσης που κατασκευάζουν, να προκαλούν αλλά και να μοιράζουν συλλογικά την επαγγελματική γνώση.

#### **4.8. Βιώσιμη κουλτούρα**

Οι Saitis και Saiti (2018) επισημαίνουν ότι η ηγεσία και η οργανωσιακή κουλτούρα είναι έννοιες αλληλένδετες. Οι Jenkins και Jenkins (2005) υποστηρίζουν ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις είναι η καρδιά της κουλτούρας ενός οργανισμού με βιώσιμες πρακτικές. Παρόλο που η εφαρμογή της βιώσιμης κουλτούρας αντιμετωπίζει εμπόδια σε διάφορους τομείς, ωστόσο υπάρχουν πρακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους.

Βασικό συστατικό της οικοδόμησης μιας βιώσιμης κουλτούρας είναι η ηγεσία και η σημασία του σχεδιασμού διαδοχής σε έναν οργανισμό. Οι Beycioğlu et al. (2014) παρέχουν μια ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης ηγεσίας, μιας εναλλακτικής λύσης, σε βιώσιμο σχολείο στην Τουρκία. Οι ερευνητές έλεγξαν τις πρακτικές ηγεσίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κουλτούρας στη βιωσιμότητα του σχολείου. Επεξηγούν τις διαφορετικές ερμηνείες της βιωσιμότητας και τη βιώσιμη ηγεσία στην εκπαίδευση. Για την ύπαρξη της βιώσιμης κουλτούρας σημασία έχει να μη βασίζονται τα σχολεία μόνο στη ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Οι Staub και Stern (2002) τονίζουν τη σημαντική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας σε ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο, ενώ επικρίνουν τις μετριοπαθείς προσπάθειες των κυβερνήσεων, ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες. Αναφέρουν δύο κρίσιμους παράγοντες που εμποδίζουν το κλείσιμο του χάσματος: 1) την πρόσβαση σε ποιοτική τριτοβάθμια εκπαίδευση και 2) την έλλειψη προσοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Επιχειρηματολογούν ότι τα σχολεία πρέπει να ενδιαφέρονται για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς, εάν εστιάζουν μόνο στην γνωστική ανάπτυξή τους, δεν θα υπάρχει οικονομική και πολιτιστική σταθερότητα σε εύρος κοινωνικού συνόλου. Σε μία βιώσιμη κουλτούρα όλοι πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη. Η Santone (2018) τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και της αλληλεξάρτησης ως θεμελιώδεις αρχές για την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό που πηγάζουν από τον νεοφιλελευθερισμό της σύγχρονης πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Silverman (2006), η βιώσιμη σχολική κουλτούρα αντιμετωπίζει προκλήσεις και από την πληθυσμιακή αύξηση, η οποία αν δεν ελεγχθεί μπορεί να οδηγήσει σε δύσκολες καταστάσεις. Ο ίδιος αναδεικνύει, επίσης, το ρόλο της ηγεσίας στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση και αυτού του προβλήματος προτείνοντας συγκεκριμένες αλλαγές στην πολιτική του προγράμματος σπουδών, όπου οι ηγέτες θα μπορούσαν να ενημερώνουν και να ενσωματώνουν αξίες και

πρακτικές βιωσιμότητας στους οργανισμούς μάθησης και κατ' επέκταση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

## Κεφάλαιο 5.

### Επισκόπηση συναφών ερευνών

#### 5.1. Έρευνες αναφορικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης.

Το πλήθος των ορισμών για το τι είναι, τελικά, ένας οργανισμός μάθησης δημιούργησε μια σύγχυση και ενέτεινε την διερεύνησή του μέσα από μελέτες που ασχολήθηκαν διεξοδικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης, τόσο ως προς την λειτουργία των οργανωσιακών μελών του, όσο και ως προς την ανάπτυξη της αντίστοιχης κουλτούρας.

Οι Erdem & Ucar (2013) διερεύνησαν την σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και οργανισμού μάθησης και ανέδειξαν την θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της, όπως είναι η συναίνεση, η εσωτερίκευση και η ταύτιση, με την δημιουργία κοινού οράματος και την καλλιέργεια της μάθησης σε ομάδες συνεργασίας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Kools και Stoll (2016), σημειώνοντας ότι η οργανωσιακή δέσμευση των μελών ενισχύεται με τη συνεργασία, τη διάχυση των πληροφοριών, την καινοτομία και την συνεργατική αξιολόγηση και αξιοποίηση των λαθών προς όφελος του οργανισμού. Η σημασία της ανάπτυξης της ατομικής και συλλογικής μάθησης, ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον οργανωσιακής μάθησης στον οργανισμό, αναφέρεται, επίσης, στα συμπεράσματα των ερευνών των Hargreaves και Fullan (2013) και Harris και Jones (2018) οι οποίοι τονίζουν το συσχετισμό μεταξύ των θετικών κοινωνικοσυναισθηματικών αντιδράσεων και της οργανωσιακής μάθησης μέσα από τη συνεργασία των οργανωσιακών μελών. Θετικά συναισθήματα όπως η αλληλεγγύη και η συμφωνία προωθούν τη μάθηση, ενώ ακόμα και τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ένταση, απογοήτευση και διαφωνία, μπορούν να λειτουργήσουν γόνιμα μέσα στο πλαίσιο ενός οργανισμού που επιδιώκει την προαγωγή της οργανωσιακής μάθησης.

Αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα μελέτησαν τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης. Οι Πασιάς, Αποστολόπουλος και Στυλιάρης (2015) κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την συνεργασία μεταξύ των οργανωσιακών μελών καθώς η εσωτερική, συνεργατική αξιολόγηση του έργου κάθε εκπαιδευτικού βελτίωσε την διάχυση καινοτόμων πρακτικών και ενίσχυσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ομοίως, οι Πατσατζάκη

και Ιορδανίδης (2018) και οι Papazoglou και Koutouzis (2020) συμπεραίνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς τα κοινά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης, όπως το κοινό όραμα, η συλλογική εργασία, οι καινοτόμες δράσεις, η κουλτούρα εξωστρέφειας και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Δίνουν, δε, λιγότερη βαρύτητα στο έργο της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς θεωρούν ότι δεν συμβάλλει τόσο στην εξέλιξη του οργανισμού όσο η συνεχής μάθηση του προσωπικού και η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, η Αγγελάκου (2018) παρατηρεί ότι η γραφειοκρατική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αφήνει πολλά περιθώρια ανάπτυξης οργανωσιακής ωριμότητας, καθώς η επικοινωνία μεταξύ των μελών περιορίζεται σε ένα περιβάλλον οριοθετημένο άνωθεν γραφειοκρατικά, αφήνοντας την μάθηση να παραμένει περισσότερο σε ατομικό επίπεδο παρά συλλογικό. Με αυτό το γραφειοκρατικό δεδομένο, η Παπάζογλου (2016), επίσης, καταλήγει στην μελέτη της ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το τι χαρακτηριστικά περιλαμβάνει ένας οργανισμός μάθησης και ότι, καθώς επηρεάζεται σαφώς από το εξωτερικό περιβάλλον και τις νόρμες, είναι απαραίτητη η ανταλλαγή πληροφοριών και η ανάπτυξη καινοτομιών σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η Καλατζή (2017) καθώς τα αποτελέσματα της έρευνάς της καταδεικνύουν την σημασία της γόνιμης συνεργασίας και των καινοτομιών στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

## **5.2. Έρευνες σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στην μετατροπή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.**

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στο ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης. Οι Hamzah et al. (2011), όπως και ο Law (2011) τονίζουν την αλληλεπίδραση της ηγεσίας και της μάθησης των εκπαιδευτικών. Θεωρούν βασικό στοιχείο την ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τόσο αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους και συμβάλλουν στην μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ομοίως, οι Hsiao και Chang (2011), σε έρευνά τους, καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, της ισχυρής συσχέτισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του οργανισμού μάθησης.

Οι Kim και Callahan (2012) όπως και οι Chai et al. (2014), στα ευρήματά τους, τονίζουν τη σημασία της ηγεσίας στην προώθηση μιας κουλτούρας συνεργασίας και στην οργανωσιακή

δέσμευση των εκπαιδευτικών καθώς εντείνει τη συναισθηματική δέσμευση και την αίσθηση του καθήκοντός τους. Οι μελέτες των Day, Gu και Sammons (2016) στην Αγγλία όπως και των Lahtero, Lang και Alava (2017) στη Φινλανδία, συγκλίνουν στο ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός όσον αφορά στο σωστό καταμερισμό αρμοδιοτήτων ώστε να αναπτυχθεί μια γόνιμη κουλτούρα συνεργασίας, να βελτιωθούν οι συνθήκες διδασκαλίας και να υλοποιηθούν οι υψηλές προσδοκίες των οργανωσιακών μελών. Με τη σωστή εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας η μάθηση έγινε πιο συμμετοχική και βελτιώθηκαν οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ως προς τη διοίκηση των αλλαγών, οι Sales, Moliner και Amat (2017) καταλήγουν ότι η ύπαρξη ενός συνεργατικού χώρου μάθησης είναι σημαντική για την ανάπτυξη της μάθησης και τη δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω εφαρμογή καινοτομιών.

Στην Ελλάδα, σημαντική υπήρξε η έρευνα των Brinia, Zimianiti και Panagiotopoulos (2014) που εντύφησαν στη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης και των γνωστικών και ηγετικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν στην ύπαρξη ηγετικών χαρακτηριστικών όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχραιμία και η θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες, όπως, όμως και στην ελλειμματική παρουσία της καινοτόμου σκέψης, της διαχείρισης της ομάδας και της ανάθεσης αρμοδιοτήτων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) καθώς σημειώνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην παρουσία κάποιων χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο έργο του διευθυντή τους, με αρκετά, όμως, ελλείμματα στην πλήρη εφαρμογή της.

Οι Παπάζογλου και Κουτούζης (2016) όπως και η Τάγαρη (2017) συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθοριστικό στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αντιλαμβάνονται τη σημασία της καλλιέργειας της οργανωσιακής μάθησης ώστε ο οργανισμός να αναπτύξει τη συστημική του οργάνωση και να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών του, με το διευθυντή να παίζει καθοριστικό ρόλο στην εμπύχωση, την καθοδήγηση και το συντονισμό των επιμέρους ομάδων, εμπνέοντας θετικά τη διαρκή δέσμευση των οργανωσιακών μελών.

Η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε έναν οργανισμό μάθησης αποτέλεσε, επίσης, αντικείμενο ερευνών. Ο Παπαδόπουλος (2017) καταλήγει ότι τα θετικά κίνητρα και η επιβράβευση από τον διευθυντή ενθαρρύνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε ανάλογο συμπέρασμα οδηγείται η Δούγαλη (2017), στην



έρευνα της οποίας η μετασχηματιστική ηγεσία σε συνδυασμό με την ηθική των Διευθυντών αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ ο Ζωγόπουλος (2018), συμφωνώντας με τα παραπάνω, συμπληρώνει την αξία της συνεργασίας του σχολείου με την εξωσχολική κοινότητα, μέσα από την προσπάθεια της ηγεσίας να αναζητά συνεχώς καινοτόμες δράσεις, ενθαρρύνοντας, ταυτόχρονα, συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς. Η Σανιόλα (2018) διαπιστώνει στην έρευνά της έντονη την παρουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, ενώ οι Χαρίση και Σταυρόπουλος (2019) συμπληρώνουν με τα ευρήματά τους ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασική μεταβλητή την ύπαρξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως αντιστάθμισμα στο συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### **5.3. Έρευνες σχετικά με την ηγεσία και τη σχολική κουλτούρα συνεργασίας και εξωστρέφειας.**

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον ρόλο του Διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων ώστε να μετασχηματιστεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός σε οργανισμό μάθησης (Law, 2011 · Lahtero et al., 2017 · Lu & Hallinger, 2018 · Sales et al., 2017). Το δύσκολο αυτό έργο της ηγεσίας το καταγράφουν στην έρευνά τους οι Harris και Jones (2018) ενώ η Lockton (2019) εστιάζει στη δυσκολία παρατήρησης εκ μέρους του διευθυντή των ήδη διαμορφωμένων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία οφείλει να παρατηρήσει και να αξιολογήσει προσεκτικά την ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, να προσπαθήσει να εντάξει στις δραστηριότητες άτομα τυχόν πιο απομονωμένα και μέσα από την καλλιέργεια μιας νέας αλληλεπίδρασης και συνεργατικής επικοινωνίας να οργανώσει αυθόρμητες και ανεπίσημες σχέσεις που συμβάλλουν στην συνεργατική κουλτούρα του σχολείου.

Μέσα από την ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση συνεργατικών πρακτικών, ο Hargreaves (2006) τονίζει τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού προς μια πιο επιτυχημένη διαχείριση των αλλαγών. Μαζί του συμφωνεί και ο Tang (2011) που καταλήγει στη σημασία της υλοποίησης του κοινού οράματος μέσα από τις πρωτοβουλίες του διευθυντή που αναφέρονται σε καινοτόμες δράσεις, σεμινάρια εκπαιδευτικών και, συνολικά, τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Lu και Hallinger (2018)

οι πρωτοβουλίες του Διευθυντή αφορούν στην ενθάρρυνση της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε διοικητικό πλαίσιο, όσο και στη λήψη αποφάσεων. Η εποικοδομητική σχέση που καλλιεργήθηκε καθώς και η εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών των οργανωσιακών μελών κατέδειξαν την επιτυχημένη συμβολή της συμμετοχικής διαχείρισης στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού.

Αντίστοιχα, η Αποστολοπούλου (2016) αναφέρει στα συμπεράσματα της έρευνάς της το ρόλο της ηγεσίας στο σχεδιασμό των δράσεων της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης στον οργανισμό. Η ένταξη των εκπαιδευτικών σε ομάδες συνεργασίας θεωρείται κομβική, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και ο Φωτεινόπουλος (2019) τονίζοντας ότι η ηγεσία οφείλει να προωθεί τη συμμετοχική διοίκηση καθώς έτσι προάγεται η ανάπτυξη μιας κουλτούρας οργανωσιακής μάθησης στη σχολική μονάδα. Τέλος, οι Θεριανός και Καλαϊτζίδης (2020), στο πλαίσιο των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών που επικράτησαν λόγω της πανδημίας, ερεύνησαν τα δίκτυα ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών και κατέληξαν στη σημασία διαμόρφωσης ενδοσχολικής, επαγγελματικής και διδακτικής κουλτούρας με σκοπό τη βέλτιστη διαμόρφωση του εσωτερικού έργου ενός σχολικού οργανισμού.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι δεν έχουν εκπονηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν στον μετασχηματισμό του ΕΠΑΛ σε οργανισμό μάθησης και τη συμβολή της ηγεσίας στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη έρευνα ελπίζουμε να συνδράμει, σε κάποιο βαθμό, τόσο στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών ενός οργανισμού μάθησης στα επαγγελματικά λύκεια, όσο και να πυροδοτήσει περαιτέρω έρευνες αναφορικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση της αντίστοιχης, όπως έχει αποδειχθεί, σχολικής κουλτούρας.

## 2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

### Κεφάλαιο 6.

#### Μεθοδολογία της έρευνας

##### 6.1. Ερευνητικός Στόχος και Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποδοθεί διεξοδικά η έννοια του Οργανισμού μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας. Στόχος της έρευνας που διεξήχθη ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων για το ρόλο της ηγεσίας στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας ώστε να είναι δυνατός ο μετασχηματισμός των Επαγγελματικών Λυκείων σε οργανισμούς μάθησης.

Βάσει του στόχου και της βιβλιογραφικής επισκόπησης του θεωρητικού μέρους, δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του οργανισμού μάθησης και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;
- 2) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο της ηγεσίας σε έναν οργανισμό μάθησης;
- 3) Ποιος είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο επαγγελματικό λύκειο προκειμένου να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης;

##### 6.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την ερευνητική διαδικασία ακολουθήθηκε το ερευνητικό μοντέλο της Creswell (2016) σύμφωνα με το οποίο επιλέγεται η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας καθώς τα ερωτήματα είναι

περιγραφικά και αναζητείται η καταγραφή στάσεων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η ποσοτική έρευνα είναι η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων.

Μέσα από το ερευνητικό εργαλείο διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, όπως αυτές προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα (Robson, 2007). Σύμφωνα με την Creswell (2016:434), η ποσοτική προσέγγιση συμβάλλει στην αμεροληψία του δείγματος και την αντικειμενικότητα των απαντήσεων μέσα από την διασφάλιση της ανωνυμίας. Παρουσιάζει ανύπαρκτο κόστος και απαιτεί ελάχιστο χρόνο για την διενέργεια της έρευνας καθώς οι ερωτήσεις είναι σαφείς και μικρής έκτασης. Καθοριστικής σημασίας είναι, επίσης, η δυνατότητα επιλογής δείγματος από γεωγραφικά απομακρυσμένους πληθυσμούς μέσα από την χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας σχεδιασμού και αποστολής του ερευνητικού εργαλείου. Η διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων μέσω της επιστήμης της στατιστικής συνδράμει στην εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων σε σύντομο διάστημα.

### **6.3. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα, αρχικά, προσδιορίστηκε η Μονάδα προς ανάλυση, ήτοι καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας.

Σε δεύτερο στάδιο, επιλέχθηκε ο πληθυσμός – στόχος που είναι οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών λυκείων, τόσο γενικής παιδείας όσο και τομέων και ειδικοτήτων. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, όλων των ηλικιών, εντός αστικού ιστού της πρωτεύουσας αλλά και σχολείων επαρχιακών πόλεων και απομακρυσμένων περιοχών, με διαφορετική επαγγελματική εμπειρία, ειδικότητα και εργασιακή σχέση.

Σε τρίτο στάδιο, προσδιορίστηκαν οι μεταβλητές μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην παρούσα έρευνα οι μεταβλητές είναι τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης, τα χαρακτηριστικά των μορφών ηγεσίας που σχετίζονται με τον οργανισμό μάθησης, ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο στάδιο, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Στο τελευταίο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου και η συλλογή των δεδομένων.

### *Σχεδιασμός*

Για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της παρούσας μελέτης και λόγω της φύσης της εργασίας και των αποτελεσμάτων που αναμένονται, αποφασίστηκε η διενέργεια ποσοτικής έρευνας. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν έπειτα από διεξαγωγή έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου. Ο σύνδεσμος όπου αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο είναι ο <https://docs.google.com/forms/d/1YDzWNvoZLStOOCLqNDj-GuVO88iciuzBdZXp8RARBgI/prefill>. (Παράρτημα Ι).

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου καταχωρίστηκαν σε συγκεκριμένο λογισμικό, διαθέσιμο στο διαδίκτυο. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο αντιστοιχούσαν σε περισσότερες από μια ποσοτική μεταβλητή. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το IBM SPSS Statistics version 20, ενώ για την δημιουργία πινάκων εφαρμόστηκε το πρόγραμμα Excel 2013.

Ως προς τον δειγματοληπτικό σχεδιασμό, έγινε προσπάθεια υλοποίησης της τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς, σύμφωνα με την Creswell (2016) θεωρείται η πιο ακριβής μορφή δειγματοληψίας. Παρόλα αυτά, λόγω πρότερης εμπειρίας αλλά και μέσα από την μελέτη συναφών ερευνών, είναι κατανοητή η δυσκολία επιτυχίας του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Για αυτόν τον λόγο, η έρευνα ακολούθησε έναν συνδυασμό δειγματοληψίας κατά συστάδες, όπου επιλέχθηκαν τυχαία σχολικές μονάδες μέσα από λίστα ηλεκτρονικών διευθύνσεων, όπως και ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και δειγματοληψία – χιονοστιβάδα, όπου η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε διευθυντές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς του οικείου κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος, ώστε να προωθήσουν με την σειρά τους το ερωτηματολόγιο σε άλλους συμμετέχοντες. Σημαντικό στην ποσοτική έρευνα είναι το ότι τα συμπεράσματα βασίζονται σε αριθμητικές τιμές κι έτσι είναι εφικτός τόσο ο ακριβής έλεγχος όσο και η δημιουργική αποτίμηση και σύγκριση αυτών σε σχέση με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών καθιστώντας ισχυρότερη την δυνατότητα αξιοποίησής τους (Robson, 2011).

### *Πληθυσμός και Δείγμα*

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της εργασίας, ο πληθυσμός ορίστηκε να είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ως δείγμα, εκπαιδευτικοί επαγγελματικών λυκείων. Η ερευνήτρια προσπάθησε να έχει ανταπόκριση από ένα αρκετά μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, καθώς η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών των επαγγελματικών λυκείων της Ελλάδας ήταν αδύνατη. Στην προσπάθεια οι συμμετοχές να είναι όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικές, το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί επαγγελματικών λυκείων από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας ούτως ώστε να αποφευχθεί τυχόν δειγματοληπτικό σφάλμα. Έτσι, στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι συμμετέχοντες ( $n=200$ ), άνδρες και γυναίκες από τη Βόρεια, Κεντρική, Νότια και Νησιωτική Ελλάδα.

### *Το ερευνητικό εργαλείο*

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν το ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου, αποτελούμενο από 65 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αυτά αφορούν στην ηλικία το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, καθεστώς εργασίας, τις επιμορφώσεις, τα σεμινάρια κοκ.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από πέντε άξονες. Ο 1<sup>ος</sup> άξονας αφορά στο σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Ο άξονας αυτός αποτελείται από πέντε ερωτήσεις στον οποίο καταγράφονται οι απόψεις για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του οργανισμού μάθησης και τι θα ήθελαν/δεν θα ήθελαν στο σχολείο τους. Ο 2<sup>ος</sup> άξονας αφορά στη συμβολή των οργανωσιακών μελών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις. Ο 3<sup>ος</sup> άξονας αφορά στο ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αποτελείται από 15 ερωτήσεις που αφορούν στις πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής στα σχολεία που υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, με βάση την συχνότητα. Ο 4<sup>ος</sup> άξονας παρουσιάζει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της σχολικής κουλτούρας και περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις. Τέλος, ο 5<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από 15 ερωτήσεις οι οποίες καταγράφουν τις αντιλήψεις που επικρατούν όσον αφορά στη σχέση της

ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας καθώς και της εξωστρέφειας του σχολείου στο οποίο εργάζονται.

### *Αποστολή ερωτηματολογίου*

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2022, με την έναρξη του 2<sup>ου</sup> τετράμηνου μαθημάτων, καθώς θεωρείται μια περίοδος με λιγότερο φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, λόγω ολοκλήρωσης των διαγωνισμάτων, παράδοσης βαθμολογίας και λοιπών διαδικασιών που αφορούν στην λήξη του 1<sup>ου</sup> τετράμηνου. Προηγήθηκε μια πιλοτική έρευνα, όπου το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 10 συναδέλφους, εκπαιδευτικούς ΕΠΑΛ οι οποίοι δεν έλαβαν μέρος στην τελική έρευνα. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να εντοπιστούν τυχόν λάθη διατύπωσης ερωτημάτων ώστε να ελαχιστοποιηθεί το σφάλμα μέτρησης στην ανάλυση. Με το πέρας της πιλοτικής φάσης, η ερευνήτρια επικοινωνήσε, αρχικά, τηλεφωνικά με διευθυντές ΕΠΑΛ που εδρεύουν στους νομούς Ηρακλείου Κρήτης, Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας, Λευκάδας, Κοζάνης, Σερρών, Μαγνησίας και Αττικής. Αφού τους ενημέρωσε για το αντικείμενο της έρευνας πήρε την άδειά τους και τους απέστειλε μέσω email την ηλεκτρονική φόρμα του ερωτηματολογίου ώστε να την προωθήσουν στον Σύλλογο διδασκόντων. Παράλληλα, έγινε χρήση κοινωνικών δικτύων όπου η φόρμα αναρτήθηκε σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που αφορούν σε εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές διαδικτυακές κοινότητες καθηγητών ειδικοτήτων, ώστε να υπάρξει πρόσβαση και σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε ΕΠΑΛ της ευρύτερης ελληνικής επικράτειας. Σε παράλληλο επίπεδο, διασφαλίστηκε η αгаστή συνεργασία με την σύνταξη και αποστολή συνοδευτικής επιστολής (Παράρτημα Ι) όπου αναφέρθηκαν το περιεχόμενο της έρευνας, ο σκοπός, ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθώς και το πως θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα, με ταυτόχρονη εγγύηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Η ανταπόκριση υπήρξε άμεση και σε διάστημα 15 ημερών συμπληρώθηκαν 200 ερωτηματολόγια.

### *Ανάλυση Αποτελεσμάτων*

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με το πρόγραμμα IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25.0) και το Microsoft Excel 2013 για τους πίνακες. Τα αποτελέσματα παρατίθενται με τη σειρά που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο.



Πρώτα τα προσωπικά στοιχεία του δείγματος. Έπειτα, η περιγραφική παρουσίαση των ερωτήσεων και οι στατιστικοί συσχετισμοί των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές, θέση στη σχολική μονάδα, ειδικότητα, τύπος σχολικής μονάδας, αστικότητα σχολικής μονάδας,) με τις εξαρτημένες μεταβλητές (σκορ αξόνων).

Στην αρχή έγινε περιγραφική στατιστική (Creswell, 2016) με τη βοήθεια της οποίας καταγράφηκαν ποσοτικά τα προσωπικά στοιχεία του δείγματος και οι απόψεις τους για τα ερωτήματα που τέθηκαν. Υπολογίστηκαν ως στατιστικοί δείκτες, οι Μέσοι όροι (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD), το ελάχιστο(min), το μέγιστο(max) και ο βαθμός αξιοπιστίας των συνεχών μεταβλητών ώστε να αποτυπωθούν τα σχετικά συμπεράσματα. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση για τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνούν διαφοροποιήσεις, συσχετίσεις και προβλέψεις για να συναχθούν συμπεράσματα εξετάζοντας τη στατιστική σημαντικότητα μέσα στις υποομάδες – κατηγορίες του δείγματος (Creswell, 2016). Αξιοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια t-test για ανεξάρτητα δείγματα, η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (1-way Anova) και η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA). Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους υιοθετήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.005$ .

### **6.3. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα.**

Όπως επισημαίνει ο Taherdoost (2016), προκειμένου μια έρευνα να παρέχει επαρκώς έγκυρα, συνεπή και σχετικά στοιχεία, οι πληροφορίες που παρέχει πρέπει να είναι αξιόπιστες και έγκυρες. Η αξιοπιστία αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αναπαραχθούν, όταν επαναληφθούν υπό τις ίδιες συνθήκες, δηλαδή την συνέπεια ενός μέτρου. Στην παρούσα εργασία η αξιοπιστία διασφαλίστηκε καθώς η ερευνήτρια δημιούργησε το ερωτηματολόγιο βασιζόμενη στην πολύ προσεκτική μελέτη των συναφών ερευνών που παρατίθενται στο Θεωρητικό μέρος, χωρίς να περιλαμβάνει προσωπικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν σε διαφορετικό χρόνο. Οι ερωτήσεις του ήταν κατανοητές και γραμμένες σε απλό λόγο για να αποφευχθεί οποιαδήποτε δυσκολία απάντησης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Σύμφωνα με την Creswell (2016), η εγκυρότητα αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας μετρούν αυτό που προοριζόταν να μετρήσει η μελέτη. Δηλαδή την

ακρίβεια ενός μέτρου. Ενώ η αξιοπιστία σχετίζεται με την ακρίβεια του πραγματικής διαδικασίας μέτρησης η εγκυρότητα αφορά στην επιτυχία της μελέτης, στη μέτρηση αυτού που οι ερευνητές σχεδίασαν να μετρήσουν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θεωρούνται έγκυρα γιατί έχουν αποδώσει με ακρίβεια τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης καλύπτουν και την εξωτερική και την εσωτερική εγκυρότητα. Την εξωτερική γιατί τα αποτελέσματα είναι γενικεύσιμα ή μεταβιβάσιμα και την εσωτερική γιατί διεξήχθη με αυστηρότητα τόσο ο σχεδιασμός της μελέτης όσο και η μέριμνα που δόθηκε για τη διεξαγωγή μετρήσεων και οι αποφάσεις σχετικά με το τι μετρήθηκε και τι δεν μετρήθηκε. Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως έγκυρο και αξιόπιστο αφού δεν περιλαμβάνει τυχαίο σφάλμα και οι μετρήσεις του χαρακτηρίζονται από ακρίβεια, συνέπεια, επαναληπτικότητα και αναπαραγωγικότητα.

### *Ηθικές Προεκτάσεις*

Η δεοντολογία και η ηθική αποτελούν δομικούς πυλώνες της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η ερευνήτρια, στη συνοδευτική επιστολή που επισύναψε στη φόρμα του ερωτηματολογίου, ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας, ζητώντας τη συνδρομή τους στην επιτυχή ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, ζήτησε τη συγκατάθεσή τους για χρήση των πληροφοριών που θα καταγράφονταν στο ερωτηματολόγιο και τους διαβεβαίωσε για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και ότι τα στοιχεία που θα συλλεχθούν δεν θα διατηρηθούν μετά την ολοκλήρωση και υποβολή της παρούσας εργασίας. (Παράρτημα Ι).

## **6.4. Περιορισμοί της έρευνας**

Μια βασική αδυναμία της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος (200) σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ στην ελληνική επικράτεια, που δε βοηθά στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Ο βασικότερος, όμως, περιορισμός που αντιμετώπισε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η αυστηρές συνθήκες επικοινωνίας που δημιουργήθηκαν λόγω των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν διαδικτυακά και η ερευνήτρια δεν είχε άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες. Επίσης, τα ΕΠΑΛ, κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων λόγω πανδημίας, αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες από τα

Γενικά Λύκεια, λόγω έλλειψης εξοπλισμού, μη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στα διαδικτυακά μαθήματα και, κυρίως, στην πρακτική των τεχνολογικών εργαστηρίων τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι τρέχουσες απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάστηκαν ως προς την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και ως εκ τούτου να υπάρχει ένας βαθμός περιορισμού στις συμπερασματικές γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Ένας άλλος περιορισμός ήταν η χρήση μόνο ερωτηματολογίων. Επιπλέον, λόγω του περιορισμένου χρόνου, δεν μετρήθηκε ο βαθμός εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής.

## Κεφάλαιο 7.

### Αποτελέσματα της έρευνας

#### 7.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων των πέντε αξόνων, με βάση τους οποίους διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα. Όμως, αρχικά, παρουσιάζεται το προφίλ των συμμετεχόντων, το οποίο περιλαμβάνει τις ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια παρατίθενται οι συχνότητες, οι μέσοι όροι, οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των ερωτήσεων και ο βαθμός αξιοπιστίας των πέντε κλιμάκων (αξόνων) του ερωτηματολογίου: η έννοια το σχολείου ως οργανισμού μάθησης, η στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης, η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και οι πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

##### 7.1.1. Ατομικοί παράμετροι συμμετεχόντων

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι ατομικοί παράμετροι των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

**Πίνακας 1 Κατανομή συμμετεχόντων αναφορικά με ατομικές παραμέτρους**

Παράμετροι	n	%
<b>Φύλο</b>		
Άνδρες	74	37.00
Γυναίκες	126	63.00
<b>Ηλικιακές ομάδες</b>		
<30	5	2.50
30-40	15	7.50
41-50	42	21.00
51-60	63	31.50
>60	75	37.50
<b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>		
Άγαμος	49	24.50
Άλλο	17	8.50
Έγγαμος	134	67.00
<b>Εκπαίδευση</b>		
Διδακτορικός Τίτλος	7	3.50
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	113	56.50
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	47	23.50
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	32	16.00
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής	1	0.50
<b>Επιμορφώσεις – Εκπαιδευτικά Σεμινάρια</b>		
Ναι	191	95.50
Όχι	9	4.50
<b>Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες</b>		
Α΄ Επιπέδου	78	39.00
Άλλο	63	31.50
Β΄ Επιπέδου	59	29.50

Από τα στοιχεία του πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα είναι γυναίκες σε ποσοστό 63% έναντι των ανδρών οι οποίοι ανέρχονται σε ποσοστό 37%. Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα >60 ετών σε ποσοστό 37,5%. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 51-60 σε ποσοστό 31,5% και η ηλικιακή ομάδα των 41-50 σε ποσοστό 21%. Μικρότερα ποσοστά κατέγραψαν οι ηλικιακές ομάδες των 30-40 σε ποσοστό 7,5% και η ηλικιακή ομάδα <30 σε ποσοστό 2,5%. Όσον αφορά στην οικογενειακή τους κατάσταση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι έγγαμοι σε ποσοστό 67%. Άγαμοι δήλωσαν σε ποσοστό 24,5% και άλλο είδος οικογενειακής κατάστασης δήλωσε το 8,5%. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης τους οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών σε ποσοστό 56,5%. Πτυχίο ΑΕΙ κατέχει το 23,5% και Πτυχίο ΤΕΙ κατέχει το 16%. Διδακτορικό δίπλωμα κατέχει το 3,5% και πτυχίο τεχνικής σχολής μόλις το 0,5%. Ακόμη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις και εκπαιδευτικά σεμινάρια σε ποσοστό 95,5% ενώ πολύ μικρό φαίνεται να είναι το ποσοστό το οποίο δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις και εκπαιδευτικά σεμινάρια, το οποίο ανέρχεται στο 4,5%. Τέλος, σχετικά με τις πιστοποιήσεις σε νέες τεχνολογίες, οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατέχουν πιστοποίηση Α΄ Επιπέδου σε ποσοστό 39%. Πιστοποίηση άλλου τύπου/επιπέδου στις νέες τεχνολογίες κατέχει το 31,5% και πιστοποίηση Β΄ Επιπέδου κατέχει το 29,5%.

### **7.1.2. Εκπαιδευτικοί παράγοντες συμμετεχόντων**

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί παράμετροι των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

**Πίνακας 2 Κατανομή συμμετεχόντων αναφορικά με εκπαιδευτικές παραμέτρους**

Παράμετροι		n	%
<b>Θέση στην Εκπαίδευση</b>	Αναπληρωτής/-τρια	63	31.50
	Μόνιμης/-η	136	68.00
	Ωρομίσθιος-α	1	0.50
<b>Γνωστικό Αντικείμενο Διδασκαλίας</b>	Γενικής Παιδείας	54	27.00
	Ειδικότητας	105	52.50
	Γενικής Παιδείας και Ειδικότητας	41	20.50
<b>Έτη Προϋπηρεσίας</b>	<5	52	26.00
	5-10	17	8.50
	11-20	54	27.00
	21-30	58	29.00
	>30	19	9.50
<b>Αστικότητα Σχολείου</b>	Αγροτική Περιοχή	13	6.50
	Αστική Περιοχή	151	75.50
	Ημιαστική Περιοχή	36	18.00

Από τα στοιχεία του πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68%. Υπηρετούν ως αναπληρωτές σε ποσοστό 31,5% και ως ωρομίσθιοι μόλις το 1%. Διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας σε ποσοστό 52,5%, Μαθήματα γενικής παιδείας διδάσκει το 27% ενώ και τα δύο διδάσκει το 20,5%. Αναφορικά με την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν έτη προϋπηρεσίας 21-30 έτη σε ποσοστό 29%. Ακολουθούν οι έχοντες 11-20 έτη σε ποσοστό 27% και οι <5 έτη σε ποσοστό 26%. Επίσης, >30 έτη έχει το 9,5% και από 5-10 έτη έχει το 8,5%. Τέλος σχετικά με το που ευρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες υπηρετούν σε αστική περιοχή σε ποσοστό 75,5%. Σε ημιαστική περιοχή υπηρετεί το 18% και σε αγροτική περιοχή υπηρετεί το 6,5%.



### 7.1.3.Αντιλήψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι συχνότητες, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά για παραμέτρους που αφορούν την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

**Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά με την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Άξονας Α)**

Ερωτήσεις	Διαφωνώ κάθετα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ σχετικώς		Συμφωνώ Απόλυτα	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1. Να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0	0.00	1	0.50	7	3.50	56	28.00	136	68.00
A2. Οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο στο να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε θέματα που αφορούν στα παιδιά τους.	1	0.50	6	3.00	26	13.00	61	30.50	106	53.00
A3. Ο/Η διευθυντής/-τρια να μεριμνά για ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.	1	0.50	7	3.50	38	19.00	65	32.50	89	44.50
A4. Να διοργανώνονται δραστηριότητες εξωστρέφειας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως θεατρικές παραστάσεις, bazaar, εθελοντισμός και άλλα.	0	0.00	3	1.50	13	6.50	62	31.00	122	61.00
A5. Να ενθαρρύνεται η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προωθούνται καινοτόμες πρακτικές.	3	1.50	2	1.00	16	8.00	58	29.00	121	60.50

Από τον πίνακα 3 προκύπτει γενικά ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν από ουδέτερα έως συμφωνούν απόλυτα, για όλα τα σχετικά ερωτήματα που τους τέθηκαν. Ειδικότερα από τη μελέτη των συχνοτήτων του πίνακα, προκύπτουν: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα (68.00%) *Να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών*, *Να ενθαρρύνεται η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προωθούνται καινοτόμες πρακτικές* (60.50%), *Να διοργανώνονται δραστηριότητες εξωστρέφειας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως θεατρικές παραστάσεις, bazaar, εθελοντισμός και άλλα* (61.00%), *Οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο στο να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε θέματα που αφορούν στα παιδιά τους* (53.00%). Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αθροιστικά ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και συμφωνεί σχετικά, όπως στο ερώτημα *Ο/Η Διευθυντής/-τρια να μεριμνά για ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής* (51.50). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν κάθετα (0.00%) *Να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών*, *Να διοργανώνονται δραστηριότητες*

εξωστρέφειας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως θεατρικές παραστάσεις, bazaar, εθελοντισμός και άλλα.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (SD), τα Μέγιστα (max), τα Ελάχιστα (min) και ο βαθμός αξιοπιστίας ( $\alpha$ ) για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

**Πίνακας 4 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για την Έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης**

Ερωτήσεις	Mean	SD	Min	Max	Cronbach's ( $\alpha$ )
A1. Να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4.64	0.58	2.00	5.00	0.67
A2. Οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο στο να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε θέματα που αφορούν στα παιδιά τους.	4.33	0.85	1.00	5.00	
A3. Ο/Η διευθυντής/-τρια να μεριμνά για ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.	4.17	0.89	1.00	5.00	
A4. Να διοργανώνονται δραστηριότητες εξωστρέφειας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως θεατρικές παραστάσεις, bazaar, εθελοντισμός και άλλα.	4.52	0.69	2.00	5.00	
A5. Να ενθαρρύνεται η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προωθούνται καινοτόμες πρακτικές.	4.46	0.81	1.00	5.00	
<b>ΣΚΟΡ</b>	22.10	2.53	14.00	25.00	

Από τον πίνακα 4 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να συμφωνούν απόλυτα ( $M= 4.17$  Ο/Η Διευθυντής/-τρια να μεριμνά για ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής έως  $M= 4.64$  Να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών.) σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψη τους για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης.. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγούμαστε από το σκορ της κλίμακας ( $M=22.10$ ,  $Max=25.00$ ). Με άλλα λόγια κατανοούν τις παραμέτρους που συνιστούν ένα σχολείο ως μαθητικό οργανισμό. Η αξιοπιστία της κλίμακας,  $\alpha=.67$  θεωρείται ικανοποιητική με συνέπεια ο βαθμός συνέπειας των ερωτήσεων να είναι αποδεκτός και τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής να θεωρούνται αξιόπιστα.

#### 7.1.4. Οι αντιλήψεις ως την στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συχνότητες, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά για στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης.

**Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά με την στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης (Αξονας Β)**

Ερωτήσεις	Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>B1.</b> Να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των οργανωσιακών μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων);	2	1.00	1	0.50	31	15.50	78	39.00	88	44.00
<b>B2.</b> Οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις καλές πρακτικές των συναδέλφων τους;	2	1.00	1	0.50	23	11.50	62	31.00	112	56.00
<b>B3.</b> Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συνεισφέρουν στην διαδικασία μάθησης στο σχολείο μοιράζοντας ανεπίσημα ιδέες για την βελτίωσή της;	0	0.00	5	2.50	32	16.00	69	34.50	94	47.00
<b>B4.</b> Να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιλύονται προβλήματα των μαθητών;	0	0.00	1	0.50	7	3.50	42	21.00	150	75.00
<b>B5.</b> Να ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	1	0.50	1	0.50	10	5.00	52	26.00	136	68.00
<b>B6.</b> Ο/Η διευθυντής/-τρια να γνωρίζει τις προσωπικές δυσκολίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών;	0	0.00	4	2.00	28	14.00	58	29.00	110	55.00
<b>B7.</b> Οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαθέσιμο το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζονται;	0	0.00	0	0.00	6	3.00	25	12.50	169	84.50
<b>B8.</b> Ο /Η διευθυντής/-τρια να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες, καινοτόμες πρακτικές στην διδασκαλία του αντικειμένου τους;	2	1.00	4	2.00	15	7.50	63	31.50	116	58.00
<b>B9.</b> Ο/Η διευθυντής/-τρια να διαμοιράζει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς;	11	5.50	19	9.50	63	31.50	58	29.00	49	24.50
<b>B10.</b> Η ηγεσία του σχολείου να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την τροποποίηση των διδακτικών τους μεθόδων;	11	5.50	19	9.50	63	31.50	58	29.00	49	24.50

Από τον πίνακα 5 προκύπτει γενικά ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν από σημαντική έως πολύ σημαντική στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης , για όλα τα σχετικά ερωτήματα που τους τέθηκαν. Με άλλα λόγια θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά των μελών προς την πορεία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ειδικότερα από τη μελέτη των συχνοτήτων του πίνακα, προκύπτουν: Η πλειοψηφία (84.00%) των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό *Οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαθέσιμο το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζονται*. Επίσης αρκετά μεγάλα ποσοστά ως πολύ σημαντικά *Να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιλύονται προβλήματα των μαθητών (75%) και Να ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (68%)*. Ένα μεγάλο ποσοστό (39.00%) των

εκπαιδευτικών θεωρεί ως αρκετά σημαντικό το ερώτημα *Να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των οργανωσιακών μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων)*. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (από 0.00% έως 9.5%) αξιολογούν καθόλου έως λίγο σημαντική θέση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι Τυπικές αποκλίσεις, τα Μέγιστα, τα Ελάχιστα και ο βαθμός αξιοπιστίας για την στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης

**Πίνακας 5. Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για την στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης**

Ερωτήσεις	Mean	SD	Min	Max	Cronbach's (α)
<b>B1.</b> Να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των οργανωσιακών μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων);	4.25	0.81	1.00	5.00	0.81
<b>B2.</b> Οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις καλές πρακτικές των συναδέλφων τους;	4.41	0.79	1.00	5.00	
<b>B3.</b> Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συνεισφέρουν στην διαδικασία μάθησης στο σχολείο μοιράζοντας ανεπίσημα ιδέες για την βελτίωσή της;	4.26	0.82	2.00	5.00	
<b>B4.</b> Να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιλύονται προβλήματα των μαθητών;	4.71	0.56	2.00	5.00	
<b>B5.</b> Να ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	4.61	0.66	1.00	5.00	
<b>B6.</b> Ο/Η διευθυντής/-τρια να γνωρίζει τις προσωπικές δυσκολίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών;	4.37	0.80	2.00	5.00	
<b>B7.</b> Οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαθέσιμο το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζονται;	4.82	0.46	3.00	5.00	
<b>B8.</b> Ο /Η διευθυντής/-τρια να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες, καινοτόμες πρακτικές στην διδασκαλία του αντικειμένου τους;	4.44	0.80	1.00	5.00	
<b>B9.</b> Ο/Η διευθυντής/-τρια να διαμοιράζει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς;	3.58	1.23.00	1.00	5.00	
<b>B10.</b> Η ηγεσία του σχολείου να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την τροποποίηση των διδακτικών τους μεθόδων;	3.76	1.19.00	1.00	5.00	
<b>ΣΚΟΡ</b>	43.17	4.96	16.00	75.00	

Από τον πίνακα 5 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να θεωρούν ως πολύ σημαντική την στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης ( $M = 3.76$  Η ηγεσία του σχολείου να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την τροποποίηση των διδακτικών τους μεθόδων; έως  $M = 4.82$  Οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαθέσιμο το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζονται;) σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την θέση τους για το στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγούμαστε από το σκορ της κλίμακας ( $M = 43.17$ ,  $Max = 75.00$ ). Με άλλα λόγια θεωρούν ως πολύ

σημαντική τη συμβολή των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό που τείνει να καταστεί οργανισμός μάθησης. Η αξιοπιστία της κλίμακας,  $\alpha=.87$  θεωρείται πολύ καλή, με συνέπεια ο βαθμός συνέπειας των ερωτήσεων να είναι πολύ καλός και τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής να θεωρούνται αξιόπιστα.

#### **7.1.5. Οι αντιλήψεις για εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης**

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι συχνότητες, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά για εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Άξονας Γ)

**Πίνακας 6 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά για εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Αξονας Γ)**

Ερωτήσεις	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Αρκετά συχνά		Σχεδόν πάντα	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Γ1. Αντιπροσωπεύει το σχολείο μου αποτελεσματικά στην γραφειοκρατική επικοινωνία με τις λοιπές βαθμίδες διοίκησης.	4	2.00	11	5.50	41	20.50	66	33.00	78	39.00
Γ2. Προσπαθεί να δει ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ώστε να το αντιμετωπίσει επιτυχώς.	7	3.50	10	5.00	43	21.50	66	33.00	74	37.00
Γ3. Όταν προκύπτει ένα ζήτημα αφήνει άλλους να προσπαθήσουν να το επιλύσουν.	45	22.50	53	26.50	56	28.00	34	17.00	12	6.00
Γ4. Δηλώνει ξεκάθαρα τον σκοπό ενός σχεδιασμού και τονίζει την σημασία των εκάστοτε στόχων.	9	4.50	18	9.00	61	30.50	56	28.00	56	28.00
Γ5. Σέβεται την προσωπικότητά μου, αντιμετωπίζοντάς με ως ξεχωριστή οντότητα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου.	9	4.50	13	6.50	29	14.50	61	30.50	88	44.00
Γ6. Εκπέμπει αυτοπεποίθηση και σιγουριά στα θέματα των καθημερινών ευθυνών του.	11	5.50	16	8.00	30	15.00	65	32.50	78	39.00
Γ7. Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ώστε να ολοκληρώνεται επιτυχώς ό,τι έχει σχεδιαστεί κι αποφασιστεί από τον Σύλλογο διδασκόντων.	7	3.50	21	10.50	45	22.50	72	36.00	55	27.50
Γ8. Δηλώνει την ικανοποίησή του όταν ολοκληρώνω επιτυχώς κάτι που μου έχει ανατεθεί.	11	5.50	18	9.00	35	17.50	67	33.50	69	34.50
Γ9. Στο πλαίσιο τόσο των εργαστηριακών όσο και της γενικής παιδείας μαθημάτων , μεριμνά για την υλικοτεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπου χρειάζεται.	17	8.50	24	12.00	46	23.00	46	23.00	67	33.50
Γ10. Αναλαμβάνει να επιλύσει δύσκολες καταστάσεις μόνο όταν αυτές γίνουν πολύ σοβαρές.	18	9.00	44	22.00	57	28.50	55	27.50	26	13.00
Γ11. Αναλογίζεται πάντα την ηθική βαρύτητα των αποφάσεών του.	10	5.00	13	6.50	43	21.50	66	33.00	68	34.00
Γ12. Με εμπνέει στο να προσπαθώ ακόμα περισσότερο.	20	10.00	23	11.50	58	29.00	51	25.50	48	24.00
Γ13. Με παρωθεί στο να συμμετέχω σε περισσότερες δράσεις και να βελτιώνομαι συνεχώς προσωπικά ή/ και επαγγελματικά.	16	8.00	33	16.50	64	32.00	45	22.50	42	21.00
Γ14. Στο παρόν καθεστώς της πανδημίας ενισχύει την συνεργασία των συναδέλφων με σκοπό να βελτιώσουμε τις τεχνολογικές μας γνώσεις ως προς την πληρέστερη αξιοποίηση των πλατφόρμων	16	8.00	31	15.50	60	30.00	50	25.00	43	21.50
Γ15. Μιλά με αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση για μελλοντικά σχέδια και δράσεις του σχολείου.	13	6.50	22	11.00	38	19.00	61	30.50	66	33.00

Από τον πίνακα 6 προκύπτει γενικά ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές, από τον/την διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, γίνονται από μερικές φορές έως πάντα. Με άλλα λόγια θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά του Διευθυντή/ντριας του σχολείου προς την πορεία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, μέσω και των εφαρμοζόμενων πρακτικών που τους τέθηκαν για αξιολόγηση. Ειδικότερα από τη μελέτη των συχνοτήτων του πίνακα, προκύπτουν: Μεγάλο ποσοστό (44.00%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πάντα ο/η Διευθυντής/ντρια *Σέβεται την προσωπικότητά μου, αντιμετωπίζοντάς με ως ξεχωριστή οντότητα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου και επίσης* Μεγάλο ποσοστό (39.00%) θεωρεί ότι πάντα *Αντιπροσωπεύει το σχολείο μου αποτελεσματικά στην γραφειοκρατική επικοινωνία με τις λοιπές βαθμίδες διοίκησης και Εκπέμπει αυτοπεποίθηση και σιγουριά στα θέματα των καθημερινών ευθυνών του*. Επίσης αρκετά συχνά (36.00) θεωρούν ότι *Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ώστε να ολοκληρώνεται επιτυχώς ό,τι έχει σχεδιαστεί κι αποφασιστεί από τον Σύλλογο διδασκόντων*. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι ότι λίγοι εκπαιδευτικοί (από 2.00% έως 26.50%) αξιολογούν ότι από ποτέ έως σπάνια ο/η Διευθυντής/ντρια δεν εφαρμόζει πρακτικές μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Συγκεκριμένα ποτέ (22.50) και σπάνια (26.50) *Όταν προκύπτει ένα ζήτημα αφήνει άλλους να προσπαθήσουν να το επιλύσουν*.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι Τυπικές αποκλίσεις, τα Μέγιστα, τα Ελάχιστα και ο βαθμός αξιοπιστίας για το κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια, στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.



**Πίνακας 7 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για το κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης**

Ερωτήσεις	Mean	SD	Min	Max	Cronbach's (a)
G1. Αντιπροσωπεύει το σχολείο μου αποτελεσματικά στην γραφειοκρατική επικοινωνία με τις λοιπές βαθμίδες διοίκησης.	4.02	1.00	1.00	5.00	0.92
G2. Προσπαθεί να δει ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ώστε να το αντιμετωπίσει επιτυχώς.	3.95	1.05	1.00	5.00	
G3. Όταν προκύπτει ένα ζήτημα αφήνει άλλους να προσπαθήσουν να το επιλύσουν.	2.58	1.18	1.00	5.00	
G4. Δηλώνει ξεκάθαρα τον σκοπό ενός σχεδιασμού και τονίζει την σημασία των εκάστοτε στόχων.	3.66	1.11	1.00	5.00	
G5. Σέβεται την προσωπικότητά μου, αντιμετωπίζοντάς με ως ξεχωριστή οντότητα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου.	4.03	1.12	1.00	5.00	
G6. Εκπέμπει αυτοπεποίθηση και σιγουριά στα θέματα των καθημερινών ευθυνών του.	3.92	1.16	1.00	5.00	
G7. Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ώστε να ολοκληρώνεται επιτυχώς ό,τι έχει σχεδιαστεί κι αποφασιστεί από τον Σύλλογο διδασκόντων.	3.74	1.08	1.00	5.00	
G8. Δηλώνει την ικανοποίησή του όταν ολοκληρώνω επιτυχώς κάτι που μου έχει ανατεθεί.	3.83	1.16	1.00	5.00	
G9. Στο πλαίσιο τόσο των εργαστηριακών όσο και της γενικής παιδείας μαθημάτων, μεριμνά για την υλικοτεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπου χρειάζεται.	3.61	1.29	1.00	5.00	
G10. Αναλαμβάνει να επιλύσει δύσκολες καταστάσεις μόνο όταν αυτές γίνουν πολύ σοβαρές.	3.14	1.17	1.00	5.00	
G11. Αναλογίζεται πάντα την ηθική βαρύτητα των αποφάσεών του.	3.85	1.12	1.00	5.00	
G12. Με εμπνέει στο να προσπαθώ ακόμα περισσότερο.	3.42	1.25	1.00	5.00	
G13. Με παρωθεί στο να συμμετέχω σε περισσότερες δράσεις και να βελτιώνομαι συνεχώς προσωπικά ή/ και επαγγελματικά.	3.32	1.21	1.00	5.00	
G14. Στο παρόν καθεστώς της πανδημίας ενισχύει την συνεργασία των συναδέλφων με σκοπό να βελτιώσουμε τις τεχνολογικές μας γνώσεις ως προς την πληρέστερη αξιοποίηση των πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης.	3.37	1.21	1.00	5.00	
G15. Μιλά με αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση για μελλοντικά σχέδια και δράσεις του σχολείου.	3.73	1.22	1.00	5.00	
<b>ΣΚΟΡ</b>	<b>54.12</b>	<b>12.07</b>	<b>16.00</b>	<b>75.00</b>	

Από τον πίνακα 7 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να θεωρούν ότι συχνά οι διευθυντές/ντριες του σχολείου τους εφαρμόζουν πρακτικές στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης ( $M = 3.32$  Με παρωθεί στο να συμμετέχω σε περισσότερες δράσεις και να βελτιώνομαι συνεχώς προσωπικά ή/ και επαγγελματικά, έως  $M = 4.03$  Σέβεται την προσωπικότητά μου, αντιμετωπίζοντάς με ως ξεχωριστή οντότητα με τις ικανότητες και τις

αδυναμίες μου.) σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την θέση τους για εφαρμοζόμενες πρακτικές στο πλαίσιο του μετασχηματισμού. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγούμαστε από το σκορ της κλίμακας ( $M=54.12$ ,  $Max=75.00$ ). Με άλλα λόγια θεωρούν ότι οι Διευθυντές/ντρίες εφαρμόζουν γενικά πρακτικές που το οδηγούν σε μετασχηματισμό προς οργανισμό μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι μόνο μερικές φορές ( $M=2.58$ ) οι Διευθυντές/ντρίες τους Όταν προκύπτει ένα ζήτημα αφήνουν άλλους να προσπαθήσουν να το επιλύσουν. Η αξιοπιστία της κλίμακας,  $\alpha=.92$  θεωρείται εξαιρετική, με συνέπεια ο βαθμός συνέπειας των ερωτήσεων να είναι άριστος και τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής να θεωρούνται αξιόπιστα..

### 7.1.6. Οι αντιλήψεις για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι συχνότητες, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού (Άξονας Δ)

**Πίνακας 8 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού (Άξονας Δ)**

Ερωτήσεις	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Δ1.</b> Συμβάλλει στην καλλιέργεια δέσμευσης και αφοσίωσης.	5	2.50	5	2.50	57	28.50	70	35.00	63	31.50
<b>Δ2.</b> Προάγει την συνεργασία και τον ορθό συντονισμό των δράσεων.	4	2.00	9	4.50	40	20.00	78	39.00	69	34.50
<b>Δ3.</b> Συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.	5	2.50	8	4.00	33	16.50	71	35.50	83	41.50
<b>Δ4.</b> Ενισχύει το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών.	7	3.50	6	3.00	36	18.00	55	27.50	96	48.00
<b>Δ5.</b> Συμβάλλει στην θετική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών.	8	4.00	7	3.50	31	15.50	71	35.50	83	41.50
<b>Δ6.</b> Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	5	2.50	5	2.50	34	17.00	64	32.00	92	46.00
<b>Δ7.</b> Συμβάλλει στην συνεργασία εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών.	6	3.00	10	5.00	50	25.00	68	34.00	66	33.00
<b>Δ8.</b> Καλλιεργεί το αίσθημα της ύπαρξης ενιαίας ταυτότητας που συμβάλλει θετικά στην συμπεριφορά των μαθητών.	5	2.50	13	6.50	38	19.00	71	35.50	73	36.50
<b>Δ9.</b> Επηρεάζεται από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου.	7	3.50	20	10.00	53	26.50	64	32.00	56	28.00
<b>Δ10.</b> Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.	6	3.00	4	2.00	39	19.50	83	41.50	68	34.00

Από τον πίνακα 8 προκύπτει γενικά ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντική τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού στο πλαίσιο

του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Με άλλα λόγια θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά της θετικής κουλτούρας του σχολείου προς την πορεία μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης. Ειδικότερα από τη μελέτη των συχνοτήτων του πίνακα, προκύπτουν: Μεγάλο ποσοστό (48.00%) των εκπαιδευτικών θεωρεί παρά πολύ ότι η κουλτούρα *Ενισχύει το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών* και ακόμη το (46.00%) ότι *Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών*. Ακόμη το (41.00%) ότι πολύ *συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών*. Επιπλέον το (39%) θεωρεί ότι πολύ *Προάγει την συνεργασία και τον ορθό συντονισμό των δράσεων*. Αντίθετα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι ότι λίγοι εκπαιδευτικοί (2.00%) καθόλου δεν *Προάγει την συνεργασία και τον ορθό συντονισμό των δράσεων*.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι Τυπικές αποκλίσεις, τα Μέγιστα, τα Ελάχιστα και ο βαθμός αξιοπιστίας για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού

**Πίνακας 9 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού**

Ερωτήσεις	Mean	SD	Min	Max	Cronbach's (α)
Δ1. Συμβάλλει στην καλλιέργεια δέσμευσης και αφοσίωσης.	3.91	0.96	1.00	5.00	0.94
Δ2. Προάγει την συνεργασία και τον ορθό συντονισμό των δράσεων.	4.00	0.95	1.00	5.00	
Δ3. Συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.	4.10	0.98	1.00	5.00	
Δ4. Ενισχύει το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών.	4.14	1.04	1.00	5.00	
Δ5. Συμβάλλει στην θετική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών.	4.07	1.04	1.00	5.00	
Δ6. Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4.17	0.97	1.00	5.00	
Δ7. Συμβάλλει στην συνεργασία εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών.	3.89	1.02	1.00	5.00	
Δ8. Καλλιεργεί το αίσθημα της ύπαρξης ενιαίας ταυτότητας που συμβάλλει θετικά στην συμπεριφορά των μαθητών.	3.97	1.02	1.00	5.00	
Δ9. Επηρεάζεται από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου.	3.71	1.08	1.00	5.00	
Δ10. Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.	4.02	0.94	1.00	5.00	
<b>ΣΚΟΡ</b>	39.95	8.06	11.00	50.00	

Από τον πίνακα 9 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να θεωρούν ως πολύ σημαντική τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $M = 3.71$  Επηρεάζεται

από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, έως  $M = 4.03$  Ενισχύει το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών.) σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγούμαστε από το σκορ της κλίμακας ( $M=39.95$ ,  $Max=50.00$ ). Με άλλα λόγια θεωρούν ότι η υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου τους συνδέεται με οργανισμό μάθησης. Η αξιοπιστία της κλίμακας,  $\alpha=.94$  θεωρείται εξαιρετική, με συνέπεια ο βαθμός συνέπειας των ερωτήσεων να είναι άριστος και τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής να θεωρούνται αξιόπιστα..

#### **7.1.7. Οι αντιλήψεις για το βαθμό που ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου**

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι συχνότητες, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά για το βαθμό που ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου (Άξονας Ε)

**Πίνακας 10 Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για παραμέτρους αναφορικά για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού (Αξονας Ε)**

Ερωτήσεις	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>E1.</b> Μερικά για την αισθητική και την κτιριακή ασφάλεια του σχολείου.	6	3.00	19	9.50	29	14.50	78	39.00	68	34.00
<b>E2.</b> Οργανώνει τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών.	27	13.50	35	17.50	61	30.50	43	21.50	34	17.00
<b>E3.</b> Φροντίζει να μεταλαμπαδεύει την ιστορία ή/ και τις παραδόσεις του σχολείου μέσα από εκδηλώσεις, ομιλίες, προώθηση αρχαιολογικού υλικού και άλλα.	25	12.50	41	20.50	56	28.00	49	24.50	29	14.50
<b>E4.</b> Ενθαρρύνει την συμμετοχική λήψη αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων.	14	7.00	16	8.00	36	18.00	64	32.00	70	35.00
<b>E5.</b> Ενθαρρύνει την οργάνωση κοινών σχεδίων εργασιών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.	13	6.50	25	12.50	48	24.00	61	30.50	53	26.50
<b>E6.</b> Καλλιεργεί ανοικτά επικοινωνιακά κανάλια μεταξύ των οργανωσιακών μελών του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών και βοηθητικού προσωπικού).	15	7.50	24	12.00	51	25.50	61	30.50	49	24.50
<b>E7.</b> Ενθαρρύνει την οργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων αναλόγως της περίπτωσης (έξοδοι ψυχαγωγίας, γεύματα, εορταστικές εκδηλώσεις λήξης σχολικού έτους και άλλα).	16	8.00	32	16.00	33	16.50	68	34.00	51	25.50
<b>E8.</b> Φροντίζει ώστε το σχολείο να συμβαδίζει με τις αξίες, την φιλοσοφία και τις νόρμες της τοπικής κοινότητας.	12	6.00	23	11.50	44	22.00	75	37.50	46	23.00
<b>E9.</b> Οργανώνει καινοτόμες δράσεις και προγράμματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής κοινότητας.	20	10.00	34	17.00	54	27.00	51	25.50	41	20.50
<b>E10.</b> Δημιουργεί μια ξεκάθαρη αίσθηση οράματος και στρατηγικών στόχων.	21	10.50	25	12.50	52	26.00	61	30.50	41	20.50
<b>E11.</b> Αναγνωρίζει και επιβραβεύει το έργο των εκπαιδευτικών.	15	7.50	18	9.00	35	17.50	68	34.00	64	32.00
<b>E12.</b> Προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις.	12	6.00	20	10.00	36	18.00	71	35.50	61	30.50
<b>E13.</b> Φροντίζει για την διατήρηση της εσωτερικής σταθερότητας και ομαλής καθημερινότητας στο σχολείο.	11	5.50	10	5.00	36	18.00	66	33.00	77	38.50
<b>E14.</b> Φροντίζει, μέσω ποικίλων δράσεων, να ανοίγει το σχολείο προς την τοπική κοινωνία (bazaar, εθελοντισμός, εκπαιδευτικές επισκέψεις και άλλα).	18	9.00	28	14.00	39	19.50	58	29.00	57	28.50
<b>E15.</b> Προάγει την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας μέσω συνεργασιών με άλλα σχολεία στο πλαίσιο εκπαιδευτικών και μορφωτικών προγραμμάτων, όπως περιβαλλοντολογικά, e-twinning, Erasmus+ και άλλα.	20	10.00	15	7.50	32	16.00	60	30.00	73	36.50

Από τον πίνακα 10 προκύπτει γενικά ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/τρια από λίγο έως πάρα πολύ συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό

μάθησης. Με άλλα λόγια θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά του Διευθυντή/ντριας του σχολείου προς την πορεία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, μέσω και των εφαρμοζόμενων πρακτικών που τους τέθηκαν για αξιολόγηση. Ειδικότερα από τη μελέτη των συχνοτήτων του πίνακα, προκύπτουν: Μεγάλο ποσοστό (38.50%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πάρα πολύ ο διευθυντής/ντρια *Φροντίζει για την διατήρηση της εσωτερικής σταθερότητας και ομαλής καθημερινότητας στο σχολείο* και επίσης μεγάλο ποσοστό (35.00%) θεωρεί ότι πάρα πολύ *Ενθαρρύνει την συμμετοχική λήψη αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων*. Επίσης αρκετά συχνά (39.00%) θεωρούν ότι πολύ μεριμνά για την αισθητική και την κτιριακή ασφάλεια του σχολείου και (35.00%) *προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις*. Αντίθετα μόλις (3.00%) θεωρούν ότι καθόλου δεν μεριμνά για την αισθητική και την κτιριακή ασφάλεια του σχολείου.

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι Τυπικές αποκλίσεις, τα Μέγιστα, τα Ελάχιστα και ο βαθμός αξιοπιστίας για το βαθμό που ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου

**Πίνακας 11 Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις Μέγιστα, Ελάχιστα και βαθμός αξιοπιστίας για το βαθμό που ο/η Διευθυντής/-τρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου**

Ερωτήσεις	Mean	SD	Min	Max	Cronbach's (α)
E1. Μερμινά για την αισθητική και την κτιριακή ασφάλεια του σχολείου.	3.92	1.06	1.00	5.00	0.97
E2. Οργανώνει τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών.	3.11	1.27	1.00	5.00	
E3. Φροντίζει να μεταλαμπαδεύει την ιστορία ή/ και τις παραδόσεις του σχολείου μέσα από εκδηλώσεις, ομιλίες, προώθηση αρχειακού υλικού και άλλα.	3.08	1.24	1.00	5.00	
E4. Ενθαρρύνει την συμμετοχική λήψη αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων.	3.80	1.20	1.00	5.00	
E5. Ενθαρρύνει την οργάνωση κοινών σχεδίων εργασιών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.	3.58	1.19	1.00	5.00	
E6. Καλλιεργεί ανοικτά επικοινωνιακά κανάλια μεταξύ των οργανωσιακών μελών του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών και βοηθητικού προσωπικού).	3.53	1.20	1.00	5.00	
E7. Ενθαρρύνει την οργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων αναλόγως της περίπτωσης (έξοδοι ψυχαγωγίας, γεύματα, εορταστικές εκδηλώσεις λήξης σχολικού έτους και άλλα).	3.53	1.25	1.00	5.00	
E8. Φροντίζει ώστε το σχολείο να συμβαδίζει με τις αξίες, την φιλοσοφία και τις νόρμες της τοπικής κοινότητας.	3.60	1.14	1.00	5.00	
E9. Οργανώνει καινοτόμες δράσεις και προγράμματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής κοινότητας.	3.30	1.25	1.00	5.00	
E10. Δημιουργεί μια ξεκάθαρη αίσθηση οράματος και στρατηγικών στόχων.	3.38	1.24	1.00	5.00	
E11. Αναγνωρίζει και επιβραβεύει το έργο των εκπαιδευτικών.	3.74	1.21	1.00	5.00	
E12. Προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις.	3.75	1.17	1.00	5.00	
E13. Φροντίζει για την διατήρηση της εσωτερικής σταθερότητας και ομαλής καθημερινότητας στο σχολείο.	3.94	1.12	1.00	5.00	
E14. Φροντίζει, μέσω ποικίλων δράσεων, να ανοίγει το σχολείο προς την τοπική κοινωνία (bazaar, εθελοντισμός, εκπαιδευτικές επισκέψεις και άλλα).	3.54	1.28	1.00	5.00	
E15. Προάγει την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας μέσω συνεργασιών με άλλα σχολεία στο πλαίσιο εκπαιδευτικών και μορφωτικών προγραμμάτων, όπως περιβαλλοντολογικά, e-twinning, Erasmus+ και άλλα.	3.76	1.29	1.00	5.00	
<b>ΣΚΟΡ</b>	53.53	15.23	15.00	75.00	

Από τον πίνακα 11 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/-τρια τους συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου ( $M = 3.08$  *Φροντίζει να μεταλαμπαδεύει την ιστορία ή/ και τις παραδόσεις του*



σχολείου μέσα από εκδηλώσεις, ομιλίες, προώθηση αρχειακού υλικού και άλλα έως  $M = 3.94$  Φροντίζει για την διατήρηση της εσωτερικής σταθερότητας και ομαλής καθημερινότητας στο σχολείο) σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την συμβολή του Διευθυντή/ντριας την διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγούμαστε από το σκορ της κλίμακας ( $M = 53.53$ ,  $Max = 75.00$ ). Με άλλα λόγια θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/-ντρια συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας του σχολείου τους. Η αξιοπιστία της κλίμακας,  $\alpha = .97$  θεωρείται εξαιρετική, με συνέπεια ο βαθμός συνέπειας των ερωτήσεων να είναι άριστος και τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής να θεωρούνται αξιόπιστα.

## 7.2. Επαγωγικά Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις του σκορ των πέντε αξόνων σε σχέση με ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους των συμμετεχόντων. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όπου τα επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν δύο και η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (1-way Anova) όπου τα επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν περισσότερα των δύο. Για βελτίωση της ακρίβειας και επειδή όλοι οι άξονες συνδέονται γραμμικά μεταξύ τους ελέγχθηκαν οι επιδράσεις στην εξαρτημένη μεταβλητή (άξονας κάθε φορά) με την μέθοδο της ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA). Στις αναλύσεις συνδιακύμανσης συμπεριλαμβάνονταν κάθε φορά ατομικοί και εκπαιδευτικοί παράμετροι των εκπαιδευτικών.

### 7.2.1. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Φύλο

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιείται όταν επιδιώκεται η σύγκριση των μέσων όρων, σε κάποια συνεχή μεταβλητή, για δύο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Διεξήχθη ένα t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μέσους όρους των αξόνων του ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή ως προς το φύλο.

**Πίνακας 12 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς το Φύλο**

Αξονες	Φύλο				t	df	p
	Άνδρες		Γυναίκες				
	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.00	2.50	22.17	2.57	-0.45	198.00	0.65
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.22	4.88	43.14	5.03	0.10	156.75	0.92
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείου σε οργανισμό μάθησης	53.81	10.98	54.31	12.71	-0.28	198.00	0.78
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	40.77	6.28	39.47	8.93	1.21	191.54	0.27
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	53.47	14.08	53.57	15.93	-0.05	168.43	0.96

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπως φαίνεται στον πίνακα 12 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με το φύλο, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

### 7.2.2. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Ηλικιακές ομάδες

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (1way-Anova) περιλαμβάνει μια ανεξάρτητη μεταβλητή (αναφέρεται ως παράγοντας) η οποία έχει έναν αριθμό διαφορετικών επιπέδων. Αυτά τα επίπεδα αντιστοιχούν στις διαφορετικές ομάδες ή συνθήκες. Μια ανάλυση διακύμανσης πραγματοποιήθηκε για να προσδιοριστεί εάν στις ηλικιακές ομάδες (Ηλικιακή Ομάδα <50, Ηλικιακή ομάδα 51-60 και Ηλικιακή Ομάδα >60) υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους μέσους όρους των αξόνων του ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (ηλικιακές ομάδες) των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή.

**Πίνακας 13 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και 1way-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τις ηλικιακές ομάδες**

Αξονες	Ηλικιακές Ομάδες						df	F	p
	<50		51-60		>60				
	M	SD	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.58	2.39	21.94	2.70	21.85	2.50	197	1.61	0.20
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.40	4.50	42.59	5.13	43.47	5.20		0.64	0.53
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείου σε οργανισμό μάθησης	53.31	12.30	55.32	11.41	53.80	12.52		0.47	0.62
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	40.79	7.93	40.11	7.55	39.12	8.60		0.74	0.48
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	53.27	15.63	53.84	14.79	53.49	15.47		0.02	0.98

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς τις ηλικιακές ομάδες όπως φαίνεται στον πίνακα 13 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση την ηλικία τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

### 7.2.3. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Οικογενειακή κατάσταση

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (1way-Anova) περιλαμβάνει μια ανεξάρτητη μεταβλητή (αναφέρεται ως παράγοντας) η οποία έχει έναν αριθμό διαφορετικών επιπέδων. Αυτά τα επίπεδα αντιστοιχούν στις διαφορετικές ομάδες ή συνθήκες. Μια ανάλυση διακύμανσης πραγματοποιήθηκε για να προσδιοριστεί εάν στις ηλικιακές ομάδες (Ηλικιακή Ομάδα <50, Ηλικιακή ομάδα 51-60 και Ηλικιακή Ομάδα >60) υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους μέσους όρους των αξόνων του ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

**Πίνακας 14 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Iway-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την οικογενειακή κατάσταση**

Αξονες	Οικογενειακή κατάσταση						df	F	p
	Έγγαμος/-η		Άγαμος/-η		Άλλο				
	M	SD	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.61	2.32	21.84	2.64	22.76	1.99	197	2.34	0.10
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.84	4.19	42.90	5.38	43.35	3.22		0.65	0.53
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	53.73	12.05	54.08	12.36	55.59	10.32		0.15	0.86
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	41.12	9.43	39.41	7.85	40.82	4.67		0.92	0.40
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	52.71	16.50	53.91	15.07	52.94	13.41		0.12	0.88

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς την οικογενειακή κατάσταση όπως φαίνεται στον πίνακα 14 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση την οικογενειακή τους κατάσταση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

#### 7.2.4. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Εκπαίδευση

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς την εκπαίδευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 15 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t- test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την οικογενειακή κατάσταση**

Αξονες	Εκπαίδευση				t	df	p
	Πτυχίο (Τεχνική σχολή, Τ.Ε.Ι., Α.Ε.Ι.)		Μεταπτυχιακό (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό Δίπλωμα)				
	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.01	2.60	22.17	2.50	-0.42	198	0.67
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.26	4.84	43.11	5.06	0.21	198	0.83
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείου σε οργανισμό μάθησης	54.93	11.82	53.59	12.27	0.76	198	0.45
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	39.20	7.93	40.45	8.14	-1.07	198	0.28
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	52.98	15.32	53.91	15.23	-0.42	198	0.67

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπως φαίνεται στον πίνακα 15 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την εκπαίδευση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται οι πτυχιούχοι και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του Διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

#### **7.2.5. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Επιμορφώσεις / εκπαιδευτικά σεμινάρια**

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς τις επιμορφώσεις / σεμινάρια που είχαν συμμετάσχει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 16 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t- test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τις επιμορφώσεις / εκπαιδευτικά σεμινάρια**

Αξονες	Επιμορφώσεις / Εκπαιδευτικά σεμινάρια				t	df	p
	Ναι		Όχι				
	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.18	2.46	20.44	3.61	1.43	8.35	0.19
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.22	4.91	42.11	6.09	0.65	198	0.51
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	54.17	12.01	53.22	14.23	0.23	198	0.82
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	39.99	8.00	39.00	9.89	0.36	198	0.72
Ε. Συμβολή διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	53.73	15.19	49.33	16.55	0.85	198	0.40

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπως φαίνεται στον πίνακα 16 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με το αν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις ή εκπαιδευτικά σεμινάρια, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται οι επιμορφωμένοι ή όχι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

#### **7.2.6. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Πιστοποίηση Νέων Τεχνολογιών**

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς την πιστοποίηση νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

**Πίνακας 17 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Iway-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την πιστοποίηση νέων τεχνολογιών**

Αξονες	Πιστοποίηση Νέων Τεχνολογιών						df	F	p
	Α'Επιπέδου		Β'Επιπέδου		Άλλο				
	M	SD	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.10	2.28	21.93	2.74	22.26	2.66	197	0.27	0.77
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	42.79	4.92	43.53	4.89	43.30	5.12		0.39	0.67
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	53.99	12.60	55.73	11.68	52.79	11.79		0.91	0.41
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	40.18	7.20	40.07	7.48	39.56	9.58		0.11	0.89
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	52.73	16.23	56.34	13.58	51.90	15.31		1.48	0.23

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς την πιστοποίηση νέων τεχνολογιών όπως φαίνεται στον πίνακα 17 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, ανεξάρτητα αν έχουν πιστοποιηθεί ή όχι στις νέες τεχνολογίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του Διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

#### 7.2.7. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Θέση στην Εκπαίδευση

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς την θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.



**Πίνακας 18 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t- test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τη θέση στην εκπαίδευση**

Αξονες	Θέση στην εκπαίδευση				t	df	p
	Όχι μόνιμος		Μόνιμος				
	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.23	2.60	22.04	2.51	0.49	198	0.62
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	42.83	4.95	43.33	4.97	-0.67		0.51
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	52.81	12.12	54.74	12.05	-1.05		0.29
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	39.72	8.62	40.06	7.82	-0.28		0.78
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	52.19	16.12	54.17	14.82	-0.86		0.39

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπως φαίνεται στον πίνακα 18 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την θέση τους στην εκπαίδευση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, ανεξάρτητα αν είναι μόνιμοι ή μη μόνιμοι (αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι) εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν τις ίδιες απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του Διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

### 7.2.8. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

**Πίνακας 19 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Iway-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας**

Άξονες	Γνωστικό Αντικείμενο Διδασκαλίας						df	F	p
	Γενικής παιδείας		Ειδικότητας		Γενικής παιδείας & Ειδικότητας				
	M	SD	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.41	2.50	22.06	2.58	21.83	2.50	197	0.64	0.53
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	42.94	5.24	43.21	5.07	43.37	4.35		0.09	0.91
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	55.70	10.94	53.33	12.17	54.07	13.30		0.69	0.51
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	41.46	6.95	38.99	8.61	40.41	7.79		1.78	0.17
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	55.15	14.26	52.65	15.76	53.68	15.30		0.48	0.62

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας όπως φαίνεται στον πίνακα 19 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι το αν διδάσκουν μαθήματα γενικής ή ειδικότητας ή και τα δύο δεν επηρεάζει τις απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας..

### 7.2.9. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και Αστικότητα σχολείου

Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς την αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

**Πίνακας 20 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Iway-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς την αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας**

Αξονες	Αστικότητα σχολείου						df	F	p
	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική				
	M	SD	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.29	2.37	21.42	3.04	21.85	2.76	197	1.82	0.17
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.34	4.74	41.75	5.84	45.15	4.18		2.64	0.07
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	54.21	11.94	53.78	12.64	54.08	13.09		0.02	0.98
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	39.57	8.27	41.17	7.42	41.00	7.49		0.69	0.50
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	53.73	15.24	53.03	16.46	52.69	12.43		0.05	0.95

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς την αστικότητα του σχολείου που διδάσκουν όπως φαίνεται στον πίνακα 20 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι ανεξάρτητα σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκουν αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας..

#### 7.2.10. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, ο ρόλος του Διευθυντή και τα Έτη προϋπηρεσίας

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης των αξόνων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή, ως προς έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

**Πίνακας 21 Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Iway-Anova test των αξόνων του Ερωτηματολογίου ως προς τα έτη προϋπηρεσίας**

Αξονες	Έτη προϋπηρεσίας										df	F	p
	<5		6 έως 10		11 έως 20		21 έως 30		>30				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
A. Έννοια σχολείου ως οργανισμού μάθησης	22.35	2.77	23.00	1.86	21.59	2.62	22.33	2.45	21.24	2.11	195	1.90	0.11
B. Στάση των οργανωσιακών μελών	43.02	5.24	44.63	3.76	42.41	4.67	43.81	5.16	42.24	5.34		1.14	0.34
Γ. Πρακτικές διευθυντή/ντριας για μετασχηματισμό σχολείουσε οργανισμό μάθησης	53.56	12.00	55.05	12.03	54.31	11.13	53.93	13.15	54.88	12.76		0.08	0.99
Δ. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού	40.81	7.07	42.68	8.19	39.20	8.86	39.69	8.24	37.53	7.26		1.21	0.31
Ε. Συμβολή διευθυντή/-ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας	52.10	15.53	55.21	16.78	54.30	14.40	54.38	15.64	50.76	14.85		0.39	0.82

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας όπως φαίνεται στον πίνακα 21 έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο ως οργανισμού μάθησης και το ρόλο του Διευθυντή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=.05$ . Με άλλα λόγια, τόσο οι εκπαιδευτικοί με λίγη προϋπηρεσία όσο εκείνοι με περισσότερη φαίνεται αυτό να μην επηρεάζει τις απόψεις τους για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, την στάση των οργανωσιακών μελών, τις πρακτικές του διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού και τη συμβολή του διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

### 7.3. Έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι

Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 22 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	621.079 <sup>a</sup>	5	124.216	36.528	.000
Intercept	116.225	1	116.225	34.178	.000
ΣΤΑΣΗ	459.124	1	459.124	135.013	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.558	1	.558	.164	.686
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.045	1	.045	.013	.908
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.007	1	.007	.002	.965
ΦΥΛΟ	1.863	1	1.863	.548	.460
Error	659.716	194	3.401		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,485 (Adjusted R Squared = ,472)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συν διακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=135.489$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και το φύλο δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.72$

Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η οικογενειακή κατάσταση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες. Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη την οικογενειακή κατάσταση.

**Πίνακας 23 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη την οικογενειακή κατάσταση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	633.007 <sup>a</sup>	6	105.501	31.433	.000
Intercept	128.400	1	128.400	38.255	.000
ΣΤΑΣΗ	454.759	1	454.759	135.489	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.931	1	.931	.277	.599
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.087	1	.087	.026	.872
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.131	1	.131	.039	.844
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	13.791	2	6.895	2.054	.131
Error	647.788	193	3.356		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,494 (Adjusted R Squared = ,479)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=135.489$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και η οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.79$

Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή οι ηλικιακές ομάδες και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 24** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες

*Tests of Between-Subjects Effects*

Dependent Variable: ENNOIA

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	638.600 <sup>a</sup>	6	106.433	31.987	.000
Intercept	117.223	1	117.223	35.229	.000
ΣΤΑΣΗ	464.265	1	464.265	139.526	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.382	1	.382	.115	.735
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.219	1	.219	.066	.798
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	8.115E-007	1	8.115E-007	.000	1.000
ηλικία1	19.384	2	9.692	2.913	.057
Error	642.195	193	3.327		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,499 (Adjusted R Squared = ,483)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=139.526$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και οι ηλικιακές ομάδες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.83$ .

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η εκπαίδευση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.



**Πίνακας 25** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	621.188 <sup>a</sup>	5	124.238	36.540	.000
Intercept	115.104	1	115.104	33.854	.000
ΣΤΑΣΗ	462.521	1	462.521	136.034	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.198	1	.198	.058	.810
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.005	1	.005	.001	.971
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.075	1	.075	.022	.882
εκπαίδευση1	1.972	1	1.972	.580	.447
Error	659.607	194	3.400		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,485 (Adjusted R Squared = ,472)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=139.526$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και η εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.72$ .

Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η επιμόρφωση / σεμινάρια και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 26 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	634.959 <sup>a</sup>	5	126.992	38.147	.000
Intercept	95.166	1	95.166	28.587	.000
ΣΤΑΣΗ	453.237	1	453.237	136.146	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.145	1	.145	.043	.835
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.019	1	.019	.006	.940
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.203	1	.203	.061	.805
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	15.743	1	15.743	4.729	.031
Error	645.836	194	3.329		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,496 (Adjusted R Squared = ,483)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=136.146$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον η ανεξάρτητη μεταβλητή *Επιμορφώσεις / σεμινάρια* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=4.729$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.83$ .

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 27** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	626.257 <sup>a</sup>	6	104.376	30.777	.000
Intercept	114.343	1	114.343	33.716	.000
ΣΤΑΣΗ	461.828	1	461.828	136.176	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.613	1	.613	.181	.671
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.017	1	.017	.005	.944
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.037	1	.037	.011	.916
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ	7.041	2	3.520	1.038	.356
Error	654.538	193	3.391		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,489 (Adjusted R Squared = ,473)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=136.176$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και η πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.73$ .

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η θέση στην εκπαίδευση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 28 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	628.788 <sup>a</sup>	6	104.798	31.021	.000
Intercept	112.144	1	112.144	33.196	.000
ΣΤΑΣΗ	458.591	1	458.591	135.747	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.117	1	.117	.035	.853
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.008	1	.008	.002	.960
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.135	1	.135	.040	.842
ΘΕΣΗ	9.572	2	4.786	1.417	.245
Error	652.007	193	3.378		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,491 (Adjusted R Squared = ,475)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=136.176$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και η θέση στην εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.75$ .

Στον πίνακα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 29** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο

*Tests of Between-Subjects Effects*

Dependent Variable: ΕΝΝΟΙΑ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	633.429 <sup>a</sup>	6	105.572	31.474	.000
Intercept	115.737	1	115.737	34.505	.000
ΣΤΑΣΗ	469.663	1	469.663	140.021	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.754	1	.754	.225	.636
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.064	1	.064	.019	.891
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.000	1	.000	.000	.992
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	14.213	2	7.107	2.119	.123
Error	647.366	193	3.354		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,495 (Adjusted R Squared = ,479)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=136.176$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.79$ .

Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή τα έτη προϋπηρεσίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 30 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	634.295 <sup>a</sup>	8	79.287	23.424	.000
Intercept	121.267	1	121.267	35.827	.000
ΣΤΑΣΗ	443.834	1	443.834	131.125	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.164	1	.164	.048	.826
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.255	1	.255	.075	.784
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.008	1	.008	.002	.961
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	15.079	4	3.770	1.114	.351
Error	646.500	191	3.385		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,495 (Adjusted R Squared = ,474)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=131.125$ ,  $df=1, 191$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.74$ .

Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για την έννοια του οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η έννοια του οργανισμού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 31** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για την έννοια ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη την αστικότητα

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	635.452 <sup>a</sup>	6	105.909	31.674	.000
Intercept	96.402	1	96.402	28.831	.000
ΣΤΑΣΗ	444.984	1	444.984	133.079	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	.421	1	.421	.126	.723
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	.127	1	.127	.038	.846
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.082	1	.082	.024	.876
ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	16.236	2	8.118	2.428	.091
Error	645.343	193	3.344		
Total	99007.000	200			
Corrected Total	1280.795	199			

a. R Squared = ,496 (Adjusted R Squared = ,480)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *Στάση των οργανωσιακών μελών σε έναν οργανισμό μάθησης* επιδρά σημαντικά στην έννοια του οργανισμού  $F=133.079$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον οι άλλοι άξονες καθώς και η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=4.80$ .

#### 7.4. Στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.



**Πίνακας 32 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2844.445 <sup>a</sup>	5	568.889	53.790	.000
Intercept	195.956	1	195.956	18.528	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	26.748	1	26.748	2.529	.113
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	173.242	1	173.242	16.380	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.129	1	.129	.012	.912
ΕΝΝΟΙΑ	1427.914	1	1427.914	135.013	.000
ΦΥΛΟ	.480	1	.480	.045	.832
Error	2051.775	194	10.576		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,581 (Adjusted R Squared = ,570)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=173.242$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=135.013$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.70$ .

Στον πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή οι ηλικιακές ομάδες και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 33 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2907.769 <sup>a</sup>	6	484.628	47.038	.000
Intercept	173.001	1	173.001	16.792	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	28.912	1	28.912	2.806	.096
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	191.955	1	191.955	18.631	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.662	1	.662	.064	.800
ΕΝΝΟΙΑ	1437.520	1	1437.520	139.526	.000
ηλικία1	63.804	2	31.902	3.096	.047
Error	1988.451	193	10.303		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,594 (Adjusted R Squared = ,581)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=18.631$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=139.526$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικιακές ομάδες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =5.81.

Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η οικογενειακή κατάσταση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 34 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2856.806 <sup>a</sup>	6	476.134	45.059	.000
Intercept	161.744	1	161.744	15.307	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	29.609	1	29.609	2.802	.096
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	180.434	1	180.434	17.075	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.582	1	.582	.055	.815
ΕΝΝΟΙΑ	1431.706	1	1431.706	135.489	.000
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	12.840	2	6.420	.608	.546
Error	2039.414	193	10.567		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,583 (Adjusted R Squared = ,571)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=17.075$ ,  $df=1$ , 193,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=135.489$ ,  $df=1$ , 193,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.71$ .

Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η εκπαίδευση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 35** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2853.000 <sup>a</sup>	5	570.600	54.177	.000
Intercept	197.228	1	197.228	18.726	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20.673	1	20.673	1.963	.163
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	183.058	1	183.058	17.381	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.002	1	.002	.000	.988
ΕΝΝΟΙΑ	1432.721	1	1432.721	136.034	.000
εκπαίδευση1	9.035	1	9.035	.858	.356
Error	2043.220	194	10.532		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,583 (Adjusted R Squared = ,572)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=17.381$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=136.034$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη μεταβλητή εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.72$ .

Στον πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η επιμόρφωση / σεμινάρια και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 36 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση / σεμινάρια**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2853.600 <sup>a</sup>	5	570.720	54.205	.000
Intercept	203.663	1	203.663	19.343	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	23.767	1	23.767	2.257	.135
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	174.139	1	174.139	16.539	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.004	1	.004	.000	.984
ΕΝΝΟΙΑ	1433.476	1	1433.476	136.146	.000
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	9.635	1	9.635	.915	.340
Error	2042.620	194	10.529		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,583 (Adjusted R Squared = ,572)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=16.539$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=136.146$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη μεταβλητή επιμόρφωση / σεμινάρια δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.72$ .

Στον πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 37 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2868.850 <sup>a</sup>	6	478.142	45.518	.000
Intercept	193.779	1	193.779	18.447	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	28.838	1	28.838	2.745	.099
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	184.636	1	184.636	17.577	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.746	1	.746	.071	.790
ΕΝΝΟΙΑ	1430.467	1	1430.467	136.176	.000
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ	24.885	2	12.442	1.184	.308
Error	2027.370	193	10.505		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,586 (Adjusted R Squared = ,573)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=17.577$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=136.176$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη μεταβλητή πιστοποίηση σε νέες τεχνολογίες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.73$ .

Στον πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή η θέση στην εκπαίδευση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 38 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση στην εκπαίδευση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2858.009 <sup>a</sup>	6	476.335	45.105	.000
Intercept	134.710	1	134.710	12.756	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	23.358	1	23.358	2.212	.139
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	176.814	1	176.814	16.743	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.057	1	.057	.005	.942
ΕΝΝΟΙΑ	1433.583	1	1433.583	135.747	.000
ΘΕΣΗ	14.044	2	7.022	.665	.516
Error	2038.211	193	10.561		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,584 (Adjusted R Squared = ,571)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=16.743$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=135.747$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη θέση στην εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.71$ .

Στον πίνακα 39 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.



**Πίνακας 39** Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2903.037 <sup>a</sup>	6	483.840	46.850	.000
Intercept	170.418	1	170.418	16.502	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	29.360	1	29.360	2.843	.093
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	189.798	1	189.798	18.378	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.339	1	.339	.033	.856
ΕΝΝΟΙΑ	1446.051	1	1446.051	140.021	.000
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	59.072	2	29.536	2.860	.060
Error	1993.183	193	10.327		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,593 (Adjusted R Squared = ,580)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=18.378$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=140.021$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.80$ .

Στον πίνακα 40 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 40 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2872.093 <sup>a</sup>	8	359.012	33.877	.000
Intercept	184.526	1	184.526	17.412	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	26.859	1	26.859	2.534	.113
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	187.995	1	187.995	17.739	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.510	1	.510	.048	.827
ΕΝΝΟΙΑ	1389.600	1	1389.600	131.125	.000
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	28.128	4	7.032	.664	.618
Error	2024.127	191	10.598		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,587 (Adjusted R Squared = ,569)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού*  $F=17.739$ ,  $df=1, 191$ ,  $p<.05$  επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον και ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=131.125$ ,  $df=1, 191$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες καθώς και η ανεξάρτητη έτη προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.69$ .

Στον πίνακα 41 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 41** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2925.867 <sup>a</sup>	6	487.644	47.766	.000
Intercept	222.157	1	222.157	21.761	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	24.904	1	24.904	2.439	.120
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	177.837	1	177.837	17.420	.000
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	.045	1	.045	.004	.947
ΕΝΝΟΙΑ	1358.619	1	1358.619	133.079	.000
ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	81.901	2	40.951	4.011	.020
Error	1970.353	193	10.209		
Total	377626.000	200			
Corrected Total	4896.220	199			

a. R Squared = ,598 (Adjusted R Squared = ,585)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συν διακύμανσης *σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού* επιδρά στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Επιπλέον ο άξονας *Έννοια του οργανισμού*  $F=133.079$ ,  $df=2, 193$ ,  $p<.05$ . καθώς και η ανεξάρτητη *αστικότητα*  $F=4.011$ ,  $df=2, 193$ ,  $p<.05$  επιδρούν στη στάση των οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό. Οι άλλοι άξονες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=5.85$ .

## 7.5. Εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι

Στον πίνακα 42 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη το φύλο και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 42 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22222.602 <sup>a</sup>	5	4444.520	126.739	.000
Intercept	223.076	1	223.076	6.361	.012
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	24.243	1	24.243	.691	.407
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13045.052	1	13045.052	371.989	.000
ΕΝΝΟΙΑ	5.749	1	5.749	.164	.686
ΣΤΑΣΗ	88.692	1	88.692	2.529	.113
ΦΥΛΟ	13.385	1	13.385	.382	.537
Error	6803.273	194	35.068		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,766 (Adjusted R Squared = ,760)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=371.989$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και το φύλο δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.760.

Στον πίνακα 43 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 43 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τις ηλικιακές ομάδες**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22323.966 <sup>a</sup>	6	3720.661	107.147	.000
Intercept	200.664	1	200.664	5.779	.017
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	18.548	1	18.548	.534	.466
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13006.508	1	13006.508	374.558	.000
ΕΝΝΟΙΑ	3.991	1	3.991	.115	.735
ΣΤΑΣΗ	97.447	1	97.447	2.806	.096
ηλικία1	114.748	2	57.374	1.652	.194
Error	6701.909	193	34.725		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,769 (Adjusted R Squared = ,762)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/-ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=374.558$ ,  $df=2, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και οι ηλικιακές ομάδες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.769.

Στον πίνακα 44 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 44** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22273.866 <sup>a</sup>	6	3712.311	106.113	.000
Intercept	256.915	1	256.915	7.344	.007
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	16.391	1	16.391	.469	.494
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13060.914	1	13060.914	373.334	.000
ΕΝΝΟΙΑ	9.703	1	9.703	.277	.599
ΣΤΑΣΗ	98.029	1	98.029	2.802	.096
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	64.649	2	32.324	.924	.399
Error	6752.009	193	34.985		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,767 (Adjusted R Squared = ,760)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=373.334$ ,  $df=2, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και η οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.760$ .

Στον πίνακα 45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η εκπαίδευση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 45** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22396.517 <sup>a</sup>	5	4479.303	131.081	.000
Intercept	228.168	1	228.168	6.677	.011
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	33.491	1	33.491	.980	.323
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13118.120	1	13118.120	383.886	.000
ΕΝΝΟΙΑ	1.987	1	1.987	.058	.810
ΣΤΑΣΗ	67.075	1	67.075	1.963	.163
εκπαίδευση1	187.299	1	187.299	5.481	.020
Error	6629.358	194	34.172		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,772 (Adjusted R Squared = ,766)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=383.886$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Επιπλέον και η εκπαίδευση επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=5.481$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.766$ .

Στον πίνακα 46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η επιμόρφωση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.



**Πίνακας 46 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22246.521 <sup>a</sup>	5	4449.304	127.323	.000
Intercept	245.741	1	245.741	7.032	.009
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	19.787	1	19.787	.566	.453
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13165.331	1	13165.331	376.743	.000
ΕΝΝΟΙΑ	1.519	1	1.519	.043	.835
ΣΤΑΣΗ	78.880	1	78.880	2.257	.135
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	37.304	1	37.304	1.067	.303
Error	6779.354	194	34.945		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,766 (Adjusted R Squared = ,760)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=376.743$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και η επιμόρφωση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.760$ .

Στον πίνακα 47 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η πιστοποίηση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 47 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22235.757 <sup>a</sup>	6	3705.960	105.337	.000
Intercept	219.022	1	219.022	6.225	.013
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	17.067	1	17.067	.485	.487
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	12979.602	1	12979.602	368.928	.000
ΕΝΝΟΙΑ	6.359	1	6.359	.181	.671
ΣΤΑΣΗ	96.585	1	96.585	2.745	.099
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ	26.540	2	13.270	.377	.686
Error	6790.118	193	35.182		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,766 (Adjusted R Squared = ,759)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=368.928$ ,  $df=1, 194$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και η πιστοποίηση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.759$ .

Στον πίνακα 48 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η θέση στην εκπαίδευση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 48 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση στην εκπαίδευση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22316.884 <sup>a</sup>	6	3719.481	107.000	.000
Intercept	68.766	1	68.766	1.978	.161
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	17.166	1	17.166	.494	.483
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13149.610	1	13149.610	378.280	.000
ΕΝΝΟΙΑ	1.201	1	1.201	.035	.853
ΣΤΑΣΗ	76.886	1	76.886	2.212	.139
ΘΕΣΗ	107.667	2	53.833	1.549	.215
Error	6708.991	193	34.762		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,769 (Adjusted R Squared = ,762)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=378.280$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και η θέση στην εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.762$ .

Στον πίνακα 49 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 49** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22230.193 <sup>a</sup>	6	3705.032	105.224	.000
Intercept	231.374	1	231.374	6.571	.011
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	15.779	1	15.779	.448	.504
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13095.544	1	13095.544	371.919	.000
ΕΝΝΟΙΑ	7.917	1	7.917	.225	.636
ΣΤΑΣΗ	100.101	1	100.101	2.843	.093
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	20.976	2	10.488	.298	.743
Error	6795.682	193	35.211		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,766 (Adjusted R Squared = ,759)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=371.919$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.759$ .

Στον πίνακα 50 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 50 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22401.271 <sup>a</sup>	8	2800.159	80.734	.000
Intercept	187.353	1	187.353	5.402	.021
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	21.466	1	21.466	.619	.432
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13047.070	1	13047.070	376.172	.000
ΕΝΝΟΙΑ	1.677	1	1.677	.048	.826
ΣΤΑΣΗ	87.906	1	87.906	2.534	.113
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	192.054	4	48.013	1.384	.241
Error	6624.604	191	34.684		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,772 (Adjusted R Squared = ,762)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=376.172$ ,  $df=1, 191$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.762$ .

Στον πίνακα 51 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 51 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22210.323 <sup>a</sup>	6	3701.720	104.824	.000
Intercept	217.032	1	217.032	6.146	.014
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	18.852	1	18.852	.534	.466
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	13056.437	1	13056.437	369.727	.000
ΕΝΝΟΙΑ	4.445	1	4.445	.126	.723
ΣΤΑΣΗ	86.144	1	86.144	2.439	.120
ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	1.105	2	.553	.016	.984
Error	6815.552	193	35.314		
Total	614929.000	200			
Corrected Total	29025.875	199			

a. R Squared = ,765 (Adjusted R Squared = ,758)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια σε ένα οργανισμό  $F=369.727$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ . Οι άλλοι άξονες και η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.758$ .

## 7.6. Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι

Στον πίνακα 52 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη το φύλο και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 52 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5449.085 <sup>a</sup>	5	1089.817	28.226	.000
Intercept	22.567	1	22.567	.584	.445
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	375.108	1	375.108	9.715	.002
ΕΝΝΟΙΑ	.513	1	.513	.013	.908
ΣΤΑΣΗ	632.456	1	632.456	16.380	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	26.691	1	26.691	.691	.407
ΦΥΛΟ	80.501	1	80.501	2.085	.150
Error	7490.415	194	38.610		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,421 (Adjusted R Squared = ,406)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=9.715$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=16.380$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και το φύλο δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.406.

Στον πίνακα 53 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η ηλικία και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 53 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η ηλικία**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5489.520 <sup>a</sup>	6	914.920	23.702	.000
Intercept	27.326	1	27.326	.708	.401
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	385.936	1	385.936	9.998	.002
ΕΝΝΟΙΑ	2.540	1	2.540	.066	.798
ΣΤΑΣΗ	719.184	1	719.184	18.631	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20.618	1	20.618	.534	.466
ηλικία1	120.936	2	60.468	1.566	.211
Error	7449.980	193	38.601		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,424 (Adjusted R Squared = ,406)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/-ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=9.998$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=18.631$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και οι ηλικιακές ομάδες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.406.

Στον πίνακα 54 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες



**Πίνακας 54 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5457.638 <sup>a</sup>	6	909.606	23.464	.000
Intercept	41.478	1	41.478	1.070	.302
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	412.323	1	412.323	10.636	.001
ΕΝΝΟΙΑ	1.010	1	1.010	.026	.872
ΣΤΑΣΗ	661.945	1	661.945	17.075	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	18.163	1	18.163	.469	.494
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	89.054	2	44.527	1.149	.319
Error	7481.862	193	38.766		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,422 (Adjusted R Squared = ,404)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=10.636$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=17.075$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.404.

Στον πίνακα 55 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η εκπαίδευση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 55 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5444.231 <sup>a</sup>	5	1088.846	28.183	.000
Intercept	18.638	1	18.638	.482	.488
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	324.246	1	324.246	8.392	.004
ΕΝΝΟΙΑ	.053	1	.053	.001	.971
ΣΤΑΣΗ	671.522	1	671.522	17.381	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	37.865	1	37.865	.980	.323
εκπαίδευση1	75.647	1	75.647	1.958	.163
Error	7495.269	194	38.635		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,421 (Adjusted R Squared = ,406)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=8.392$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=17.381$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.406.

Στον πίνακα 56 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η επιμόρφωση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 56 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση**

*Tests of Between-Subjects Effects*

Dependent Variable: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5370.784 <sup>a</sup>	5	1074.157	27.533	.000
Intercept	23.475	1	23.475	.602	.439
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	387.203	1	387.203	9.925	.002
ΕΝΝΟΙΑ	.222	1	.222	.006	.940
ΣΤΑΣΗ	645.255	1	645.255	16.539	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	22.091	1	22.091	.566	.453
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	2.200	1	2.200	.056	.813
Error	7568.716	194	39.014		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,415 (Adjusted R Squared = ,400)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=9.925$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=16.539$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η επιμόρφωση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.400.

Στον πίνακα 57 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η πιστοποίηση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 57 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5425.430 <sup>a</sup>	6	904.238	23.225	.000
Intercept	20.298	1	20.298	.521	.471
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	408.189	1	408.189	10.484	.001
ΕΝΝΟΙΑ	.192	1	.192	.005	.944
ΣΤΑΣΗ	684.318	1	684.318	17.577	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	18.886	1	18.886	.485	.487
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ	56.846	2	28.423	.730	.483
Error	7514.070	193	38.933		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,419 (Adjusted R Squared = ,401)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=10.484$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=17.577$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η πιστοποίηση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.401.

Στον πίνακα 58 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η θέση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 58 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5392.694 <sup>a</sup>	6	898.782	22.985	.000
Intercept	5.910	1	5.910	.151	.698
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	398.318	1	398.318	10.186	.002
ΕΝΝΟΙΑ	.098	1	.098	.002	.960
ΣΤΑΣΗ	654.682	1	654.682	16.743	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	19.309	1	19.309	.494	.483
ΘΕΣΗ	24.110	2	12.055	.308	.735
Error	7546.806	193	39.103		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,417 (Adjusted R Squared = ,399)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=10.186$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=16.743$ ,  $df=1, 193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η θέση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.399.

Στον πίνακα 59 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 59 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5521.004 <sup>a</sup>	6	920.167	23.939	.000
Intercept	29.294	1	29.294	.762	.384
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	384.377	1	384.377	10.000	.002
ΕΝΝΟΙΑ	.730	1	.730	.019	.891
ΣΤΑΣΗ	706.415	1	706.415	18.378	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	17.225	1	17.225	.448	.504
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	152.420	2	76.210	1.983	.140
Error	7418.496	193	38.438		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,427 (Adjusted R Squared = ,409)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=10.000$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=18.378$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.409.

Στον πίνακα 60 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 60 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας**

*Tests of Between-Subjects Effects*

Dependent Variable: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5580.044 <sup>a</sup>	8	697.506	18.102	.000
Intercept	36.183	1	36.183	.939	.334
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	377.452	1	377.452	9.796	.002
ΕΝΝΟΙΑ	2.898	1	2.898	.075	.784
ΣΤΑΣΗ	683.523	1	683.523	17.739	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	23.847	1	23.847	.619	.432
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	211.461	4	52.865	1.372	.245
Error	7359.456	191	38.531		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,431 (Adjusted R Squared = ,407)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=9.796$ ,  $df=1$ ,  $191$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=17.739$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.407.

Στον πίνακα 61 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 61 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5572.784 <sup>a</sup>	6	928.797	24.333	.000
Intercept	13.096	1	13.096	.343	.559
ΚΟΥ_ΣΥΝ_ΕΞ	386.301	1	386.301	10.121	.002
ΕΝΝΟΙΑ	1.445	1	1.445	.038	.846
ΣΤΑΣΗ	664.894	1	664.894	17.420	.000
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20.377	1	20.377	.534	.466
ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	204.200	2	102.100	2.675	.071
Error	7366.716	193	38.170		
Total	332140.000	200			
Corrected Total	12939.500	199			

a. R Squared = ,431 (Adjusted R Squared = ,413)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=10.121$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η στάση οργανωσιακών μελών σε ένα οργανισμό μάθησης επιδρά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού ( $F=17.420$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.413.

## 7.7. Ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας, άλλοι άξονες και ατομικές-εκπαιδευτικές παράμετροι

Στον πίνακα 62 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη το φύλο και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.



**Πίνακας 62** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το φύλο

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35634.741 <sup>a</sup>	5	7126.948	130.893	.000
Intercept	235.761	1	235.761	4.330	.039
ΕΝΝΟΙΑ	.106	1	.106	.002	.965
ΣΤΑΣΗ	.662	1	.662	.012	.912
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20254.234	1	20254.234	371.989	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	528.979	1	528.979	9.715	.002
ΦΥΛΟ	.205	1	.205	.004	.951
Error	10563.014	194	54.449		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,771 (Adjusted R Squared = ,765)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=371.989$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=9.715$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και το φύλο δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.765.

Στον πίνακα 63 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 63** Αποτελέσματα συν διακύμανσης για για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη οι ηλικιακές ομάδες

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35720.466 <sup>a</sup>	6	5953.411	109.667	.000
Intercept	222.476	1	222.476	4.098	.044
ΕΝΝΟΙΑ	1.324E-005	1	1.324E-005	.000	1.000
ΣΤΑΣΗ	3.488	1	3.488	.064	.800
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20333.451	1	20333.451	374.558	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	542.762	1	542.762	9.998	.002
ηλικία1	85.931	2	42.966	.791	.455
Error	10477.289	193	54.286		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,773 (Adjusted R Squared = ,766)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=374.588$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=9.998$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και οι ηλικιακές ομάδες δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.766.

Στον πίνακα 64 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 64 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η οικογενειακή κατάσταση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35793.349 <sup>a</sup>	6	5965.558	110.660	.000
Intercept	310.160	1	310.160	5.753	.017
ΕΝΝΟΙΑ	2.105	1	2.105	.039	.844
ΣΤΑΣΗ	2.969	1	2.969	.055	.815
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20126.019	1	20126.019	373.334	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	573.383	1	573.383	10.636	.001
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	158.814	2	79.407	1.473	.232
Error	10404.406	193	53.909		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,775 (Adjusted R Squared = ,768)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=373.334$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=10.636$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η οικογενειακή κατάσταση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα.  $=.768$ .

Στον πίνακα 65 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η εκπαίδευση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 65** Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η εκπαίδευση

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35822.186 <sup>a</sup>	5	7164.437	133.959	.000
Intercept	243.014	1	243.014	4.544	.034
ΕΝΝΟΙΑ	1.176	1	1.176	.022	.882
ΣΤΑΣΗ	.012	1	.012	.000	.988
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20531.090	1	20531.090	383.886	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	448.848	1	448.848	8.392	.004
εκπαίδευση1	187.651	1	187.651	3.509	.063
Error	10375.569	194	53.482		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,775 (Adjusted R Squared = ,770)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=383.886$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=8.392$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η εκπαίδευση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.770.

Στον πίνακα 66 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η επιμόρφωση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερις άξονες.

**Πίνακας 66 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η επιμόρφωση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35726.554 <sup>a</sup>	5	7145.311	132.381	.000
Intercept	270.762	1	270.762	5.016	.026
ΕΝΝΟΙΑ	3.299	1	3.299	.061	.805
ΣΤΑΣΗ	.021	1	.021	.000	.984
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20334.803	1	20334.803	376.743	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	535.689	1	535.689	9.925	.002
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	92.019	1	92.019	1.705	.193
Error	10471.201	194	53.975		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,773 (Adjusted R Squared = ,767)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=376.743$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=9.925$ ,  $df=1$ ,  $194$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η επιμόρφωση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.767.

Στον πίνακα 67 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η πιστοποίηση και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 67 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η πιστοποίηση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35759.767 <sup>a</sup>	6	5959.961	110.201	.000
Intercept	226.259	1	226.259	4.184	.042
ΕΝΝΟΙΑ	.596	1	.596	.011	.916
ΣΤΑΣΗ	3.842	1	3.842	.071	.790
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	19952.664	1	19952.664	368.928	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	567.025	1	567.025	10.484	.001
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ	125.232	2	62.616	1.158	.316
Error	10437.988	193	54.083		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,774 (Adjusted R Squared = ,767)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=368.928$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=10.484$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η πιστοποίηση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.767.

Στον πίνακα 68 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η θέση και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 68 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η θέση**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35832.715 <sup>a</sup>	6	5972.119	111.203	.000
Intercept	46.861	1	46.861	.873	.351
ΕΝΝΟΙΑ	2.141	1	2.141	.040	.842
ΣΤΑΣΗ	.290	1	.290	.005	.942
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20315.461	1	20315.461	378.280	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	547.064	1	547.064	10.186	.002
ΘΕΣΗ	198.180	2	99.090	1.845	.161
Error	10365.040	193	53.705		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,776 (Adjusted R Squared = ,769)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=378.280$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=10.186$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η θέση δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.769.

Στον πίνακα 69 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 69 Αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35645.571 <sup>a</sup>	6	5940.929	108.660	.000
Intercept	241.144	1	241.144	4.411	.037
ΕΝΝΟΙΑ	.005	1	.005	.000	.992
ΣΤΑΣΗ	1.797	1	1.797	.033	.856
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20334.469	1	20334.469	371.919	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	546.744	1	546.744	10.000	.002
ΓΝΩΣΤΙΚΟ	11.036	2	5.518	.101	.904
Error	10552.184	193	54.675		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,772 (Adjusted R Squared = ,764)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=371.919$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=10.000$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.772.

Στον πίνακα 70 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας και ως παράγοντες συνδιακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.



**Πίνακας 70 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη τα έτη προϋπηρεσίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35946.702 <sup>a</sup>	8	4493.338	83.721	.000
Intercept	220.352	1	220.352	4.106	.044
ΕΝΝΟΙΑ	.130	1	.130	.002	.961
ΣΤΑΣΗ	2.584	1	2.584	.048	.827
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20189.315	1	20189.315	376.172	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	525.756	1	525.756	9.796	.002
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	312.167	4	78.042	1.454	.218
Error	10251.053	191	53.670		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,778 (Adjusted R Squared = ,769)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=376.172$ ,  $df=1$ ,  $191$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=9.796$ ,  $df=1$ ,  $191$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.769.

Στον πίνακα 71 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδιακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό, ως ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας και ως παράγοντες συν διακύμανσης οι άλλοι τέσσερεις άξονες.

**Πίνακας 71 Αποτελέσματα συν διακύμανσης για το ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανεξάρτητη η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35665.431 <sup>a</sup>	6	5944.238	108.925	.000
Intercept	238.450	1	238.450	4.369	.038
ΕΝΝΟΙΑ	1.335	1	1.335	.024	.876
ΣΤΑΣΗ	.240	1	.240	.004	.947
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	20176.594	1	20176.594	369.727	.000
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	552.302	1	552.302	10.121	.002
ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	30.896	2	15.448	.283	.754
Error	10532.324	193	54.572		
Total	619397.000	200			
Corrected Total	46197.755	199			

a. R Squared = ,772 (Adjusted R Squared = ,765)

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας της συνδιακύμανσης για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=369.727$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Επιπλέον η Σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στο ρόλο της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας σε ένα οργανισμό ( $F=10.121$ ,  $df=1$ ,  $193$ ,  $p<.05$ ). Οι άλλοι άξονες και η αστικότητα του σχολείου διδασκαλίας δεν επιδρούν σημαντικά και το μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα. =.765.

## Κεφάλαιο 8.

### Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

#### 8.1. Συζήτηση

Ανατρέχοντας στις βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας εργασίας γίνεται αντιληπτό ότι σε παγκόσμιο επίπεδο οι παραδοσιακές, εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στην γνώση δέχονται συνεχείς, αλληπάλληλες πιέσεις για επαγγελματική γνώση, τεχνική εξειδίκευση και καινοτόμες προσεγγίσεις, γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα συγγραφής της παρούσας εργασίας. Ως εκ τούτου, η ανάλυσή της βασίστηκε σε πλήθος ερευνών για την ηγεσία, τον μετασχηματισμό των σχολείων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τον ρόλο των ηγετών σε αυτούς, τα στυλ ηγεσίας, τις σχέσεις των ηγετών με τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κουλτούρα, εκ των οποίων, όμως, ελάχιστες διεξήχθησαν για τον ρόλο της ηγεσίας στα Επαγγελματικά Λύκεια και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτήν. Οι περισσότερες έρευνες που παρατίθενται στη θεωρητικό μέρος αναφέρουν ότι η εκπαίδευση τις επόμενες δεκαετίες πρέπει να αλλάξει ριζικά την κουλτούρα της, το όραμα και τους στόχους της. Όμως για να επιτευχθεί αυτό, εκτός από τις τεχνικές διαδικασίες, πρέπει τα Επαγγελματικά Σχολεία να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί όπου σημαντική θέση θα έχουν οι σχολικοί διευθυντές οι οποίοι μαζί με τους άλλους εκπαιδευτικούς θα γίνουν οι ταγοί που θα δίνουν κίνητρα στους μαθητές και, δουλεύοντας συλλογικά, θα τους παρέχουν την απαραίτητη, για το μέλλον τους, επαγγελματική γνώση.

Από τα στοιχεία της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ευρήματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα είναι γυναίκες, ηλικίας >60 ετών και έγγαμοι. Επίσης, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμινάρια και επιμορφώσεις και κατέχουν πιστοποίηση Α' Επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες. Οι περισσότεροι εξ αυτών υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και διδάσκουν κατά κύριο λόγο μαθήματα ειδικότητας. Οι περισσότεροι έχουν προϋπηρεσία από 21-30 έτη και υπηρετούν σε αστική περιοχή.

### *1ος άξονας*

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα της έρευνας και με την έννοια του σχολείου ως οργανισμός μάθησης, γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν από ουδέτερα έως συμφωνούν απόλυτα, για όλα τα σχετικά ερωτήματα που τους τέθηκαν. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους τείνουν να συμφωνούν στις ακόλουθες απόψεις. Είναι πολύ θετικοί ως προς την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ τους. Θετικοί είναι επίσης και ως προς την άποψη ότι οι γονείς πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο στο να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν στα παιδιά τους. Συμφωνούν απόλυτα ως προς την άποψη ότι ο Διευθυντής οφείλει να μεριμνά για ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής καθώς και να διοργανώνονται δραστηριότητες εξωστρέφειας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως θεατρικές παραστάσεις, bazaar, εθελοντισμός και άλλα. Υποστηρίζουν, επίσης, ένθερμα ότι πρέπει να ενθαρρύνεται η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προωθούνται καινοτόμες πρακτικές. Φαίνεται ότι δεν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους από ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ η στάση των οργανωσιακών μελών και η επιμόρφωση σε έναν οργανισμό μάθησης επιδρούν σημαντικά στην έννοια του οργανισμού.

Στο ίδιο κλίμα κινείται η έρευνα του Βλάχου (2008) ο οποίος τονίζει την ανάγκη μετασχηματισμού των επαγγελματικών σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης ώστε να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις της 4<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης. Βασικός παράγοντας σε αυτό αποτελεί η ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη των οργανωσιακών μελών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές για την αποτελεσματική είσοδό τους στο εργασιακό περιβάλλον και την εξέλιξή τους παράλληλα με τις εξωγενείς απαιτήσεις. Τα ΕΠΑΛ συμβάλλουν στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων όταν υπάρχουν η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, η αгаστή συνεργασία των οργανωσιακών μελών και η σωστή οργάνωση εκ μέρους της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπλέουν, επίσης, με τα συμπεράσματα μελέτης των Kalkan, Aksal, Gazi, Altinay, Atasoy & Dagli (2020) για τη σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας των Διευθυντών σχολείων, της σχολικής κουλτούρας και της οργανωτικής εικόνας. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές σχολείων εκδηλώνουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας και η αντίληψη της σχολικής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς είναι ισχυρή. Βρέθηκε, επίσης,

ότι υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των στυλ ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας και της οργανωτικής εικόνας, μαζί με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολείων. Οι Kools et al. (2020:10) ορίζουν ένα σχολείο ως μαθησιακό οργανισμό που έχει την ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζεται τακτικά σε νέα περιβάλλοντα και συνθήκες, καθώς τα μέλη του, ατομικά και μαζί, μαθαίνουν τον τρόπο που θα πραγματοποιηθεί αυτό το όραμά τους. Ένας οργανισμός μάθησης, σύμφωνα με την επισκόπηση του θεωρητικού μέρους αλλά και τις απόψεις που εκφράστηκαν στην παρούσα έρευνα, πρέπει να είναι ένα ανοικτό σύστημα με αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και να ανιχνεύει τυχόν αλλαγές και καινοτομίες ώστε να μετασχηματίζεται και να προσαρμόζεται κατάλληλα. Έτσι, θα αλλάζει η οργανωτική του δομή και θα εξελίσσεται με την παραγωγή καινούργιας γνώσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι πρέπει να έχουν κοινό όραμα με το οργανισμό.

## *2ος άξονας*

Ως προς τον δεύτερο άξονα, γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ως πολύ σημαντική την στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης. Φαίνεται δεν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους από ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ η έννοια του οργανισμού μάθησης και η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού μάθησης επιδρούν σημαντικά στην στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σθεναρά ότι πρέπει να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των οργανωσιακών μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) όπως επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται για τις καλές πρακτικές των συναδέλφων τους. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται για να επιλύουν τα προβλήματα των μαθητών τους και να φροντίζουν ώστε να αναπτύσσονται επαγγελματικά, θέση η οποία συμπλέει με τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Άλλωστε, η συνεργασία των εκπαιδευτικών συντελεί στην διαμόρφωση όλων εκείνων των συνθηκών που προάγουν την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη οδηγώντας στην ομαδικότητα και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων (Devos & Verhoeven, 2003:7) αλλά και στην δημιουργία αγαστών διαπροσωπικών σχέσεων (Markus & Soh, 2003). Η καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας και η υιοθέτηση κοινών στόχων και ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις του οργανισμού καθώς θεωρείται ότι η αναγνώριση και η δέσμευση από όλα τα οργανωσιακά μέλη προς μια κατεύθυνση που θα έχει συμφωνηθεί από κοινού (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995:250) αλλά και η διαμόρφωση

συγκεκριμένων συνθηκών αλληλοϋποστήριξης θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Devos & Verhoeven, 2003:7). Για να επιτευχθεί αυτό, όπως τονίζει και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι Silins et al. (2002) αναφέρουν ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών ισχυροποιεί το όραμα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ οι Hargreaves & Fullan (1995) τονίζουν την σημασία της αλληλεπίδρασης, μέσω της συνεργασίας, στην απόδοση του σχολικού οργανισμού. Εφόσον το κοινό όραμα εμπεριέχει την μάθηση για όλους τους μαθητές, η προώθηση της δια βίου μάθησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασική διάσταση και περιεχόμενο των συστημάτων ενσωμάτωσης για την γνώση και την ανταλλαγή αυτής (Kools et al., 2020:4).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, επίσης, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης (Διευθυντής σχολείου) οφείλει να γνωρίζει τις προσωπικές δυσκολίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να μπορεί να κατανοεί τυχόν αδυναμίες και να ενθαρρύνει τις όποιες θετικές ενέργειες. Μεγάλη σημασία δίνουν στο γεγονός ότι ο Διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγησή τους και να παρέχει ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Frost, 2004). Σύμφωνα με τους Lieberman & Miller (1999:73) στις πρακτικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την τροποποίηση των διδακτικών τους μεθόδων είναι η δημιουργία ομάδων μελέτης, οι συνεργασίες με ειδικούς σε κάθε τομέα, η συνεργατική διδασκαλία, η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης και οι ενδοσχολικοί κύκλοι σεμιναρίων και εργαστηρίων.

Η Donnelly (2010) συμπληρώνει τονίζοντας την σημασία μιας αυστηρότερης και πιο συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών καθώς και την αναγκαιότητα της μεταπαρακολούθησης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της διαρκούς ανατροφοδότησης όλων των εμπλεκόμενων οργανωσιακών μελών. Άλλωστε, οι καλές πρακτικές, μέσα από συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, παρέχουν τις δυνατότητες για διαρκή επαγγελματική εξέλιξη (Silins, Mulford & Zarins, 2002:27). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προέρχεται από την συνεχή επικαιροποίηση των ατομικών δεξιοτήτων καθώς και η διάδοσή τους μέσα από ανοικτούς, εξωστρεφείς οργανισμούς ακολουθεί το πρότυπο της καινοτομίας (Russel & Schneiferheinze, 2005), ενώ η σύνδεση του Αναλυτικού Προγράμματος με καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις παρακινεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Boyatzis, Cowen & Kolb, 1995). Δημιουργούνται κίνητρα για την καλλιέργεια επιπλέον δεξιοτήτων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών σε τομείς όπως αθλητισμός

και θέατρο, που οδηγούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την καλλιέργεια πιο στενών σχέσεων μεταξύ τους (Hunt & Fitzgerald, 2013). Ειδικά στο επαγγελματικό λύκειο, η κουλτούρα εξωστρέφειας αποτελεί δομικό πυλώνα ενός οργανισμού μάθησης καθώς αναδιοργανώνεται συνεχώς το πολιτιστικό υλικό που προσφέρει το σχολείο στην κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προτείνουν, επιπλέον, ότι και οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στον μετασχηματισμό του οργανισμού, ανάλογα με τις αλλαγές και τις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Άλλωστε, με την συνεισφορά όλων των μερών επικυρώνεται η πρόοδος που έχει επέλθει στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των σχολείων γενικότερα (Κυριακίδης, Ιακωβίδης & Πάντα, 2018). Έτσι, ο πρωταρχικός σκοπός του μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς, επιβεβαιώνεται ότι είναι να προετοιμάσει τον μαθητή για την έξοδο και δραστηριοποίησή του σε ένα διαρκές εξελισσόμενο εξωτερικό επαγγελματικό περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την προετοιμασία παίζει ο εκπαιδευτικός καθώς υποστηρίζει και παρωθεί τους μαθητές σε δράσεις πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη πολιτιστικών και αθλητικών δράσεων που εντάσσονται στην ευρύτερη προσπάθεια του σχολείου για συμμετοχή των μαθητών και εξωστρέφεια. Επίσης, συνδράμει τόσο σε γνωσιακό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς παρέχει, αφενός, τα κατάλληλα ερεθίσματα για τη δημιουργία γόνιμων προβληματισμών και αναδεικνύει, αφετέρου, τα ατομικά ή ομαδικά επιτεύγματα των μαθητών. (Τσιπλητάρης, 2002). Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ενεργό συμμετοχή των οικογενειών των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή των γονέων, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, φαίνεται ότι ενισχύει την γενικότερη σχολική κουλτούρα και συμβάλει θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα. Η ενθάρρυνση συχνής επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων, είτε μέσω διαδικτυακών είτε δια ζώσης συναντήσεων, συμβάλλει στο αίσθημα ικανοποίησης των οικογενειών καθώς οι γονείς νιώθουν ότι κατέχουν και οι ίδιοι έναν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους. Ειδικά σε περιπτώσεις οικογενειών χαμηλού βιοτικού επιπέδου, η αίσθηση ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο ευνοεί την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους αλλά και της ενεργούς συμμετοχής τους στις δράσεις του σχολείου. Έτσι, αυξάνεται το αίσθημα αλληλεγγύης κι εμπιστοσύνης μεταξύ των οργανωσιακών μελών και βελτιώνεται η ποιότητα συμβολής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Χατζηπαναγιώτου, 2008:10). Τα κορυφαία σχολεία συνεπάγονται τη δημιουργία ενός



περιβάλλοντος ισότιμης συνεργασίας, όπου μέσα σε αυτή τη συνεργασία μπορεί να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορεί να έχουν περισσότερη εμπειρία ως προς την επιρροή στους γονείς, ή ίσως με άτομα που εργάζονται στις κεντρικές διευθύνσεις, παρά ο Διευθυντής και, συνεπώς, η συνδρομή τους στο έργο της ηγεσίας είναι περισσότερο από επιθυμητή. Επίσης, ένας καλός σχολικός ηγέτης πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών. Άσχετα με την ποιότητα του σχολείου ή το επίπεδο δεξιοτήτων του Διευθυντή, οι Διευθυντές πρέπει να εργάζονται για την εκπαίδευση και να περιλαμβάνουν όλους τους γονείς (Hoerr, 2005:9-19). Οι Γόγολα και Κατσής (2017) τονίζουν τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην καθημερινότητα του σχολείου μέσα από ανοικτά επικοινωνιακά κανάλια με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από τις απαντήσεις τους σε αυτόν τον άξονα, είναι έκδηλο ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, για αυτό και προσπαθούν να υιοθετήσουν ένα καινοτόμο προφίλ. Ωστόσο, ο ρόλος του Διευθυντή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση αλλαγών και την επιτυχημένη εισαγωγή τους (Κυριακίδης κ. συν., 2018). Επιπλέον, η διάθεση του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η διαχείριση των πόρων στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα όσον αφορά στις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών.

Τέλος, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διακατέχεται από ιεραρχική δομή, συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία χωρίς να αφήνει περιθώρια στον Διευθυντή να γίνει μετασχηματιστής και να επιδιώξει τις αλλαγές που οραματίζεται. Οι Saitis και Menon (2009), στα συμπεράσματά τους, καταλήγουν ότι ένα αποκεντρωτικό σύστημα είναι επιθυμητό καθώς η μεταβίβαση περισσότερων αρμοδιοτήτων στον Διευθυντή αυξάνει το αίσθημα ευθύνης, συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση του σχολείου, αυξάνει το γόνιμο ενδιαφέρον και τη δέσμευση των οργανωσιακών μελών και βοηθά στην ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού σχολείου.

### *3ος άξονας*

Στον τρίτο άξονα της έρευνας που αφορά στις πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι από αρκετά έως σχεδόν πάντα ο/η



Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο. Φαίνεται ότι δεν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους από ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρά στις εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο τους οφείλει να αντιπροσωπεύεται αποτελεσματικά στην γραφειοκρατική επικοινωνία με τις λοιπές βαθμίδες εκπαίδευσης, άποψη που συμπλέει με τις αντίστοιχες των Κομνηνού (2015) και Βλάχου (2008).

Όσον αφορά στην ηγεσία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό ότι ο Διευθυντής προσπαθεί να δει ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ώστε να το αντιμετωπίσει επιτυχώς, αλλά και επιτρέπει στους άλλους να προσπαθούν να επιλύσουν μόνοι τους τα προβλήματά τους, άποψη με την οποία συμφωνεί η Πάτση (2003) αναφέροντας ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι υποχρεωμένος να συζητά με όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές βρίσκοντας το σημείο τομής για να ικανοποιούνται όλοι και να αντιμετωπίζονται όλα τα προβλήματα με επιτυχία.

Σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν Διευθυντή θεωρούν, επίσης, ότι πρέπει να είναι το να δηλώνει ξεκάθαρα τον σκοπό ενός σχεδιασμού τονίζοντας τους εκάστοτε στόχους, τη σημασία του οποίου τονίζει και η Αθανασούλα – Ρέππα (1999). Σε πραγματικές συνθήκες ο ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει την υποχρέωση να προωθήσει τους σκοπούς της σχολικής μονάδας που υπηρετεί. Οι σκοποί αυτοί είναι άλλοτε γενικοί άλλοτε ειδικοί. Στους γενικούς σκοπούς συγκαταλέγονται οι σκοποί εκείνοι που προσδιορίζονται θεσμικά από το υπουργείο παιδείας και οι ειδικοί σκοποί άπτονται στις αρμοδιότητες του Διευθυντή αλλά και του συλλόγου διδασκόντων. Το αν θα επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί εξαρτάται και από την γραφειοκρατική υπόσταση του ρόλου του η οποία αναφέρεται στα υπηρεσιακά και επαγγελματικά στοιχεία που σχετίζονται με την άσκηση του έργου του, δηλαδή αρμοδιότητες, εξουσία, ευθύνες και ιεραρχική εξάρτηση (Σαϊτης, 2002).

Ακόμη, σημαντικό στοιχείο ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας των μελών του, και ο τρόπος που τους αντιμετωπίζει, σεβόμενος πάντα την οντότητα των ατόμων και των αδυναμιών τους. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, εξαιτίας του πολυσύνθετου ρόλου και των χαρακτηριστικών του, οφείλει να εκπέμπει αυτοπεποίθηση και σιγουριά στα θέματα των καθημερινών ευθυνών του, να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ώστε να ολοκληρώνεται επιτυχώς ότι έχει σχεδιαστεί κι αποφασιστεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων και να δηλώνει την ικανοποίηση του όταν έκαστος εκπαιδευτικός ολοκληρώνει

επιτυχώς κάτι που του έχει ανατεθεί. Ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να είναι έτοιμος για ηθικές αποφάσεις αλλά και να μπορεί να αναγνωρίσει την ηθική διάσταση των αποφάσεων που παίρνει. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να διακατέχεται από αρετές όπως η εντιμότητα, η αφοσίωση και το θάρρος (Noddings, 2013).

Από την βιβλιογραφία προκύπτει η άποψη, με την οποία συμφωνεί η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, ότι ο Διευθυντής σε έναν από τους ρόλους που καλείται να υπηρετήσει είναι και αυτός του μάνατζερ. Μέσα από αυτόν τον ρόλο δίνει την δύναμη στο υπόλοιπο προσωπικό του να προσπαθεί για την επίτευξη των κοινών στόχων λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις (Leithwood & Duke, 1999). Πρέπει να είναι σε θέση να ενισχύει την συναδελφικότητα και την συνεργασία με σκοπό την βελτίωση των τεχνολογικών γνώσεων για την καλύτερη αξιοποίηση των πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης και να μιλά με αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση για μελλοντικά σχέδια και δράσεις του σχολείου. Ένα στοιχείο του πολύπλευρου ρόλου του Διευθυντή είναι, άλλωστε, η υποχρέωση που έχει να οδηγήσει τον σχολικό οργανισμό που προΐσταται να γίνει πιο αποτελεσματικός μιλώντας για τις δράσεις και τα σχέδια του σχολείου (Hall, 2014), μεριμνώντας να φιλοξενούνται όσο γίνεται περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις σε διάφορα θέματα όπως διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά στον οργανισμό του (Σαΐτης, 1994, 2002, 2008). Επίσης, στο πλαίσιο τόσο των εργαστηριακών όσο και της γενικής παιδείας μαθημάτων, θεωρούν σημαντικό το να μεριμνά για την υλικοτεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπου χρειάζεται.

Η ανάπτυξη κοινών στρατηγικών και καινοτόμων πρωτοβουλιών ενισχύουν τις δράσεις για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Silins et al., 2002). Οι Kools & Stoll (2016:24) αναφέρουν την δυναμική της υποστήριξης συνεχούς μάθησης για όλους τους μαθητές και τονίζουν την σημασία της ατομικής και συλλογικής μάθησης μέσω καινοτομιών στην εκπαίδευση. Μέχρι τώρα, η τεχνολογία στα σχολεία αποτελούσε, κυρίως, βοηθητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της διδασκαλίας, σε έναν οργανισμό που θέλει να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές είναι πλέον εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και η πρόσληψη γνώσεων δεν γίνεται μόνο μέσα σε 4 τοίχους και στην διάρκεια του σχολικού ωραρίου (Schlechty, 2009:10). Η μάθηση μετατρέπεται σε μια συνεχή διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές και ο δημιουργικός διάλογος είναι που κατευθύνει την πορεία των δραστηριοτήτων παρά ένα στείο σχέδιο μαθήματος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι ο Διευθυντής οφείλει να συμμετέχει και να προωθή την ενίσχυση των

δεξιοτήτων των άλλων βοηθώντας τους να αντιληφθούν καλύτερα τον στόχο, τις δυνατότητές αλλά και τις αδυναμίες τους μέσα από την ανατροφοδότησή που λαμβάνουν (Laurie, 1991). Ο Διευθυντής είναι εκείνος που θα πρέπει να επιβλέπει την πορεία των εκπαιδευτικών, να τους βοηθά και να τους ενθαρρύνει στην πορεία της επίτευξης των στόχων τους προσφέροντας τους την ανάλογη βοήθεια προς αυτήν την κατεύθυνση (Κυριακίδης κ. συν., 2018). Η αυτοπεποίθηση και η αποφασιστικότητα αποτελούν σημαντικά μέσα στην φαρέτρα του σχολικού ηγέτη. Οφείλει, λοιπόν, να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμος και αποφασιστικός αφού θα κληθεί να πάρει αποφάσεις σε μικρό χρονικό διάστημα για το καλό του σχολείου του και της ομάδας του, καθώς είναι αυτός που θα πρέπει να πάρει τις αποφάσεις όταν κάποιος από την ομάδα του δεν θα μπορεί (Laurie, 1991).

Με τα αποτελέσματα αυτού του άξονα συμφωνούν και οι Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019), στα συμπεράσματά τους, αναφέροντας ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου ο Διευθυντής θα επικοινωνήσει το όραμά του και θα προωθήσει την οργανωσιακή μάθηση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Γκούσο (2017) όπως κι η Στυλιανάκη (2017) που τονίζουν τη σημασία της συμμετοχικής διοίκησης και της συνεργασίας στη λήψη των αποφάσεων, ενώ η Γεροχρήστου (2016) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ΕΠΑΛ ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος. Η Ζιάκα (2014) αναφέρει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η ηγεσία αλλά και η στάση των υπολοίπων οργανωσιακών μελών στην προώθηση ενός μετασχηματιστικού μοντέλου διοίκησης, που, όπως αναφέρουν οι Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) θα επιφέρει την βελτίωση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών.

#### 4ος άξονας

Αναφορικά με τον τέταρτο άξονα της έρευνας για τη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού, γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη σχολική κουλτούρα ως σημαντική για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθάνοντα οργανισμό. Φαίνεται ότι δεν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους από ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ η στάση των οργανωσιακών μελών και ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλουν στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνεί έρευνα η οποία αναφέρει ότι η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας αποτελεί δομικό

στοιχείο ενός οργανισμού μάθησης και η αποτελεσματικότητα του διευθυντή αξιολογείται, επίσης, από το πώς θα διαμορφώσει μια σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων όπου μέσα από τις ενέργειές του και τις αποφάσεις του θα λύνονται επιτυχώς όλα τα θέματα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο είναι και η συμβολή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών (Κουτούζης & Παπάζογλου, 2017). Στο θεωρητικό μέρος παρατίθενται αρκετές έρευνες για τον ρόλο της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με την σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας στην διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας. Από την μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εμπνευστές και καθοδηγητές και ως τέτοιοι αναμένεται να δίνουν κίνητρα στους μαθητές ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες και φιλοδοξίες των μαθητών και να λειτουργούν ως πρότυπα, και από την άλλη πλευρά υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, όπου οι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν ένα ελκυστικό όραμα για τον Οργανισμό, κάνουν χρήση καινοτόμων στρατηγικών, αξιολογούν με ακρίβεια την κάθε κατάσταση και μεταδίδουν αυτοπεποίθηση. Έτσι, παράλληλα με την επίλυση προβλημάτων και την μετάδοση γνώσεων, ενισχύουν το συναισθηματικό έργο της σχολικής ηγεσίας με το κοινωνικό κεφάλαιο, τη διαχείριση της ποικιλομορφίας και τη κοινωνική δικαιοσύνη και την ενίσχυση των μαθητών που υστερούν στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος. Βασικό τροχοπέδη στην εφαρμογή και ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί το ελλιπές κύρος και, κατ' επέκταση, η αποδοχή της από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Παϊδούση, 2016:29). Οι Καρατζογιάννης και Πανταζή (2014) αναφέρονται στην απαξίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι Κοντογιαννοπούλου κ. συν. (2015) τονίζουν τη σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών και τους λόγους επιλογής του ΕΠΑΛ από μαθητές προερχόμενους από δυσχερέστερα βιοτικά περιβάλλοντα. Ο Μαραγκάκης (2014) και η Παπαντή (2018) διαπιστώνουν το δυσχερές κλίμα που κυριαρχεί στα περισσότερα ΕΠΑΛ λόγω του ελλειμματικού κοινωνικού κεφαλαίου της πλειοψηφίας επί του συνόλου των μαθητών.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα ερευνών για τον ρόλο του σχολικού Διευθυντή στην Ελλάδα και τις αναφορές άλλων κρατών, γίνεται αντιληπτό ότι ο συγκεντρωτισμός και το γραφειοκρατικό, εκπαιδευτικό σύστημα θέτει περιορισμούς στους στόχους των σχολικών Διευθυντών, με αποτέλεσμα να μην προωθούνται οι ανανεωτικές τάσεις και τα καινοτόμα σχέδια που προτείνουν. Έτσι, ο ρόλος της ηγεσίας περιορίζεται στα καθημερινά καθήκοντα και τις ευθύνες που περιβάλλονται από μία έντονη γραφειοκρατία. Η Κομνηνού (2015) καταλήγει στο συμπέρασμα

ότι ο ρόλος της ηγεσίας των επαγγελματικών λυκείων καθίσταται πολύ πιο απαιτητικός σε σχέση με αυτόν των γενικών λυκείων, καθώς ο Διευθυντής του ΕΠΑΛ καλείται να αντιμετωπίσει πολλαπλάσιες δυσχερείς συνθήκες, με ιδιαίτερο τροχοπέδη την απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, ειδικά σε θέματα σχετιζόμενα με προβληματικές ή/και παραβατικές συμπεριφορές.

Αυτά τα αποτελέσματα τα διευκρινίζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, όπου αναφέρεται η σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας στην διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού πρέπει να περιλαμβάνουν την καλλιέργεια δέσμευσης και αφοσίωσης της ηγεσίας, την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, την ενίσχυση του αισθήματος σταθερότητας και ασφάλειας καθώς και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, το κλίμα συνεργασίας και το αίσθημα ύπαρξης ενιαίας ταυτότητας. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την αγάπη που δείχνει η ηγεσία της σχολικής μονάδας αλλά και τον χρόνο που διαθέτει καταφέρνει να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ώστε να διασφαλίσει το καλύτερο αποτέλεσμα για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Άλλωστε, η έννοια της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει καταλυτικό ρόλο ως προς την επιρροή η οποία έχει την βάση της σε αξίες που έχουν όραμα για να είναι εφικτή η δέσμευση όλων των μελών για ένα καλύτερο αύριο (Bush & Glover, 2003). Χαρακτηριστικό της ηγετικής συμπεριφοράς θεωρείται η προώθηση της συνεργασίας όπου ο ηγέτης της σχολικής μονάδας προάγει την συνεργασία δείχνοντας εμπιστοσύνη στα πρόσωπα των μελών της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, ο ρόλος της ηγεσίας περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας νοοτροπίας που θα προάγει την κουλτούρα στον σχολικό χώρο ενθαρρύνοντας και συντονίζοντας ορθά τις καινοτόμες δράσεις για το κοινό καλό (Μπουραντάς, 2005 · Griffin, 2008).

Το τοπίο που έχει διαμορφωθεί στις σχολικές μονάδες είναι απαιτητικό, μεταβάλλεται συνεχώς και χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Έτσι μια επιτυχημένη ηγεσία εκτός των άλλων προϋποθέτει και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Το μάνατζμεντ που εφαρμόζει η ηγεσία επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο εκτέλεσης και διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων. Για τον λόγο αυτό οι ηγέτες των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους αλλά ένας πραγματικά επιδέξιος ηγέτης οφείλει να συνδυάζει ορθά πολλές λειτουργίες για να παραμένει η μονάδα του σε υψηλά επίπεδα ενώ παράλληλα διατηρεί σε υψηλό

βαθμό την ικανοποίηση των υφισταμένων του (Μπακόλα, 2017). Απαραίτητο χαρακτηριστικό των Διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι η δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης απέναντι στους εκπαιδευτικούς προάγοντας, με αυτόν τον τρόπο, μια κουλτούρα σταθερότητας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Εκτός αυτού, το αίσθημα της ασφάλειας και της σταθερότητας προάγει το έργο όλων σε μια σχολική μονάδα (Singh & Singh, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί, στις απαντήσεις τους, τονίζουν τη σημασία των υλικοτεχνικών και κτιριακών υποδομών ως προς το αίσθημα της ασφάλειας. Στα καθήκοντα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι βαρύνουσας σημασίας η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και τις απαιτούμενες κτιριακές εγκαταστάσεις. Οι Διευθυντές, άλλωστε, συμβάλλουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενίσχυση των σχολικών μονάδων με υλικά πράγματα όπως προτζέκτορες, μέσα τεχνολογίας, βιβλιοθήκες και λοιπά (Μπακόλα, 2017).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν, επίσης, ότι συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών θεωρείται πολύ σημαντική. Ο κώδικας δεοντολογίας και συμπεριφοράς αποτελεί σπουδαίο χαρακτηριστικό της ηγεσίας. Άλλωστε, η ύπαρξη ενιαίας ταυτότητας, η νοοτροπία και ο δημοκρατικός τρόπος συμπεριφοράς ενισχύει θετικά την συμπεριφορά των μαθητών (Μαντζάρης, 2003). Ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας δύναται να επηρεάσει με την συμπεριφορά του και την στάση του την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών ενισχύοντας έτσι την αφοσίωση των μελών (Day et al, 2009). Ο σύγχρονος Διευθυντής πρέπει να προσδιορίσει το δικό του σύστημα ηγεσίας το οποίο θα συμβαδίζει με τα εκπαιδευτικά δεδομένα που έχουν διαμορφωθεί ανάμεσα στα μέλη του, θα βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο και θα βασίζεται στο καλό σχολικό κλίμα και στην καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών (Saiti, 2012). Η παραγωγή του επιτυχημένου εκπαιδευτικού έργου βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στην συνεργασία εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών. Άλλωστε, η επιρροή του διευθυντικού έργου προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλει και πρέπει να είναι θετική ώστε όλοι να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό υλοποιώντας τους στόχους που έχουν τεθεί με σκοπό την πρόοδο και την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος στον οργανισμό τους (Μπουραντάς, 2005).



### 5<sup>ος</sup> άξονας

Αναφορικά με τον πέμπτο άξονα της έρευνας, γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι ο/η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο. Φαίνεται ότι δεν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους από ατομικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους, ενώ οι εφαρμοζόμενες πρακτικές από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου και η σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού επιδρούν στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα ερευνών του θεωρητικού μέρους με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στο βαθμό συμβολής του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και στο κατά πόσο συνδράμει στην διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σύγκλιση απόψεων. Οι συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία της οριοθέτησης των αξιών που θα διέπουν το σχολείο τους. Σε κάθε οργανισμό, ο ηγέτης οφείλει να παρουσιάζει με σαφήνεια τις αξίες προδιαγράφοντας την στρατηγική που πρόκειται να ακολουθήσει, αφού η συνδρομή του κρίνεται απαραίτητη για την πρόοδο και την εξέλιξη του οργανισμού (Owens, 2001). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επεσήμανε ότι ο σχολικός ηγέτης στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν μεριμνά για την αισθητική και την κτιριακή ασφάλεια του, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η Μπακόλα (2017).

Επίσης, αναγνωρίζουν τη συμβολή του Διευθυντή στη θετική ενίσχυση των εκάστοτε ατομικών ή/και ομαδικών τους πρωτοβουλιών. Ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, ανάλογα με το στυλ ανάπτυξης του προσωπικού που θα υιοθετήσει, δύναται να επηρεάσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που αναμένεται να έχει η σχολική του μονάδα. Ενθαρρύνει την συμμετοχική λήψη αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων, προωθεί την συλλογική εργασία και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το βοηθητικό προσωπικό. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται σημαντική η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των αναγκών τους ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα της επάρκειάς τους, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας το έργο τους (Πασιαρδής, 2012). Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τα συμπεράσματα ερευνών των Slavin (1991), Johnson et al. (1994) και Kagan και Kagan (1998), όπου τονίζεται ότι η συμβολή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εστιάζει στις δραστηριότητες που αφορούν στη διαπραγμάτευση, σεβόμενος πάντα την άποψη των άλλων και στην κοινή συναίνεση για το τι πρέπει να γίνει αναφορικά με την οργάνωση κοινών σχεδίων εργασιών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, στον τρόπο που θα γίνουν αλλά και στο τι πρέπει να γίνει, διαμοιράζοντας τις ευθύνες των εργασιών. Η ηγετική

συμπεριφορά, άλλωστε, προσδιορίζεται και από τον βαθμό της συμμετοχής της ομάδας στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων όπου, σύμφωνα με τα πρότυπα της δημοκρατίας, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας δείχνει αμέριστη εμπιστοσύνη στο υφιστάμενο προσωπικό του ενισχύοντας την συνεργασία και την ομαδική λήψη αποφάσεων (Μπουραντάς, 2001 · Griffin, 2008). Παρόλα αυτά, τόσο η Αβραμίδου (2016) όσο και ο Παράσχος (2017) διαπιστώνουν ελλειμματικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία, καθώς η μεν πρώτη αναφέρει ότι ο διευθυντής δεν συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στις καινοτόμες δράσεις, ενώ ο Παράσχος (2017) εντοπίζει αρνητικά συναισθήματα απογοήτευσης στη διοίκηση λόγω προβληματικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της ηγεσίας στο να προάγει την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας μέσω συνεργασιών με άλλα σχολεία στο πλαίσιο εκπαιδευτικών και μορφωτικών προγραμμάτων. Όπως έχει προαναφερθεί, η ώθηση της ηγεσίας στο να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε καινοτόμες δράσεις έχει θετικά αποτελέσματα για την σχολική μονάδα αλλά και για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η ανάληψη πρωτοβουλίας από εκπαιδευτικούς σχολείων με την συμμετοχή τους σε διεθνή και ευρωπαϊκά προγράμματα οδηγεί στην υιοθέτηση και στην εφαρμογή καλών πρακτικών εφαρμόζοντας νέες τάσεις (Μπακόλα, 2017). Η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας θα μπορέσει να αντισταθμίσει ορισμένα αρνητικά δεδομένα που αποκαλύπτουν οι έρευνες. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που συνδέονται άμεσα με την έννοια της σχολικής κουλτούρας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

## **8.2. Συμπεράσματα**

Στην «Συζήτηση» της παρούσας εργασίας, όπου παράλληλα έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων ερευνών που παρατάθηκαν στο Θεωρητικό Μέρος με τις απόψεις των συμμετεχόντων του Ερευνητικού Μέρους γίνεται αντιληπτό ότι απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η συγγραφή της εργασίας.

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του οργανισμού μάθησης και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι η μετασχηματισμός αυτός πρέπει, πρωταρχικά, να βασιστεί στην εξωστρέφεια του σχολείου και της σχολικής κουλτούρας αυτού. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες



συνθήκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που διανύουμε, με την υψηλή άνοδο των τεχνολογικών καινοτομιών επιβάλλουν την αλλαγή της παραδοσιακής διδασκαλίας, κυρίως των ΕΠΑΛ, με υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων και τεχνολογικού εξοπλισμού, το μοίρασμα των ευθυνών των ηγετών με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τη συλλογική συνεργασία όπου όλοι, σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, αλλά και γονείς, πρέπει να συνεργάζονται για την αποτελεσματικότητα του ΕΠΑΛ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι κατά τον μετασχηματισμό είναι επιθυμητό να ενισχυθεί η εξωστρέφεια του σχολείου με δράσεις, δηλαδή εκθέσεις, εθελοντισμό και άλλες, μέσα από τις οποίες θα προβάλλονται οι στόχοι του οργανισμού. Αυτό όμως που προβάλλουν, κυρίως, είναι το αίσθημα σεβασμού που πρέπει να έχει ο σχολικός ηγέτης προς αυτούς καθώς θα σέβεται την εργασία τους, ενώ, παράλληλα, θα δέχεται, θα ενισχύει και θα αξιολογεί τις πρωτοβουλίες τους.

Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή : «Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο της ηγεσίας σε έναν οργανισμό μάθησης», επίσης υπάρχει σύγκλιση απόψεων θεωρητικού και ερευνητικού μέρους όπου επισημαίνονται τα εξής: ο/η Διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει όραμα υψηλών στόχων, να εξασφαλίζει ότι το σχολείο κινείται με δημοκρατικές διαδικασίες, ότι είναι ανοικτό προς την κοινωνία, ενώ παράλληλα προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά πεδία, συμμετέχοντας ενεργά στον έλεγχο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: «Ποιος είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο επαγγελματικό λύκειο προκειμένου να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης;» τα αποτελέσματα θεωρητικού και ερευνητικού μέρους σε γενικές γραμμές συγκλίνουν. Ο ρόλος του ηγέτη στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο επαγγελματικό λύκειο προκειμένου να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης είναι ότι αυτός είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την λειτουργία των τομέων, των ειδικοτήτων και των εργαστηρίων, και φροντίζει την εκσυγχρόνιση του εργαστηριακού εξοπλισμού που είναι απολύτως απαραίτητος στα ΕΠΑΛ και έρχεται σε επαφή με εμπόρους και τεχνίτες στην κοινότητα, όπου λειτουργεί ο σχολικός οργανισμός, για συνεργασία και πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Παράλληλα, φροντίζει να ενημερώνεται για τις νέες τεχνολογικές ανακαλύψεις και να ενισχύει τα εργαστήρια με καινοτόμο εξοπλισμό. Επίσης, καθώς είναι ενημερωμένος για την ανάγκη μετασχηματισμού των επαγγελματικών σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης ώστε να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις της 4<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης,

ενδυναμώνει την επαγγελματική ανάπτυξη των οργανωσιακών μελών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών αλλά και να προετοιμάσουν τους μαθητές για την είσοδό τους στο εργασιακό περιβάλλον και την εξέλιξή τους παράλληλα με τις εξωγενείς απαιτήσεις. Για να το πετύχει αυτό επιδιώκει οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε συνέδρια ή άλλου είδους βελτιστοποιήσεις επαγγελματικής εξειδίκευσης που θα τους βοηθήσουν στην ενίσχυση των ικανοτήτων τους.

Όμως, θα πρέπει να τονισθεί ότι ο ρόλος της ηγεσίας των επαγγελματικών λυκείων καθίσταται πολύ πιο απαιτητικός σε σχέση με αυτόν των γενικών λυκείων, καθώς ο/η Διευθυντής/ντρια του ΕΠΑΛ, κατά τον μετασχηματισμό του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης, δύναται, μεν, να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, καλείται, δε, να αντιμετωπίσει πολλαπλάσιες δυσχερείς συνθήκες, με ιδιαίτερο τροχοπέδη την απουσία συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, ειδικά σε θέματα σχετιζόμενα με προβληματικές ή/και παραβατικές συμπεριφορές, τη γραφειοκρατία που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την υποτιμητική εικόνα που έχει ένα μεγάλος μέρος της κοινωνίας ως προς τη φύση, το περιεχόμενο και το χαρακτήρα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

### **Γενικά συμπεράσματα:**

- Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα σχολείο οργανισμό μάθησης.
- Θεωρούν σημαντική τη συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.
- Οι ατομικές και εκπαιδευτικές παράμετροι των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.
- Οι αντιλήψεις τους: για την έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, τη στάση των οργανωσιακών μελών, τις εφαρμοζόμενες πρακτικές μετασχηματισμού, τη σχέση κουλτούρας και ρόλου Διευθυντή/ντριας συνδέονται μεταξύ τους και έχουν υψηλό θετικό προσανατολισμό.
- Η έννοια του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, η στάση των οργανωσιακών μελών, οι εφαρμοζόμενες πρακτικές μετασχηματισμού, η σχέση κουλτούρας με το ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας, ως παράγοντες συνδιακύμανσης, επιδρούν σημαντικά για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

- Ορισμένες ατομικές και εκπαιδευτικές παράμετροι, ως παράγοντες συνδιακύμανσης, επιδρούν σημαντικά για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι μέσω της κουλτούρας εξωστρέφειας, του οράματος και των ικανοτήτων του σχολικού ηγέτη για συλλογική συνεργασία και μείωση του συγκεντρωτισμού, της προσέγγισης με καινοτόμες λύσεις και του εξοπλισμού των σχολείων με εργαλεία νέων τεχνολογιών, με άνοιγμα στην κοινότητα αλλά, κυρίως, με σεβασμό και ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μελών των ΕΠΑΛ είναι δυνατό να επιτευχθεί ένας αποτελεσματικός μετασχηματισμός των ΕΠΑΛ σε έναν επιτυχημένο Οργανισμό Μάθησης.

### 8.3. Προτάσεις.

Οι προτάσεις που επιχειρεί να παραθέσει η παρούσα εργασία ορίζονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων του ερευνητικού μέρους.

Η πρώτη πρόταση είναι ότι οι μαθητές μπορούν και οφείλουν να συμμετέχουν ενεργά στον μετασχηματισμό του Επαγγελματικού Λυκείου σε Οργανισμό Μάθησης, με προτάσεις καινοτόμου εξοπλισμού, μοίρασμα υπεύθυνων καθηκόντων όπως, για παράδειγμα, υπεύθυνοι για έναν τομέα των τεχνολογικών εργαστηρίων. Για αυτά τα καθήκοντα μπορούν να κάνουν αναφορές και εκθέσεις τις οποίες θα παραδίνουν στον σχολικό διευθυντή, ενώ παράλληλα θα ενημερώνουν και τους άλλους συμμαθητές τους.

Μία δεύτερη πρόταση είναι η καλύτερη ενημέρωση των δυνατοτήτων και πλεονεκτημάτων που προσφέρει το ΕΠΑΛ στους μαθητές. Μέχρι τώρα επικρατεί η άποψη ότι στα ΕΠΑΛ πάνε οι αδύναμοι μαθητές ή ότι είναι η τελευταία λύση των γονέων, παρόλο που το πτυχίο των ΕΠΑΛ είναι ισότιμο με το πτυχίο του Γενικού Λυκείου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και Πιστοποιητικό Εξειδίκευσης σε ένα επάγγελμα. Με καλύτερη ενημέρωση και τη συνειδητή επιλογή των παιδιών να φοιτήσουν σε αυτά, μπορούν να ζητήσουν οι σχολικοί ηγέτες περισσότερους οικονομικούς πόρους που θα βοηθήσουν στον μετασχηματισμό του ΕΠΑΛ σε έναν αποτελεσματικό Οργανισμό Μάθησης.

Ως τρίτη πρόταση θα μπορούσε να κατατεθεί, στο πλαίσιο της διοίκησης αλλαγών, η πρακτική εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας με ορισμούς ανεπίσημων υπο-ομάδων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Με ορισμένο από τον διευθυντή υπεύθυνο κάθε υπο-ομάδας οποίος

θα συντονίζει εβδομαδιαία συνάντηση πριν την έναρξη του ωρολογίου προγράμματος ώστε να θέτονται οι παιδαγωγικοί στόχοι της ομάδας, να γίνεται ανατροφοδότηση της προηγούμενης εβδομάδας και να συζητούνται τυχόν προβλήματα και ανησυχίες.

Όσον αφορά στις σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών, μια τέταρτη πρόταση, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Ζώνης δημιουργικών δραστηριοτήτων, καθώς και της Τεχνολογίας, θα μπορούσε να επιδιωχθεί μια πιο ενεργή συμμετοχή των γονέων στην υλοποίηση των projects των μαθητών. Τέλος, ως πέμπτη πρόταση, το άνοιγμα του σχολείου στο εργασιακό περιβάλλον θα μπορούσε να συνεισφέρει τα μέγιστα στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, καθώς η διοργάνωση επισκέψεων και παρατήρησης εργασίας (job shadowing) σε επαγγελματικούς χώρους της περιοχής του κάθε σχολείου συνδέει άμεσα το περιεχόμενο των σπουδών με το αποτέλεσμα αυτών.

Σημαντική συμβολή, πιστεύουμε, ότι θα έχουν περαιτέρω έρευνες που χρειάζεται και ελπίζουμε να διεξαχθούν ώστε να συνδράμουν στην ορθότερη πληροφόρηση περί της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί στα ΕΠΑΛ και των αναγκών που χρειάζεται να ικανοποιηθούν για την όσο ταχύτερη και καλύτερη αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ώστε να μετασχηματισθούν τα Επαγγελματικά λύκεια σε αποτελεσματικούς Οργανισμούς Μάθησης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45662/15146.pdf?sequence=1>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος, Χαλκιώτη (Επιμ), *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αγγελάκου, Π. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: Το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 43701).
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Στιβακτάκης, Ε. (2018). Θέση και ρόλος των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Παπαηλίου, Ξανθάκου & Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία, τ III* (σσ. 42-60). ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης και Μαυρογιώργος (Επιμ), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Β': Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. (σσ.17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33416>
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Τυπάς, Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), 39-68.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Ερευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Βλάχος (2008). Το παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, *Εισηγήσεις διημερίδων*, Ίδρυμα Ευγενίδου, σελ.6, Αθήνα 2008, Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη 2008.
- Γεροχρήστου, Χ. (2016). Η ικανοποίηση των μαθητών ως βασικός πυλώνας της Διοίκησης Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου συνεδρίου Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 377-391. doi: 10.12681/elrie.802
- Γκούσο, Χ. (2017). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/295807/files/GRI-2018-20945.pdf>

- Γόγολα, Α. & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. : Χ. Τσορμπατζούδης). Περιστέρι: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).
- Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21084>
- ΕΛΣΤΑΤ (2018β). *Δελτίο τύπου – Έρευνα Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) Λήξης Σχολικού Έτους 2016/2017*. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2016>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2002). Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 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. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο [www.et.gr](http://www.et.gr) (ΦΕΚ1340/τ. Β'/16-10-2002).
- Frost, D. (2004). *Distributed Leadership or Leadership Density?* David Frost's Workshop at the Q5 Slotconferentie. Στο Μπινιάρη (Επιμ), *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση* (σ.77). (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, 2012. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/5534>



- Ζιάκα Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.
- Ζωγόπουλος, Κ. (2018). Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge P. M. και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/7028>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χαντζηπαντελή μτφρ.) Αθήνα: Πατάκη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση; Από την γραφειοκρατία στην μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεριανός, Κ. & Καλαϊτζίδης, Δ. (2020). *Ο θρίαμβος των εκπαιδευτικών: θρίαμβος της συνεργατικής κουλτούρας και των κοινοτήτων μάθησης*. Ανακτήθηκε από: [Ο θρίαμβος των εκπαιδευτικών: θρίαμβος της συνεργατικής κουλτούρας και των κοινοτήτων μάθησης | esos.gr](http://www.esos.gr/theses/thesis/thesis-10315)
- Ιωαννίδου, Α. & Σταύρου, Σ. (2013). Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Friedrich Ebert Stiftung. Ανακτήθηκε από: <https://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf>
- Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μανθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης»*. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή



εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35347?locale=el>

Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο Φρυδά, Βλάχος & Δαγκλής (Επιμ), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, 17-18. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10795/104>

Καρατζογιάννης, Σ. Πανταζή, Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Κατσιγιάννη, Ε. & Υφαντή, Α. (2019). Εκπαιδευτικές πολιτικές για το ρόλο του διευθυντή σχολείου στη σχολική βελτίωση στην Ελλάδα *Νέα Παιδεία*, 170, 115-124.

Κιούσης, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική κουλτούρα και θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Χατζηδήμου, Μπίκος, Στραβάκου και Χατζηδήμου (Επιμ), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά*. Εκδ. Κυριακίδης.

Κολοζώφ, Χ. (2015). Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική διερεύνηση του κριτηρίου “Ηγεσία” του Ε.Φ.Ο.Μ.. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός*

κύκλος»,

3(1),

25-46.

Ανακτήθηκε

από:

[https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/Teuxos\\_%2003\\_01.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/Teuxos_%2003_01.pdf)

Κομνηνού, Ε.Μ. (2015). *Σύγκριση των χαρακτηριστικών εκπαιδευτικής ηγεσίας μεταξύ των δύο τύπων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΠΑΛ και ΓΕΛ Περιφέρειας Πελοποννήσου*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/29993>

Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ., Παπαδιαμαντάκη, Π., Φραγκούλης, Γ., Ντελίκου, Μ., Πολυδωρίδη, Χ., Μπουλαμάτσης, Δ., Κωνσταντοπούλου, Ξ. (2015). Καταγραφή των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας. Ερευνητικό πρόγραμμα: «Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μία Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση». Διαθέσιμη στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (κωδ. 3109).

Κοτσιφάκος, Δ. (2016). *Οργάνωση καινοτόμων δράσεων μέσα στην καθημερινότητα των τεχνικών επαγγελματικών λυκείων: Προς μια ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία*. Εισήγηση στο 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Β' Τόμος.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Ε. & Παπάζογλου, Α. (2017). Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού. Στο Σ. Γκιώση, Βαλκάνος, Ε., & Οικονόμου, Α. (Επιμ.), *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία*,

- Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Β, 333-344. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κρεβετζάκη, Ε. & Στιβακτάκης, Ε. (2018). Αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση: Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου. Στο Κυριακίδης, Ιακωβίδης, Πάντα (Επιμ), *1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο – Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τ. ΙΙΙ, Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2017 (σσ. 183-193). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυριακίδης, Λ., Ιακωβίδης, Γ. & Πάντα Δ. (Επιμ) (2018). *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, τόμος Γ'.* 24-26 Νοεμβρίου 2017. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κυρτσόγλου, Ε. (2020). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή. Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47211>
- Μαντζάρης, Γ. (2003). *Δυναμικό marketing αγαθών και υπηρεσιών.* Αθήνα: Εκδόσεις Γκιούρδας.
- Μαραγκάκης, Σ. (2014). *Η διαχρονική εξέλιξη της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/40424?lang=el#page/1/mode/2up>
- Μιχαλοπούλου, Α. (2020). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας στην οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας.* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή), Ελληνικό

Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47170>

Μπακόλα, Χ. (2017). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: απόψεις διευθυντών και δασκάλων*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ανακτήθηκε από:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47497/17107.pdf?sequence=1>

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουσίου, Ξ. (2015). *Το σχολείο ως μαθημάτων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30058>

Ν. 4186/2013, (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

Ανακτήθηκε από:

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N\\_4186\\_2013\\_fek193.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf).

Ν. 4610/2019 (2019). *Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις*.

Ανακτήθηκε από: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos\\_461019\\_.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_461019_.pdf)

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του σχολείου που μαθαίνει, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 101-116.

ΟΟΣΑ, (2011). Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Παρίσι: ΟΟΣΑ.

Παϊδούση, Χ. (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. *Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού*, 11(1), 1-35.

Παπαδόπουλος, Κ. (2017). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/626>

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32330>

Παπάζογλου, Α., Κουτούζης Μ. (2016). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας Οικονομίας & Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 1-2 Νοεμβρίου 2016, Τρίπολη.

Παπαντή, Β. (2018). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη. Ρατσιστικός εκφοβισμός/θυματοποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.11260>

Παράσχος, Ν. (2017). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 2000-2016. Μελέτη στο νομό Αττικής*.

(Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34974>

Πατσατζάκη, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Στο Αναστασιάδης, Παπαβασιλείου & Σπαντιδάκης (Επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 7-27. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/297/234>

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Ίων, Αθήνα*.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35. Ανακτήθηκε από [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-7-%287\\_2015%29.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-7-%287_2015%29.pdf)

Πάτση, Ε. Α. (2003). *Στιλ ηγεσίας και η συγκριτική τους ανάλυση με βάση τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη συναλλακτική ανάλυση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή), Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε από: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/440/DT2005-0207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ρες, Γ. (2005). *Σχολική κουλτούρα» και εκπαιδευτικός οργανισμός*. Ανακτήθηκε από: [http://www.cpe.gr/periodiko/RES\\_2.pdf](http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf).

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ρούσσοι, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-67.
- Σανιόλα, Ε. (2018). Η σημασία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη διαμόρφωση Οργανωσιακής Κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38350>
- Στιβακτάκης, Ε. (2005). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Γεωργογιάννης (Επιμ), *2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο – διοίκηση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τ.Ι*, 170-184. Άρτα, 2-4 Απριλίου 2005. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στιβακτάκης, Ε. & Κρεβετζάκη, Ε. (2018). Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή του. Στο Μαλαφάντης & Μπάκας (Επιμ) *8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, τ. Ι*, 1403-1425. Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

- Στιβακτάκης, Ε., Κρεβετζάκη, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2018). Αποτελεσματική ηγεσία: Ο διευθυντής σχολικής μονάδας και ο ρόλος του ως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης. Στο Κυριακίδης, Ιακωβίδης, Πάντα (Επιμ), *1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο – Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τ.ΙΙΙ, 325-334. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2017. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Στραβάκου, Π. (2002). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17444?lang=el#page/1/mode/2up>
- Στυλιανάκη, Ι. (2017). *Αποτελεσματικότητα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή: Συγκριτική μελέτη Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). ΑΤΕΙ Πειραιά. Ανακτήθηκε από: <http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3404>
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34818>
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Καταγραφή στυλ και τύπων-μοντέλων ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «educ@tional circle»*, 6(2), 137-156.



Τσαρούχα, Μ. (2017). *Αντιλήψεις σχολικών ηγετών για τον επαγγελματικό ρόλο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20535/1/TsarouchaMariaMsc2017.pdf>

Τσιμηρίκα, Λ. Α. (2008). *Η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα* (No. GRI-2008-1819). Aristotle University of Thessaloniki. Doi: [10.26262/heal.auth.ir.108747](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.108747)

Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου. Στο Πολεμικός, Καΐλα & Καλαβάσης (Επιμ.). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, 203-204.

Υφαντή, Α. & Κατσιγιάννη, Ε. (2014). Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: θητεία ή μονιμότητα για την ενδυνάμωση του σχολείου; *Νέα Παιδεία*, 152, 46-64.

Φωτεινόπουλος, Γ. (2019). *Οργανωσιακή κουλτούρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μονοπάτι που οδηγεί στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42676>.

Φ25γ/137911/Δ4-ΦΕΚ Τεύχος Β' 3622/24.08.2018. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CE%B5.pdf>

Χαρίση, Δ. (2019). *Ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Αθήνα: Οσελότος.

Χαρίση, Δ. & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός*, 15, 508-515.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, 213-230. ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aidla, A. & Vadi, M. (2008). Relations between attitudes of school administrations towards school performance criteria and the national examination results in Estonian schools. *Trames*, 12(62/57), 1-73. Doi: [10.3176/tr.2008.1.05](https://doi.org/10.3176/tr.2008.1.05).

Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334.

Argyris, C. & Schön, D. (1997), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Mass, Addison Wesley, Reading.

Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views. *European Education*, 40(3), 65-88.

- Athanasouli, A., Georgiadis, N., Karnemidou, A. & Mavris, D. (2016). Vocational education and training in Europe–Greece. *Cedefop ReferNet VET in Europe reports*. Ανακτήθηκε από: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016\\_CR\\_GR.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_GR.pdf).
- Ball, S. (1987). The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization. In Miller (Ed), *Intercultural Studies in Education*, 11-12. School of education and professional development, University of Huddersfield.
- Ball, S. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Collier & Macmillan.
- Bass, M.B. & Avolio, J.B. (1990). *Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond*. ISSN: 0309-0590. Retrieved from: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090599010135122>.
- Benjamin, D. (2009), *The School as Learning Organization: Validation of the DLOQ with School Staff*, (PhD Thesis) Alfred University. Retrieved from: <https://www.proquest.com/openview/8b7358f578b806f312d20f7f8c2d13bc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). The strategies for taking charge. *Leaders*, New York: Harper.
- Benson, D. (2015). *Creating Your Personal Leadership Philosophy* PMID: 26685464. Retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26685464/>.
- Beycioglu, K., Sincar, M., Ozer, N., Uğurlu, C. & Yıldırım, M. (2014). Mapping the terrain of superintendency in Turkey: Structural, institutional and normative features. In Nir (Ed.),

- The educational superintendent: Between trust and regulation: An international perspective* (pp. 131–144). New York: Nova Science.
- Black, J. A. & Edwards, S. (2000). Emergence of virtual or network organizations: fad or feature. *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 567-576.
- Bogotch, I. & Waite, D. (2017). The Question of Creativity for the Field of Educational Leadership. In Waite & Robbins (Eds), *Wiley International Handbook of Educational Leadership* (pp. 29-44). Wiley Blackwell.
- Bolman, G. & Heller, R. (1995). Research on School Leadership: The State-of-the-Art. In SBacharach & Mundell (Eds.), *Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S. & Kolb, D. A. (1995). *Innovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning: the story of change and invention at the Weatherland School of Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Brinia, V., Zimianiti, L. & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4S), 28-44. doi:10.1177/1741143213513183
- Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, G., & Uhl-Bien, M. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of leadership*. SAGE.

- Bulach, C., Lunenburg, F. & Potter, L. (2008). *Creating a Culture for High-Performing Schools: A Comprehensive Approach to School Reform and Dropout Prevention*. R&L Education.
- Burns, J. (2012). *Leadership*. Open Road Media.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concept and evidence*. London: National College for School Leadership.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Capozzi, R. (2005). Sowing the Seeds: Moving Curriculum and School Culture towards Education for Sustainable Development. *Current Issues in Comparative Education*, 7(2), 130-137.
- Carey, T., & Hanley, G. L. (2008). Extending the impact of open educational resources through alignment with pedagogical content knowledge and institutional strategy: Lessons learned from the MERLOT community experience. In Iiyoshi, T. and Vijay Kumar, M. (Eds) *Opening up education: the collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge* (pp. 181-195). The MIT Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1993). *Action Research in Education*. In Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*, London: Open University Press.
- Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Office for Official Publ. of the Europ. Communities. Retrieved from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf).

- Çelik, N. (2014). The transition from classical organizations to learning organization in accommodation businesses: the case of in the service sector. *The Macrotheme Review* 3(7), 88-98.
- Cetin, M., Kinik, F., Sehkar, F. (2016). Effects of Leadership on Student Success through the Balanced Leadership Framework, *Universal Journal of Educational Research*, 4 (4) , 675–682.
- Chai, L., Ling, L., Lai, T. & Luen, K. (2014). School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools. *The Journal of Global Business Management*, 10(2), 67-75. Retrieved from: [http://www.jgbm.org/page/7\\_Teh\\_Thian\\_Lai1.pdf](http://www.jgbm.org/page/7_Teh_Thian_Lai1.pdf)
- Chapman, J., Dunstan, J. & Spicer, B. (1994). The effectiveness of schooling and of educational resource management. In *The effectiveness of schooling and of educational resource management* (pp. 1-128). OECD Publishing.
- Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (2014). *The nature of expertise*. Psychology Press.
- Clarke, P. (2000), *Schools as Learning organizations, Learning Systems*, Bloomsbury, London.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57, doi: 10.1080/13632430120033036.
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), 114-132.

- Coleman, M. & Glover, D. (2010). *Educational Leadership and Management: Developing insights and skills*. Open University Press.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Darling –Hammond, L. Wei, R. Andree, A. Richardson, N. & Orhanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad*. Technical Report. National Staff Development Council.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259. doi:10.1080/09518390701281751.
- Davis, D. & Daley, B. J., (2008). The learning organization and its dimensions as key factors in firms' performance. *Human Resource Development International*, 11(1), 51-66. Doi :10.1080/13678860701782352.
- Day, D. & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Day, D. & Lord, R. (1992). Expertise and problem categorization: the role of expert processing in organizational sense-making. *Journal of Management Studies*, 29(1), 35-47.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. (Research report DCSF - RR108). University of Nottingham.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a

- difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X15616863
- Dede, C. (2010) Comparing frameworks for 21st century skills. In Bellanca & Brandt (Eds.), *21<sup>st</sup> century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-75). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244. Retrieved from: <https://escholarship.org/content/qt0vf5h3qr/qt0vf5h3qr.pdf>.
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003) School Self-Evaluation — Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration & Administration*, 31(4), 403-420. doi: 10.1177/0263211X030314005.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: Similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36–62.
- Donnelly, V. (2010). European Agency for Development in Special Needs Education; 2006. *Teacher Education for Inclusion—International Literature Review*.
- Drucker, P. (2017). *The new realities*. Routledge. doi:10.4324/9781315133461.



- Dumont, H. & Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. In Dumont, Istance & Benavides (Eds), *The nature of learning: using research to inspire practice*, 19-34. Centre For Educational Research and Innovation. Retrieved from: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=306PApBeLTwC&oi=fnd&pg=PA19&dq=The+nature+of+learning+%E2%80%93+using+research+to+inspire++practice&ots=-KCczGQHkM&sig=BjXZJHg7jlr4r13UNw-S99pEibM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20nature%20of%20learning%20%E2%80%93%20Using%20research%20to%20inspire%20%20practice&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=306PApBeLTwC&oi=fnd&pg=PA19&dq=The+nature+of+learning+%E2%80%93+using+research+to+inspire++practice&ots=-KCczGQHkM&sig=BjXZJHg7jlr4r13UNw-S99pEibM&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20nature%20of%20learning%20%E2%80%93%20Using%20research%20to%20inspire%20%20practice&f=false)
- Earley, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: Changing demands, changing realities*. London: A & C Black.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. & Zimmermann, K. F. (2012). *A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World*. IZA Discussion Papers, No. 7110, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. Retrieved from: <https://www.econstor.eu/handle/10419/69486>.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B. & Howton, S. W. (2003). Making the business case for the learning organization concept. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 163-172.
- Erdem, M. & Uçar, I. H. (2013). Learning organization perceptions in elementary education in terms of teachers and the effect of learning organization on organizational commitment. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1527-1534.

- Espinoza, D., & Cardichon, J. (2017). Investing in Effective School Leadership: How States Are Taking Advantage of Opportunities under ESSA. Policy Brief. *Learning Policy Institute*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606815.pdf>
- Evans, N. (1971). *Foundation of Vocational Education*. Ohio: Charter E. Marie publishing Company. Retrieved from: <http://jte.sagepub.com/content/24/2/163.2>
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Ed. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* Teacher's College Press.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons. Retrieved from: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=e3pnAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Leadership:+Maximizing+Impact&ots=a3-3rDIztY&sig=Cf-4SGhRzktIOa8-ZCpad-6TFm8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Leadership%3A%20Maximizing%20Impact&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=e3pnAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Leadership:+Maximizing+Impact&ots=a3-3rDIztY&sig=Cf-4SGhRzktIOa8-ZCpad-6TFm8&redir_esc=y#v=onepage&q=Leadership%3A%20Maximizing%20Impact&f=false)
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence making. *School Administrator*, 73(6), 30-34. Retrieved from: [http://jeromedelisle.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/Fullan\\_Quinn.341102634.pdf](http://jeromedelisle.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Fullan_Quinn.341102634.pdf)

- Gåfvels, C. (2020). VET teachers' learning in feminized vocations: A comparative study of swedish floristry and hairdressing teachers. *International Journal of Training Research*, 18(1), 55-67.
- Garvin, D.A. (1993), Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1088.917&rep=rep1&type=pdf>.
- Gkolia, A., Koustelios, A. & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: A multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 179-196.
- Glatter R., Castle, F., Cooper, D., Evans, J. & Woods, P. A.( 2005). What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 381-399.
- Glaveneau, P. (2012). Habitual creativity: Revising habit, reconceptualizing creativity. *Review of General Psychology*, 16(1), 78-92.
- Goh, S. (1998), Towards a learning organization: The strategic building blocks, *SAM Advanced Management Journal*, 63(2), 15-22.
- Gold, A. (2004). Leading with values. In Coleman & Glover (Eds) *Educational Leadership and Management* (pp.23-39.) McGraw Hill, Open University Press.

- Gordon, T. (2001). *Leader effectiveness training LET: Proven skills for leading today's business into tomorrow* (revised). A Perigee Book. The Berkley Publishing Group.
- Greatbatch, D., & Tate, S. (2018). *Teaching, leadership and governance in FE colleges*. Research report. Retrieved from:  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/680306/Teaching\\_leadership\\_and\\_governance\\_in\\_Further\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/680306/Teaching_leadership_and_governance_in_Further_Education.pdf)
- Griffin, R. (2021). *Management*. Cengage Learning.
- Gronhaug, K. and R. Stone (2012), The learning organization: A historical perspective, the learning process, and its influence on competitiveness, *The Learning Organisation*, 22(3), 261-275.
- Groves, K. & Larocca, M. (2011). An empirical study of leader ethical values, transformational and transactional leadership, and follower attitudes toward corporate social responsibility. *Journal of business ethics*, 103(4), 511-528.
- Guskey, T. (1997) 'Evaluating staff development begins by identifying its purpose', The Developer. In Harris (Ed.) *Supporting the Emotional Work of School Leaders*. (pp.31-32) SAGE Publications.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hall, P. (2005). Voices from the field: The principal's presence and supervision to improve teaching. *Leadership for learning. SDL Letter*, 17(2).

- Hallinger, P. (2000). Leading educational change in Southeast Asia: the challenge of creating learning systems. *Future school administration: Western and Asian Perspectives*, 169-190.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.  
<https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Halton, W. (1995). Institutional stress on providers in health and education. *Psychodynamic Counselling*, 1(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/13533339508404724>
- Hamzah, M., Yakop, F., Nordin, N. & Rahman, S. (2011). School as learning organization: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences*, 14(16), 1. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Mohd-Izham/publication/268287683\\_School\\_as\\_Learning\\_Organisation\\_The\\_Role\\_of\\_Principal's\\_Transformational\\_Leadership\\_in\\_Promoting\\_Teacher\\_Engagement/links/589de39092851c7fb4bb1664/School-as-Learning-Organisation-The-Role-of-Principals-Transformational-Leadership-in-Promoting-Teacher-Engagement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mohd-Izham/publication/268287683_School_as_Learning_Organisation_The_Role_of_Principal's_Transformational_Leadership_in_Promoting_Teacher_Engagement/links/589de39092851c7fb4bb1664/School-as-Learning-Organisation-The-Role-of-Principals-Transformational-Leadership-in-Promoting-Teacher-Engagement.pdf)
- Hannay, L. & Earl, L. (2012). Reconstructing professional knowledge to trigger systemic educational change. *Journal of Educational Change*, 13(3), 311-326.
- Hargreaves, A. (2006). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Hargreaves, D. & Fullan, M. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46.  
[doi:10.1080/0924345950060102](https://doi.org/10.1080/0924345950060102)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Theme International Trends*, 34(3), 36-40.
- Hargreaves, D. (2001) A capital theory of school effectiveness and school improvement, *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- Harris, B. (2007) *Supporting the Emotional Work of School Leaders*. SAGE Publications.
- Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354. Retrieved from:  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Hasler, J. (1989). History of vocational training for general practice: the 1970s and 1980s. *Journal of the Royal College of General Practitioners* 39, 338–41.
- Hickman, G. (Ed.). (2016). *Leading organizations: Perspectives for a new era* (3rd ed.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Hoerr, T. (2005) *The art of school leadership*. ASCD.

- Howard, M., Vidgen, R. & Powell, P. (2003). Overcoming stakeholder barriers in the automotive industry: building to order with extra-organizational systems. *Journal of Information Technology*, 18(1), 27-43.
- Hoy, W. & Miskel C. (2013). *Educational Administration: Theory, research and Practice*. (9th Ed). McGraw Hill, New York.
- Hsiao, H. C. & Chang, J. C. (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 621.
- Huber, S. (2004a). The context of research . In S. Huber (ed.). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, London: Routledge Falmer.
- Hughes, M. (1976). The Professional- as-Administrator: The Case of the Secondary School Head. In Peters (Ed.), *The Role of the Head*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hunt, J. & Fitzgerald, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and transformational leadership: An investigation and review of competing claims in the literature. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 30-38.
- Jehn, K., Greer, L. & Rupert, J. (2008). Diversity, conflict, and their consequences. In A. Brief (Ed.), *Diversity at Work* (pp. 127-174). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511753725.007.
- Jenkins, K. & Jenkins, B. (2005). Education for Sustainable Development and the Question of Balance: Lessons from the Pacific. *Current Issues in Comparative Education*, 7(2), 114-129.

- Joas, H., Sennett, R., & Gimmler, A. (2006). Creativity, pragmatism, and the social sciences. *Journal of Social Theory*, 7(2), 5–31.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. & Holubec, E. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED241516.pdf>.
- Johnston, C. (1998). *Leadership and the learning organisation in self managing schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne, Victoria.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement*, Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Kagan, S. & Kagan, M. (1998). Staff development and the structural approach to cooperative learning. In Brody & Davidson (Eds), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*, 103-121.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1), 2158244020902081. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244020902081>.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894-912.
- Kaufman, B. & Kaufman, C. (2015). *Animal Creativity and Innovation*. Cambridge, MA: Academic Press.



- Kelloway, K., Sivanathan, N., Francis, L. & Barling, J. (2005). Poor leadership. *Handbook of work stress*, 89-112.
- Kim, J. & Callahan, J. (2012). Finding the intersection of the learning organization and learning transfer: The significance of leadership. *European Journal of Training and Development*, 37(2), 183-200.
- Kohl, H. (1994). *I won't learn from you: And other thoughts on creative maladjustment*. New York: New Press.
- Kools, M. & Stoll L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation? ", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42.
- Koutouzis, E. & Papazoglou, A. (2016). Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization. In Nicolaides & Holt (Eds), *XII International Transformative Learning Conference. Engaging at the intersections proceedings. October 20-23, 2016*. University of Georgia, Tacoma, WA, USA.
- Kukalis, S. (1991). Determinants of strategic planning systems in large organizations: A contingency approach. *Journal of Management Studies*, 28(2), 143-160.

- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48, 218–240. doi: 10.1108/09578231011027860.
- Lahtero, J. T., Lang, N. & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 37(3), 217-233. doi: 10.1080/13632434.2017.1293638.
- Lambert, L. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8(4), 311-322. doi: 10.1007/s10833-007-9046-6.
- Laurie, M. (2014). *Management and Organizational Behavior*. Prentice Hall.
- Law, H. (2011). Exploring the role of leadership in facilitating teacher learning in Hong Kong. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(4), 393-410. doi: 10.1080/13632434.2011.606268.
- Leithwood, K. Chapman, J. Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration: a project of the American Educational Research Association*, 45-72. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Research report RR800. National College for school leadership. University of Nottingham.

- Leithwood K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An Organisational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation: Formerly School Organization*, 15(3), 229-252. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/0260136950150303>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. University of Minnesota, University of Toronto. Retrieved from: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/?sequence=1>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. In *Second international handbook of educational change*, 611-629. Springer, Dordrecht.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347-364. doi:10.1080/13632434.2015.1010499.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College Press.
- Liston, D. & Garrison, J. (Eds.). (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. Routledge.

- Lockton, M. (2019). Chasing joint work: administrators' efforts to structure teacher collaboration. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 39(5), 496-518. doi: 10.1080/13632434.2018.1564269.
- Lu, J. & Hallinger, P. (2018). A mirroring process: From school management team cooperation to teacher collaboration. *Leadership and Policy in Schools*, 17 (2), 238- 263.
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2012) *Educational Administration, Concepts and Practices*. 6<sup>th</sup> ed. Wadsworth Cengage Learning.
- Lyons, W. (2016). Principal Preservice Education for Leadership in Inclusive Schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50.
- Marion, R. & Gonzales, L. (2014). *Leadership in education. Organizational Theory for the Practitioner*. Second Edition, Waveland Press, Inc.
- Markus, M. L. & Soh, C. (2003). Structural influences on global e-commerce activity. *Advanced topics in global information management, II*. Idea Group Publishing.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1999). The learning organization: An integrative vision of HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5, 353-360.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. doi: 10.1177/1523422303251341.
- Mavris, D. (2018). *Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe: Greece*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Retrieved from:

[http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion\\_survey\\_VET\\_Greece\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Greece_Cedefop_ReferNet.pdf)

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. W. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Palo Alto, CA: Context Center on Secondary School Teaching.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32(1), 3-24.
- Miller, P. (2018). *The Nature of School Leadership: Global Practice Perspectives*. (1st ed.) (Intercultural Studies in Education). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-70105-9>
- Miner, J. (2005). *Organizational Behavior: Essential theories of motivation and leadership*. (Vol. 1). M.E. Sharpe.
- Mintzberg, H. (2009). Rebuilding companies as communities. *Harvard business review*, 87(7/8), 140-143.
- Moloi, K., B. Grobler and S. Gravett (2006) Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa, *South African Journal of Education*, 22(2), 88-94
- Moos, L. Alfirević, N. Pavičić, J., Koren, A. & Čačija, L. (2020) *Educational leadership, improvement and change: Discourse and systems in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Moraga, E. (2006), Cultural Learning Organizations: A management and organizational model. Ανάκτηση από: [www.culturallearningorganizations.net/](http://www.culturallearningorganizations.net/)

- Mulford, B. (2005). Organizational learning and educational change. In *Extending educational change* (pp. 336-361). Springer, Dordrecht.
- Mumford, M. & Connelly, M. (1991). Leaders as creators: Leader performance and problem solving in ill-defined domains. *The Leadership Quarterly*, 2(4), 289-315.
- Murphy, J., Vriesenga, M., & Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-628. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Murphy/publication/234682862\\_Educational\\_Administration\\_Quarterly\\_1979-2003\\_An\\_Analysis\\_of\\_Types\\_of\\_Work\\_Methods\\_of\\_Investigation\\_and\\_Influences/links/5614420a08aed47facee311a/Educational-Administration-Quarterly-1979-2003-An-Analysis-of-Types-of-Work-Methods-of-Investigation-and-Influences.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Murphy/publication/234682862_Educational_Administration_Quarterly_1979-2003_An_Analysis_of_Types_of_Work_Methods_of_Investigation_and_Influences/links/5614420a08aed47facee311a/Educational-Administration-Quarterly-1979-2003-An-Analysis-of-Types-of-Work-Methods-of-Investigation-and-Influences.pdf)
- Neave, G. (1992). *The teaching nation: Prospects for teachers in the European community*. Oxford: Pergamon Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Nixon, J. (1996). *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Learning School*. Open University Press, Taylor & Francis.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press. Retrieved from: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=u7MwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Carin g:+a+feminine+approach+to+ethics+and+moral+education&ots=LxtaSAyAdq&sig=j863n8LQQ>

[2dQhmK UIIhe9ILgo0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Caring%3A%20a%20feminine%20approac  
h%20to%20ethics%20and%20moral%20education&f=false](https://www.researchgate.net/publication/247689683_Women_men_and_management_styles/links/5a6610520f7e9b6b8fde375f/Women-men-and-management-styles.pdf#page=54)

Norris, C. (1992). Developing a vision of the humane school. In Barnett, McQuarrie and Norris (Eds), *The Moral Imperatives of Leadership: A Focus on Human Decency* (pp.106-128). Fairfax, VA: National Policy Board for Educational Administration.

Northouse, P. (2015). *Leadership Theory and Practice*, 32 (Eighth Edition). Retrieved from: [https://studydaddy.com/attachment/146554/Peter  
\\_G. Northouse Leadership Theory and Practiz-lib.org.pdf](https://studydaddy.com/attachment/146554/Peter_G._Northouse_Leadership_Theory_and_Practiz-lib.org.pdf).

Nussbaum, M. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *Int'l Lab. Rev.*, 138, 227. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Marie-Therese-  
Claes/publication/247689683 Women men and management styles/links/5a6610520f7  
e9b6b8fde375f/Women-men-and-management-styles.pdf#page=54](https://www.researchgate.net/profile/Marie-Therese-Claes/publication/247689683_Women_men_and_management_styles/links/5a6610520f7e9b6b8fde375f/Women-men-and-management-styles.pdf#page=54).

OECD, & Centre for Educational Research Innovation. (2010). *Innovative workplaces: Making better use of skills within organizations*. OECD, Paris, France. [https://read.oecd-  
ilibrary.org/education/innovative-workplaces\\_9789264095687-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-workplaces_9789264095687-en#page1).

Ogurlu, Ü. & Serap, E. (2014). Effects of a Leadership Development Program on Gifted and NonGifted Students' Leadership Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242.

Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management learning*, 33(2), 213-230. Doi: [10.1177/1350507602332004](https://doi.org/10.1177/1350507602332004).

Ouchi, W. & Wilkins, A. (1985). Organizational culture. *Annual review of sociology*, 11(1), 457-483.

- Owens R. (2001). *Organizational Behavior in Education: instructional leadership and school reform*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Papazoglou, A. & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal Of Education*, 55(1), 43-57.  
Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/EJED.12380>
- Pasiardi, G. (2008). *School culture: Concept, improvement and change*. Retrieved from: [http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/2/georgia\\_pasiardi](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi).
- Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, L. (1989), Towards the learning company, *Management Education and Development*, 20(1), 1-8.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development*. (2nd edition). London: McGraw-Hill.
- Pedler, M. & Burgoyne, J. (2017). Is the learning organisation still alive? *The Learning Organization*, 24(2), 119–126. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0087>.
- Portfeld, I. (2006), *The University: A Learning Organization? An Illuminative Review Based on System Theory*, Karlstad University Studies, Karlstad.
- Pounder, S. (2003). Transformational classroom leadership: a novel approach to evaluating classroom performance. *The Journal of Management Development*, 22(1), 6-13.
- Pounder, S. (2008a). Transformational classroom leadership: a novel approach to evaluating classroom performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(3), 233–243.



- Priestley M. & Miller K. (2012). Educational change in Scotland: policy, context and biography. *Curriculum Journal*, 23(1), 99-116.
- Renwick, W. (1995). *The future of face-to-face and distance teaching in post-secondary education*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Reza, N., Shahram, M., Nasser, M. & Soleyiman, I. (2011). Presenting the Model of Learning Organization Based on Learning Organization Dimensions Questionnaire of Watkins-Marsick Case Study, *Tractor Manufacturing Complex of Iran. Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(5), 809-819.
- Russell, D. & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1): 38-53.
- Sackney, L. & Walker, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341–358.
- Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 378-403.
- Saiti, A. (2012), Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110 – 138.
- Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). Educational decision making in a centralised system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management*, 23(6), 446-455. [doi:10.1108/09513540910980998](https://doi.org/10.1108/09513540910980998).

- Saitis, C. & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Berlin, Germany: Springer International Publishing.
- Saleh, I. & Khine, M. (2014). New School Culture and Effectiveness in Schools. In Saleh & Khine (Eds), *Reframing Transformational Leadership* (pp. 1-6). SensePublishers, Rotterdam.
- Sales, A., Moliner, L. & Amat, F. A. (2017). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 37(3), 254-266. doi: 10.1080/13632434.2016.1209176
- Santone, S. (2018). *Reframing the curriculum: Design for social justice and sustainability*. Routledge. doi:10.4324/9780203728680
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B. & Quellmalz, E. (2012). New assessments and environments for knowledge building. In Griffin, McGaw & Care (Eds), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 231-300). Springer, Dordrecht.
- Sharp, L. & Walter, K. (2012). *The principal as school manager*. R&L Education. Retrieved from: <https://books.google.gr/books?id=rzWSBAAAQBAJ&lpg=PR5&ots=nkIXWt0LjM&dq=the%20principal%20as%20school%20manager&lr&hl=el&pg=PR5#v=onepage&q=the%20principal%20as%20school%20manager&f=false>
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186. doi:10.1177/0013161X07312189.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, Jossey-Bass.

Schermerhorn, J., Osborn, R., Uhl-Bien, M. & Hunt, J. (2011). *Organizational behavior*. John Wiley and Sons.

Schlechty, P. (2009). *Leading for learning: How to transform schools into learning organizations*. John Wiley & Sons.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533757.pdf>.

Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.30926/ecnuoe2018010104>.

Seashore, K., Anderson, A. & Riedel, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Minnesota. Retrieved from: <https://hdl.handle.net/11299/143717>

Segedy, J. & Lyons, T. (1997). Sure (sustainable urban/rural enterprise): A partnership for economy and environment. *Rural development in America*, 325-340. Retrieved from: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=s6ISYn0A7NkC&oi=fnd&pg=PA325&dq=Segedy+and+Lyons+1997&ots=oqjjzUJppL&sig=QfiiKbGcIE8m-mDGBbqBIbF6CM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Segedy%20and%20Lyons%201997&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=s6ISYn0A7NkC&oi=fnd&pg=PA325&dq=Segedy+and+Lyons+1997&ots=oqjjzUJppL&sig=QfiiKbGcIE8m-mDGBbqBIbF6CM&redir_esc=y#v=onepage&q=Segedy%20and%20Lyons%201997&f=false)

Senge, P. (2006), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday, New York.

- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational administrative quarterly*, 30 (2), 214-226.
- Sergiovanni, T. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Shavit, Y. & Muller, W. (2000). Vocational secondary education. *European societies*, 2(1), 29-50. doi: 10.1080/146166900360710.
- Sharp, W. & Waler, J. (2003). *The principal as school manager*. Second edition. A Scarecrow education book. The Scarecrow Press, Inc.
- Silins, H., Mulford, B. & Zarins, S. (2002), Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- 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 Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: Sage
- Simon, H. (1993). Decision making: Rational, nonrational and irrational. *Educational Administration Quarterly*, 29 (3), 392-411.
- Singh, J. & Singh, H. (2009). Kaizen philosophy: a review of literature. *IUP journal of operations management*, 8(2), 51.

- Slavin, R. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational leadership*, 48(5), 71-82.
- Smith, R. (1990). *Learning to learn across the life span*. Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Song, J., Joo, B. & Chermack, T. (2009). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A validation study in a korean context. *Human resource development quarterly*, 20(1), 43-64.
- Spector, B. (2006), *Implementing Organizational Change: Theory and Practice*. New Jersey, Prentice Hall.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Starratt, R. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355. [doi:10.1037/0022-0663.94.2.344](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344)
- Stein, M. & Spillane, J. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching: Building a bridge. In Firestone & Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 28-45). Teachers College Press.
- Strait, D. (2020). *Definition of leadership*. Northcentral University. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/340656122\\_What\\_is\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/340656122_What_is_Leadership).

- Sweeney, J. (1982). Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, 39(5), 346–52.
- Taherdoost, H. (2016). How to design and create an effective survey/questionnaire; A step by step guide. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 5(4), 37-41.  
Retrieved from: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3224226](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3224226)
- Tang, N. (2011). The Effect of Transformational Leadership on School Culture in Male' Primary Schools Maldives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2575-2580.
- Teasley, M. (2017). Organizational Culture and Schools: A Call for Leadership and Collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Thompson, C. S. (2017). Teachers' expectations of educational leaders' leadership approach and perspectives on the principalship: Identifying critical leadership paradigms for the 21st century. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 2(2), 4. Retrieved from: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=joel>.
- Tichnor – Wagner, & Harrison, C, (2016). Cultures of Learning in Effective High Schools. *Educational Administration Quarterly* 52(4), 602-642.  
<https://doi.org/10.1177%2F0013161X16644957>.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.  
Retrieved from: <http://dspace.vnbrims.org:13000/xmlui/bitstream/handle/123456789/4208/21st%20Century%20Skills%20Learning%20for%20Life%20in%20Our%20Times.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Van der Sluis, M., Reezigt, G. & Borghans, L. (2017). Implementing New Public Management in educational policy. *Educational Policy*, 31(3), 303-329.

- Van Lehn, K. (1990). Problem solving and cognitive skill acquisition. In Posner M. I. (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 527-579). Cambridge, MA: MIT Press.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford University Press.
- Waks, L. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational theory*, 57(3), 277-295. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00257.x>
- Wallace, J., Hunt, J. & Richards, C. (1999). The relationship between organizational culture, organizational climate and managerial values. *International Journal of Public Sector Management*, 12(7), 548-564.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Weaver, R. & Qi, J. (2005). Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601. Retrieved from: [EconPapers: The Journal of Higher Education \(repec.org\)](https://www.repec.org/papers/weaver-qi-2005)
- Weldy, T. & Gillis, W. (2010). The learning organization: variations at different organizational levels. *The Learning Organization*, 17(5), 455-470.
- West, A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 355-387.
- Wilkinson, J. & Bristol, L. (2018) *Educational leadership as a culturally-constructed practice: New directions and possibilities*. Routledge.

- Williams, R., Brien, K. & Le Blanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134.
- Wolcott, H. (1973). *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Wong, B., Hairon, S. & Pak, T. (2019). *School leadership and educational change in Singapore*. Springer.
- Wong, S. & Giessner, S. (2018). The thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal of Management*, 44(2), 757-783.
- Woods, P. & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International studies in Sociology of Education*, 12(2), 169-190.
- Worrell, D. (1995). The learning organization: Management theory for the information age or new age fad? *Journal of Academic Librarianship*, 21(5), 351-357.
- Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation, *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. Retrieved from: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49865084/The\\_construct\\_of\\_the\\_learning\\_organization20161025-2851-pe4das-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1651065509&Signature=N1a2oQ6RLx7OBTBwVQU6M2Wa9GZh2upyFWF7PnULBOFLbbu2ndnWaxIjbb4xEf7j1kS3q~SrIvWPMY35YZJqrpIOxHSW2SEUyzTSK4qzUOYfWxB-Fld3EXmxMWOViSViUkpmtRc6iOVFzOkUoQTa-py6w7PW1p0D91-BuGL7n~RliPlwxQfLVN3AATNM9kemCsQgzJ4rE6K5orGxgMiS9nyJIdS4b~vxhK7WMapzy](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49865084/The_construct_of_the_learning_organization20161025-2851-pe4das-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1651065509&Signature=N1a2oQ6RLx7OBTBwVQU6M2Wa9GZh2upyFWF7PnULBOFLbbu2ndnWaxIjbb4xEf7j1kS3q~SrIvWPMY35YZJqrpIOxHSW2SEUyzTSK4qzUOYfWxB-Fld3EXmxMWOViSViUkpmtRc6iOVFzOkUoQTa-py6w7PW1p0D91-BuGL7n~RliPlwxQfLVN3AATNM9kemCsQgzJ4rE6K5orGxgMiS9nyJIdS4b~vxhK7WMapzy)



[DRAadXEdiCitNyy4ef0DXkTRMgk7OEXTvDCRcz7xdtY3oq6TmEYJUNv18hn45Wb-  
ovyFWHXtpXhO5v452ILPSKw9XbjnAgbzdAnZA9JK-O3fA &Key-Pair-  
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.](https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Yukl-Leadership-in-Organizations-7th-Edition/9780132424318.html)

Yukl, G. (2006). *Leadership in organization* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7th Edition). Retrieved from:  
[https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Yukl-Leadership-in-Organizations-7th  
Edition/9780132424318.html](https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Yukl-Leadership-in-Organizations-7th-Edition/9780132424318.html)

Zaccaro, S., Kemp, C. & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In Antonakis, Cianciolo & Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 101-124). SAGE Publications.

Zachariou, A., Kadji-Beltran, C. & Manoli, C. (2013) School principals' professional development in the framework of sustainable schools in Cyprus: a matter of refocusing, *Professional Development in Education*, 39(5), 712-731, doi: [10.1080/19415257.2012.736085](https://doi.org/10.1080/19415257.2012.736085)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Συνοδευτική επιστολή - Ερωτηματολόγιο



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ:** *«Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του Διευθυντή. Απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*

Αγαπητοί/ές Συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής μου Διατριβής με θέμα «Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του Διευθυντή. Απόψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Επαγγελματικών Λυκείων από την ελληνική επικράτεια. Τα στοιχεία που θα συλλεγούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας, στόχος της οποίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων σχετικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης και τον ρόλο της ηγεσίας του επαγγελματικού λυκείου στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας, προκειμένου να μετασχηματιστεί το σχολείο σε οργανισμό μάθησης.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί 5-7 λεπτά από τον χρόνο σας και γίνεται μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google forms.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας.

Η ερευνήτρια Γεωργία Καλαντζή, εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΠΕ06).

Για επικοινωνία και πληροφορίες: zetta.kalantzi@gmail.com

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Μέρος Α' – Δημογραφικά Στοιχεία (Συμπληρώστε την σωστή επιλογή)

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία: <30 ☐ 30-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ >60 ☐

Οικογενειακή Κατάσταση: Έγγαμος/-η ☐ Άγαμος/-η ☐ Άλλο ☐

Εκπαίδευση Συμμετεχόντων: Πτυχίο ΑΕΙ ☐ Πτυχίο ΤΕΙ ☐ Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ☐  
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ☐ Διδακτορικό ☐

Επιμορφώσεις / Εκπαιδευτικά σεμινάρια: Ναι ☐ Όχι ☐

Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες: Α' Επιπέδου ☐ Β' Επιπέδου ☐ Άλλο ☐

Θέση στην εκπαίδευση: Μόνιμος/-η ☐ Αναπληρωτής/-τρια ☐ Ωρομίσθιος/-α ☐

Γνωστικό Αντικείμενο που διδάσκετε: Γενικής παιδείας ☐ Ειδικότητας ☐ Και τα δυο ☐

Έτη Προϋπηρεσίας: <5 ☐ 6-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ >30 ☐

Αστικότητα σχολείου: Αστική περιοχή ☐ Ημιαστική περιοχή ☐ Αγροτική περιοχή ☐

### Μέρος Β' – Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Α. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του οργανισμού μάθησης; (Επιλέξτε ανάλογα με το κατά πόσο συμφωνείτε με καθεμιά από τις προτάσεις)

Α. Στο σχολείο μου θα ήθελα:	Διαφωνώ κάθετα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ σχετικώς	Συμφωνώ Απόλυτα
	1	2	3	4	5
A1. Να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και υιοθέτησης κοινών στόχων κι ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
A2. Οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο στο να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε θέματα που αφορούν στα παιδιά τους.					
A3. Ο/Η διευθυντής/-τρια να μεριμνά για ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.					

<b>A4.</b> Να διοργανώνονται δραστηριότητες εξωστρέφειας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως θεατρικές παραστάσεις, bazaar, εθελοντισμός και άλλα.					
<b>A5.</b> Να ενθαρρύνεται η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προωθούνται καινοτόμες πρακτικές.					

**B. Πόσο σημαντική θεωρείτε την στάση των οργανωσιακών μελών μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης; (Επιλέξτε τον βαθμό σημαντικότητας, κατά την γνώμη σας, για κάθε πρόταση)**

<b>B. Πόσο σημαντικό θεωρείτε:</b>	<b>Καθόλου σημαντικό 1</b>	<b>Λίγο σημαντικό 2</b>	<b>Σημαντικό 3</b>	<b>Αρκετά σημαντικό 4</b>	<b>Πολύ σημαντικό 5</b>
<b>B1.</b> Να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των οργανωσιακών μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων);					
<b>B2.</b> Οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις καλές πρακτικές των συναδέλφων τους;					
<b>B3.</b> Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συνεισφέρουν στην διαδικασία μάθησης στο σχολείο μοιράζοντας ανεπίσημα ιδέες για την βελτίωσή της;					
<b>B4.</b> Να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιλύονται προβλήματα των μαθητών;					
<b>B5.</b> Να ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;					
<b>B6.</b> Ο/Η διευθυντής/-ντρια να γνωρίζει τις προσωπικές δυσκολίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών;					
<b>B7.</b> Οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαθέσιμο το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζονται;					
<b>B8.</b> Ο /Η διευθυντής/-ντρια να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες, καινοτόμες πρακτικές στην διδασκαλία του αντικειμένου τους;					
<b>B9.</b> Ο/Η διευθυντής/-ντρια να διαμοιράζει διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς;					
<b>B10.</b> Η ηγεσία του σχολείου να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την τροποποίηση των διδακτικών τους μεθόδων;					

## Μέρος Γ' – Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

**Γ. Πόσο συχνά θεωρείτε ότι εφαρμόζονται οι κάτωθι πρακτικές από τον/την διευθυντή/ντρια στο σχολείο σας; (Επιλέξτε με βάση την συχνότητα)**

Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου μου:	Ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές φορές 3	Αρκετά Συχνά 4	Σχεδόν πάντα 5
Γ1. Αντιπροσωπεύει το σχολείο μου αποτελεσματικά στην γραφειοκρατική επικοινωνία με τις λοιπές βαθμίδες διοίκησης.					
Γ2. Προσπαθεί να δει ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ώστε να το αντιμετωπίσει επιτυχώς.					
Γ3. Όταν προκύπτει ένα ζήτημα αφήνει άλλους να προσπαθήσουν να το επιλύσουν.					
Γ4. Δηλώνει ξεκάθαρα τον σκοπό ενός σχεδιασμού και τονίζει την σημασία των εκάστοτε στόχων.					
Γ5. Σέβεται την προσωπικότητά μου, αντιμετωπίζοντάς με ως ξεχωριστή οντότητα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου.					
Γ6. Εκπέμπει αυτοπεποίθηση και σιγουριά στα θέματα των καθημερινών ευθυνών του.					
Γ7. Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ώστε να ολοκληρώνεται επιτυχώς ό,τι έχει σχεδιαστεί κι αποφασιστεί από τον Σύλλογο διδασκόντων.					
Γ8. Δηλώνει την ικανοποίησή του όταν ολοκληρώνω επιτυχώς κάτι που μου έχει ανατεθεί.					
Γ9. Στο πλαίσιο τόσο των εργαστηριακών όσο και της γενικής παιδείας μαθημάτων, μεριμνά για την υλικοτεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπου χρειάζεται.					
Γ10. Αναλαμβάνει να επιλύσει δύσκολες καταστάσεις μόνο όταν αυτές γίνουν πολύ σοβαρές.					
Γ11. Αναλογίζεται πάντα την ηθική βαρύτητα των αποφάσεών του.					
Γ12. Με εμπνέει στο να προσπαθώ ακόμα περισσότερο.					
Γ13. Με παρωθεί στο να συμμετέχω σε περισσότερες δράσεις και να βελτιώνομαι συνεχώς προσωπικά ή/ και επαγγελματικά.					
Γ14. Στο παρόν καθεστώς της πανδημίας ενισχύει την συνεργασία των συναδέλφων με σκοπό να βελτιώσουμε τις τεχνολογικές μας γνώσεις ως προς την πληρέστερη αξιοποίηση των πλατφόρμων τηλεκπαίδευσης.					
Γ15. Μιλά με αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση για μελλοντικά σχέδια και δράσεις του σχολείου.					

## Μέρος Δ' - Ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας.

**Δ. Ποια είναι η προσωπική σας αντίληψη όσον αφορά στη σχέση σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικού οργανισμού; (Επιλέξτε τον βαθμό σημαντικότητας, κατά την γνώμη σας, για κάθε πρόταση)**

Η σχολική κουλτούρα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
Δ1. Συμβάλλει στην καλλιέργεια δέσμευσης και αφοσίωσης.					
Δ2. Προάγει την συνεργασία και τον ορθό συντονισμό των δράσεων.					
Δ3. Συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.					
Δ4. Ενισχύει το αίσθημα σταθερότητας και ασφάλειας των εκπαιδευτικών.					
Δ5. Συμβάλλει στην θετική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών.					
Δ6. Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
Δ7. Συμβάλλει στην συνεργασία εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών.					
Δ8. Καλλιεργεί το αίσθημα της ύπαρξης ενιαίας ταυτότητας που συμβάλλει θετικά στην συμπεριφορά των μαθητών.					
Δ9. Επηρεάζεται από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου.					
Δ10. Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.					

**Ε. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και εξωστρέφειας στο σχολείο σας; (Επιλέξτε ανάλογα με το πόσο συχνά εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες στρατηγικές από την ηγεσία του σχολείου σας)**

Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου μου:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
Ε1. Μερικά για την αισθητική και την κτιριακή ασφάλεια του σχολείου.					
Ε2. Οργανώνει τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών.					
Ε3. Φροντίζει να μεταλαμπαδεύει την ιστορία ή/ και τις παραδόσεις του σχολείου μέσα από εκδηλώσεις, ομιλίες, προώθηση αρχειακού υλικού και άλλα.					
Ε4. Ενθαρρύνει την συμμετοχική λήψη αποφάσεων στον σύλλογο διδασκόντων.					
Ε5. Ενθαρρύνει την οργάνωση κοινών σχεδίων εργασιών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.					
Ε6. Καλλιεργεί ανοικτά επικοινωνιακά κανάλια μεταξύ των οργανωσιακών μελών του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών και βοηθητικού προσωπικού).					

<b>E7.</b> Ενθαρρύνει την οργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων αναλόγως της περίπτωσης (έξοδοι ψυχαγωγίας, γεύματα, εορταστικές εκδηλώσεις λήξης σχολικού έτους και άλλα).					
<b>E8.</b> Φροντίζει ώστε το σχολείο να συμβαδίζει με τις αξίες, την φιλοσοφία και τις νόρμες της τοπικής κοινότητας.					
<b>E9.</b> Οργανώνει καινοτόμες δράσεις και προγράμματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής κοινότητας.					
<b>E10.</b> Δημιουργεί μια ξεκάθαρη αίσθηση οράματος και στρατηγικών στόχων.					
<b>E11.</b> Αναγνωρίζει και επιβραβεύει το έργο των εκπαιδευτικών.					
<b>E12.</b> Προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις.					
<b>E13.</b> Φροντίζει για την διατήρηση της εσωτερικής σταθερότητας και ομαλής καθημερινότητας στο σχολείο.					
<b>E14.</b> Φροντίζει, μέσω ποικίλων δράσεων, να ανοίγει το σχολείο προς την τοπική κοινωνία (bazaar, εθελοντισμός, εκπαιδευτικές επισκέψεις και άλλα).					
<b>E15.</b> Προάγει την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας μέσω συνεργασιών με άλλα σχολεία στο πλαίσιο εκπαιδευτικών και μορφωτικών προγραμμάτων , όπως περιβαλλοντολογικά, e-twinning, Erasmus+ και άλλα.					

**Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία.**

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.