



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΕΣ

Διπλωματική εργασία

**«Ο ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση υγιούς οργανωσιακής
κουλτούρας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μελέτη
περίπτωσης των σχολικών μονάδων του Νομού Ηρακλείου».**

ΤΣΟΠΑΚΗΣ ΜΕΝΕΛΑΟΣ

A.M. 110097

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗΤΡΙΑ

KONTONI ANNA

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	7
Περίληψη – Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10

ΜΕΡΟΣ Α΄:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1.1.Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	
1.1.1. Η έννοια της κουλτούρας.....	15
1.1.2. Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας.....	17
1.1.3. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας.....	19
1.2. Διαστάσεις σχολικής κουλτούρας.....	22
1.3. Επίπεδα σχολικής κουλτούρας.....	24
1.4. Τύποι κουλτούρας στη σχολική κοινότητα.....	26
1.5.Σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα.....	30
1.6. Σημασία της σχολικής κουλτούρας.....	32

Κεφάλαιο 2^ο: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Θεωρίες Διοίκησης.....	34
2.2. Η εκπαιδευτική διοίκηση.....	42
2.3. Η έννοια και οι τύποι της ηγεσίας.....	44
2.4. Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	47
2.5. Διαφορές ηγεσίας και διοίκησης.....	52

Κεφάλαιο 3^ο: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας.....	54
3.2. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες για την πραγμάτωση οργανωσιακής κουλτούρας...	57
3.3. Το νομοθετικό πλαίσιο και ο ρόλος του διευθυντή.....	59

ΜΕΡΟΣ Β΄:ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ερευνητική διαδικασία.....	65
4.2. Ερευνητικός σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα	66
4.3. Το δείγμα της έρευνας.....	68

4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	69
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	71
4.6 Περιορισμοί – δυσκολίες έρευνας.....	73
4.7 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....	75
4.8 Συνεισφορά στην έρευνα.....	77
Κεφάλαιο 5 ^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	
5.1.1. Φύλο.....	78
5.1.2. Ηλικία	79
5.1.3. Έτη υπηρεσίας	79
5.1.4. Θέση.....	80
5.1.5. Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.....	81
5.2. Αποτελέσματα αξιοπιστίας.....	82
5.3 Πτυχές Οργανωσιακής Κουλτούρας	
5.3.1 Σκοπός, πολιτική και ήθος του σχολείου.....	83
5.3.2 Διοίκηση του σχολείου.....	87
5.3.3 Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων.....	91
5.3.4 Επαγγελματικές σχέσεις.....	94
5.3.5 Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών.....	97
Κεφάλαιο 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
6.1. Βασικά συμπεράσματα.....	110
6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	120
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	121
Παράρτημα.....	136

Κατάλογος Σχημάτων:

Πίνακας 1: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.....	81
Πίνακας 2: Αποτελέσματα δείκτη Cronbach's alpha.....	82
Πίνακας 3: Ερωτήσεις για τους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος του σχολείου....	84
Πίνακας 4: Ερωτήσεις για τη διοίκηση του σχολείου.....	88
Πίνακας 5: Ερωτήσεις για την επικοινωνία και λήψη αποφάσεων.....	92
Πίνακας 6: Ερωτήσεις για τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.....	95
Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις.....	97
Πίνακας 8: Αποτελέσματα chisquare για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις...	98
Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες λαμβάνουν πολύ ή πάρα πολύ υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.....	99
Πίνακας 10: Αποτελέσματα chisquare για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες λαμβάνουν υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.....	100
Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.....	100
Πίνακας 12: Αποτελέσματα chisquare για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.....	101
Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.....	102
Πίνακας 14: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.....	103
Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.....	103

Πίνακας 16: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.....	104
Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές.....	104
Πίνακας 18: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές.....	105
Πίνακας 19: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.....	106
Πίνακας 20: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.....	106
Πίνακας 21: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρία στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.....	107
Πίνακας 22: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρία στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.....	108
Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.....	108
Πίνακας 9: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.....	109

Πίνακας Σχημάτων/ Γραφημάτων:

Σχήμα 1: Κουλτούρα και κίνητρα μαθητών.....	29
Γράφημα 1: Φύλο.....	78
Γράφημα 2: Ηλικία.....	79
Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας.....	80
Γράφημα 4: Θέση.....	80
Γράφημα 5: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.....	81
Γράφημα 6: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για τους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος του σχολείου.....	86
Γράφημα 7: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για τη διοίκηση του σχολείου.....	90
Γράφημα 8: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για την επικοινωνία και λήψη αποφάσεων.....	93
Γράφημα 9: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.....	96

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σχολικές μονάδες ως οργανισμοί διέπονται από προκαθορισμένες πεποιθήσεις, πιστεύω και πρότυπα λειτουργίας, που διαφοροποιούνται στην εκάστοτε σχολική μονάδα, ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας τους, τόσο όσον αφορά στη δομή και τη λειτουργία τους, όσο και σε σχέση με τη σύνθεση και τη στελέχωση του σχολικού προσωπικού, διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη δική τους οργανωσιακή κουλτούρα. Επομένως, η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στην ευημερία των διδασκόντων, στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων και στην πραγματοποίηση της αλλαγής.

Η διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας στοχεύει στη δημιουργία κοινών αξιών, προσδοκιών και προτύπων συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2008). Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί πως η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας τα οποία κυριαρχούν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών που υπηρετούν σε αυτές, καθώς και στο ρόλο των τελευταίων στη διαμόρφωση της. Η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας προέκυψε από το γεγονός ότι έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες σχετικές έρευνες στον χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου- Ιουνίου 2021, στις σχολικές μονάδες του Νομού Ηρακλείου. Η έρευνα προσεγγίστηκε ποσοτικά, με τη συλλογή δεδομένων να πραγματοποιείται δια μέσου ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου και έπειτα να ακολουθεί η στατιστική ανάλυση τους με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης Statistical Package for Social Science (SPSS).

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Στη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας, οφείλουν να συμβάλουν όλοι οι εμπλεκόμενοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος και σωστής επικοινωνίας παράλληλα με τον τρόπο

διοίκησης των διευθυντών καθώς ο ρόλος τους είναι κομβικός. Ο διευθυντής οφείλει να καθοδηγεί και να συνεργάζεται με τους διδάσκοντες, γονείς, μαθητές και κοινωνικούς φορείς προκειμένου να χαραχτεί μια κοινή εκπαιδευτική γραμμή ώστε να διαμορφωθεί μια υγιής οργανωσιακή κουλτούρα.

ABSTRACT

Schools units as an organizations are governed by predefined convictions, beliefs and operating standards, which differ in each school unit, as a result of the diversity in terms of structure and function, as well as in relation with the composition and staffing of school personnel, forming in this way its own organizational culture. Therefore, the organizational culture constitutes the most decisive factor in the operation of the school unit, to the well- being of teachers, the enchantment of learning achievements and the realization of change.

The configuration of the organizational culture aims to create shared values, expectations and behavioral patterns (Pasiardis, 2008). In addition, it must be emphasized that leadership of the school plays a significant role in the configuration. The purpose of this research effort is to be explored the characteristics of organizational culture which dominate the school units of Secondary education through the personal perceptions of both teachers and principals, as well as in the role of the principals in its formation .The necessity of the present research arose from the fact that a few relevant research has been carried out in the field of Secondary education of the Greek educational system. The survey was conducted during the period April- June 2021 in the school units of the prefecture of Heraklion. Quantitative research was used with collection of data being done through an electronic questionnaire and then the statistical analysis followed using the statistical analysis program Statistical Package for Social Science (SPSS).

The findings showed that the effort to develop a healthy organizational culture is at satisfactory levels. To the foundation of a healthy organizational culture, all those involved in the educational process must contribute, by collective spirit and quality communication along with the management mode of the principals as their role is crucial. The principal must guide and collaborate with the teachers, parents, students and community organizations in order to draw a common educational policy line to form a healthy organizational culture.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από μια μορφή έντονου παγκόσμιου ανταγωνισμού, ταχύτατων τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και εμφάνισης μιας οικονομίας βασισμένη στη γνώση. Ο κάθε εργαζόμενος οφείλει να μελετά και να μαθαίνει συνεχώς σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης. Οι ικανότητες και οι γνώσεις κάθε εργαζόμενου μπορούν να επηρεάσουν την πράξη των υπόλοιπων συμμετεχόντων της παραγωγικής διαδικασίας και κατ' επέκταση ολόκληρου του οργανισμού.

Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες οφείλουν απ τη μια, να καλλιεργήσουν στους μαθητές όσες δεξιότητες και ικανότητες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, να αναπτύξουν τις δυνατότητες και τις κλίσεις τους σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, να αποκτήσουν παιδεία υψηλού επιπέδου και απ' την άλλη, να έχουν γνώση των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, εμπλουτίζοντας τα προγράμματα σπουδών τους και εκσυγχρονίζοντας το περιεχόμενο των γνωστικών τους αντικειμένων. Οπότε, οι σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο εργασίας δημιουργούν την ανάγκη η σχολική μονάδα να επικαιροποιήσει τις πρακτικές της, να ξεφύγει από τη στεία μεταφορά γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στους εκπαιδευόμενους και να εστιάσει στην ενεργό συμμετοχή στην εύρεση της γνώσης όλων των εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ουσιαστικά, η σχολική μονάδα οφείλει να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης προκειμένου να προσαρμοστεί στα σύγχρονα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα.

Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να τονιστεί πως η πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που είναι οργανωμένο σύμφωνα με τα πρότυπα του συγκεντρωτικού συστήματος με πυραμидική οργάνωση. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο αποτελεί τον τελικό αποδέκτη των αποφάσεων που λαμβάνονται στα ανώτερα κλιμάκια της διοικητικής εξουσίας. Παρόλα αυτά, το σχολείο δεν είναι μονάχα ένα πλέγμα δομικών τυπικών σχέσεων, αλλά μια σύνθετη κοινωνική οργάνωση με άτυπες σχέσεις και ανεπίσημους κανόνες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των ενεργών μελών της εκπαιδευτικής

διαδικασίας και επηρεάζουν σε ένα βαθμό τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά της. Κατά συνέπεια, υφίσταται διαφοροποίηση ανάμεσα στο κεντρικό σύστημα διοίκησης και την ιδιαίτερη πολιτισμική μορφή κάθε σχολικής μονάδας, όπως συγκροτείται από τις προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στελέχη αυτής και της ευρύτερης κοινότητας (Παπαναούμ, 1995).

Ο τρόπος συμπεριφοράς μεταξύ των συναδέλφων της σχολικής μονάδας, οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε σχέση με την κατανομή των πόρων του σχολείου, οι εκδηλώσεις που σχεδιάζονται και διεξάγονται, η επιθυμία των διδασκόντων για καινοτόμα προγράμματα, για συνεχή επιμόρφωση και αρμονική συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με τους γονείς, την τοπική κοινωνία κ.α. είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να διαφοροποιήσουν μια σχολική μονάδα από μια άλλη και να συνθέσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της κουλτούρας που έχει αναπτυχθεί σ' αυτήν.

Επομένως, θεωρώντας τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς, η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται στο κατά πόσο το εκάστοτε σχολείο διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα, τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δικές του αξίες, αντιλήψεις και νόρμες που ενώνουν τα μέλη του και το διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2008), η κουλτούρα διαπλάθεται από θεμελιώδεις παραδοχές, αξίες και πιστεύω τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταλαμπαδεύονται στα εκάστοτε νέα μέλη του οργανισμού. Στη σχολική μονάδα η οποία διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που επιδρούν στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητά της και έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, η διαμόρφωση μια ξεχωριστής κουλτούρας συμβάλλει στη δημιουργία μοναδικών τρόπων συμπεριφοράς αυξάνοντας τη σταθερότητα στο σύστημα του σχολείου (Κιούση και Κοντάκος, 2006). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός οφείλει να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, να δίνει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από την πλευρά των διδασκόντων, να παρέχει συλλογικό όραμα και διαμόρφωση κοινών στόχων από όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση ολόκληρου του οργανισμού.

Σημαίνοντα ρόλο σε μια τέτοια προσπάθεια διαδραματίζει ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος πρέπει να παρέχει υψηλούς στόχους και όραμα για το μέλλον του σχολείου, να αφουγκράζεται τις συνεχείς αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο, να προωθεί μια κουλτούρα μάθησης, καινοτομίας και πειραματισμού με στόχο αφενός την ατομική και αφετέρου τη συλλογική μάθηση και να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που θα διέπεται από τις αρχές της δημοκρατικότητας στη λήψη αποφάσεων και τη συλλογική μάθηση. Σε μια σχολική μονάδα ο διευθυντής ως ηγέτης θα καθορίσει τη μορφή της στρατηγικής που θα υπηρετήσει. Ορίζει τους στόχους και εν συνεχεία ασκεί διοίκηση με βάση αυτούς τους προκαθορισμένους στόχους (Kotler, 2000). Οι συγκεκριμένοι στόχοι είναι σκόπιμο να ιεραρχούνται κατά φθίνουσα σειρά, ξεκινώντας δηλαδή από εκείνον με τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη σπουδαιότητα, να είναι συνεπείς, εύστοχοι, ρεαλιστικοί και να υφίσταται καθορισμένο χρονικό πλαίσιο για την πραγματοποίηση τους προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό σύστημα βάσει συγκεκριμένης στοχοθεσίας.

Συνεπώς, ο διευθυντής ως ηγέτης ορίζει τις προτεραιότητες, θέτει τους στόχους και αναπτύσσει δράσεις για την πραγματοποίησή τους. Μεριμνεί για την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων με προτεραιότητες και τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων. Προνοεί για την παροχή υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνεται «μάθηση». Φροντίζει και διασφαλίζει τακτική επικοινωνία για την ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Δημιουργεί προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν (Everard & Morris, 1999).

Στην παρούσα εργασία, θα μελετηθεί η οργανωσιακή κουλτούρα που κυριαρχεί στα σχολεία της υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου καθώς και τον τρόπο που συμβάλλει ο διευθυντής κατά τη διαμόρφωσή της. Η εργασία απαρτίζεται από τρία μέρη: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική διερεύνηση, το δεύτερο αποτελείται από την ερευνητική διαδικασία, τα ερευνητικά αποτελέσματα καθώς και τα συναγόμενα από αυτά συμπεράσματα και το τρίτο από τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της οργανωσιακής κουλτούρας. Διευκρινίζονται οι τύποι και οι ορισμοί της, καθώς και η σχέση οργανισμού και των επιπέδων κουλτούρας. Επιπλέον, παρουσιάζεται ενδελεχώς η σύνδεση σχολικής μονάδας και οργανωσιακής κουλτούρας. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας και των εννοιολογικών χαρακτηριστικών και αναλύεται βιβλιογραφικά η σχολική κουλτούρα και η σημασία της. Επιπρόσθετα, αποσαφηνίζεται η διαφορά μεταξύ σχολικού κλίματος και κουλτούρας και διευκρινίζεται η αλληλεξάρτησή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα αναφερθούν οι διάφορες θεωρίες Διοίκησης που ισχύουν στους εκάστοτε οργανισμούς και οι ιδιαιτερότητες που ισχύουν στον τομέα της εκπαιδευτικής Διοίκησης. Επιπλέον, θα αναλυθούν η έννοια και οι τύποι (στυλ) της ηγεσίας και ειδικότερα οι τύποι ηγεσίας που υφίστανται στην εκπαίδευση. Τέλος, θα αποσαφηνιστεί η διάφορα που υπάρχει ανάμεσα στην έννοια της διοίκησης και της ηγεσίας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής επισκόπησης, θα αναφερθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας, αναλύοντας τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει για την πραγμάτωση υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας. Καταλήγοντας, θα αναφερθεί και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης σχετίζεται με την προσπάθεια της ερευνητικής προσέγγισης του θέματος. Αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε και διατυπώνεται ο σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται η μέθοδος, το δείγμα του πληθυσμού και πώς προσεγγίστηκε, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, ο τρόπος σύνταξης και συγκέντρωσης των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, η ερευνητική διαδικασία και το πώς πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και καταγράφεται η επισκόπηση των αποτελεσμάτων μέσω της ανάλυσης των στοιχείων της.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας, περιλαμβάνονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και παρατίθεται το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας.

Κεφάλαιο 1^ο : ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

1.1.1. Η έννοια της κουλτούρας

Η έννοια της κουλτούρας είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιορισθεί και να ορισθεί με απόλυτη ακρίβεια, αν και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες προς αυτή τη κατεύθυνση και έχουν διατυπωθεί διάφορων ειδών απόψεις αναφορικά με την προέλευση της.

Αρχικά, σύμφωνα με το Wikipedia, κατά τα ρωμαϊκά χρόνια ο ύπατος Κικέρων (Marcus Tullius Cicero, 106 π.Χ.- 43 π.Χ.) εισήγαγε για πρώτη φορά στο λατινικό λεξιλόγιο τη λέξη cultura, προερχόμενη από το ρήμα colere, που σημαίνει καλλιέργεια και είχε ταυτόσημη σημασία με την ελληνική λέξη «παιδεία».

Αρκετά ενδιαφέρουσα είναι η προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της κουλτούρας από τον βρετανό κοινωνιολόγο Raymond Williams. Ο ίδιος θεωρούσε πως σε πρωτογενές στάδιο η έννοια της κουλτούρας προήλθε από τη διαδικασία φροντίδας και επιτήρησης της σοδειάς και των οικοτόφων ζώων από τους γεωργούς και τους κτηνοτρόφους αντίστοιχα. Σε ένα δεύτερο στάδιο, οι σοδειές και ζώα ταυτίζονται με ένα μεταφορικό τρόπο με τις έννοιες του ανθρώπινου μυαλού και της καρδιάς. Με βάση τη μεταφορική ερμηνεία της κουλτούρας, η κοινωνία καλλιεργεί τους ανθρώπους μέσα από την οικογένεια, το σχολείο, τη θρησκεία και τη κοινότητα, όπως ακριβώς οι αγρότες και οι κτηνοτρόφοι φροντίζουν τις σοδειές και τα ζώα μέσα από το όργωμα, τη σπορά, το κλάδεμα, το τσίσιμα και τη βοσκή (Hatch, 1997).

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο ιστορικός Brudel (2002) αναφέρει πως, κατά τον 19^ο αιώνα, η κουλτούρα σχετιζόταν με την αισθητική, την πνευματική καλλιέργεια και την πολιτιστική παράδοση που εξυψώνει την πνευματικότητα των ανθρώπων.

Επιπλέον, σύμφωνα με το Hofstede (1994), κατά τη διάρκεια της ζωής του ο άνθρωπος λειτουργεί μέσα από τα μοντέλα στάσεων, σκέψεων, συμπεριφορών και αισθήσεων που έχουν προέλθει από την οικογένεια, το σχολείο, την εκκλησία, το έθνος ή άλλους θεσμούς. Κατά συνέπεια, όταν εισέρχεται σε έναν οργανισμό μεταφέρει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικής του κουλτούρας.

Για να αναδείξει αυτά τα χαρακτηριστικά, ο Hofstede (1994) παρομοιάζει την κουλτούρα σαν ένα κρεμμύδι, το οποίο αποτελείται από πολλά στρώματα και τα οποία μπορούν να αφαιρεθούν. Τα πρώτα στρώματα μπορούν εύκολα να γίνουν ορατά, να επηρεαστούν και να φέρουν αλλαγές από άλλους παράγοντες. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το φαγητό, η γλώσσα, η ενδυμασία, οι συνήθειες κτλ. Αντίθετα, τα εσωτερικά στρώματα είναι δύσκολό να φανερωθούν και να τροποποιηθούν καθώς αυτά περικλείουν τους κανόνες, τις αξίες, τα πιστεύω και τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων.

Σύμφωνος με αυτή την άποψη είναι και ο Μπουραντάς (2002), ο οποίος ορίζει την έννοια της κουλτούρας ως ένα σύστημα κοινών αξιών, εννοιών, πιστεύω, γνωμών, κανόνων, συνηθειών, αντιλήψεων και κανόνων τα οποία ενστερνίζονται από ένα σύνολο ανθρώπων.

Οι Hoy και Miskel (2008, σ.177) θεωρούν την κουλτούρα ως *«ένα σύστημα προσανατολισμού το οποίο αποτελείται από αξίες, μύθους, κανόνες συμπεριφορών και κοινές παραδοχές που συμβάλλουν στη συνοχή των μελών του οργανισμού και στη διάπλαση της ιδιαίτερης ταυτότητας του»*.

Τέλος, ο Schein (1985) ορίζει την κουλτούρα ως ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμασθεί αρκετά ώστε να θεωρείται έγκυρο και γι αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης και αντιμετώπισης αυτού του είδους των προβλημάτων.

Καταλήγοντας, όλοι οι ερευνητές σε γενικές γραμμές συμπεραίνουν πως η κουλτούρα ενός οργανισμού σχετίζεται με την αποδοχή κοινών συμπεριφορών απ' όλα τα μέλη για την καλύτερη λειτουργία του και τη διάδοση αυτών στα επερχόμενα νέα μέλη.

1.1.2 Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας

Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας αναφέρεται εδώ και πολλά χρόνια στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Hatch, 1993). Με την πάροδο των ετών η «κουλτούρα» απαντάται όλο και περισσότερο ως συνθετικό εκφράσεων όπως λόγου χάρη, εθνική κουλτούρα, εμπορική κουλτούρα, επαγγελματική κουλτούρα, οργανωσιακή κουλτούρα, κουλτούρα του οργανισμού κτλ. Στην παρούσα επισκόπηση, θα γίνει μια αναλυτική αναφορά στην έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας. Ο όρος αυτός εμφανίστηκε αρχικά στην Αμερικανική ακαδημαϊκή λογοτεχνία στις αρχές του 1980 και επεκτάθηκε στους κύκλους των συμβούλων, ακαδημαϊκών και διευθυντών δημιουργώντας ένα διαφορετικό είδος ερευνητικής προσέγγισης σε κάθε έναν από αυτούς (Hofstede, Neuijien, Ohavy & Sanders, 1990). Έκτοτε, πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να διατυπώσουν τους δικούς τους ορισμούς για την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας.

Μια κοινή συνισταμένη αυτών αποτελεί η παραδοχή ότι πρόκειται για ένα σύστημα αξιών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη του οργανισμού. Ειδικότερα, η οργανωσιακή κουλτούρα έχει ως στόχο την ανάπτυξη και την ώθηση του οργανισμού προς μια ανοδική κατεύθυνση (Xiaoming & Junchen, 2012).

Γι αυτό ακριβώς το λόγο, είναι επιθυμητό να υφίσταται ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο κάθε μέλος του οργανισμού προσπαθεί να συμμετέχει ενεργά και να δεσμεύεται απόλυτα στους στόχους που θέτει ο οργανισμός (Tanase, 2015).

Επομένως, η οργανωσιακή κουλτούρα περιέχει ένα αξιακό σύστημα που επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός οργανισμού και καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών του (Hoy & Miskel, 2013) και το οποίο αποτελεί και την αιτία που διαφαίνεται μια σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην κουλτούρα και τα μέλη του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ένας αρκετά εύστοχος ορισμός της οργανωσιακής κουλτούρας είναι των Claver, Llopis, Gonzalez & Gasc (2001), οι οποίοι αναφέρουν πως η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι το σύνολο των κοινά αποδεκτά συμβόλων, αξιών και τελετουργιών ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού και τα οποία καταδεικνύουν τις ενέργειες που πραγματοποιούνται για την επίλυση

προβλημάτων που σχετίζονται τόσο με την εσωτερική διαχείριση, όσο και όσων σχετίζονται με τους πελάτες, το εργασιακό περιβάλλον και τις προμήθειες.

Επιπλέον, ο Tharp (2009) ξεχωρίζει και ομαδοποιεί τα κοινά χαρακτηριστικά που έχει διακρίνει ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί για την οργανωσιακή κουλτούρα και τα οποία είναι τα εξής:

Πρώτον, η πλειοψηφία των ορισμών υιοθετούν την έννοια του μοιράσματος, καταδεικνύοντας πως η οργανωσιακή κουλτούρα αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας ομάδας με κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

Δεύτερον, η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή η οποία σχετίζεται με τον εκάστοτε οργανισμό και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του, όπως η τοποθεσία του, η ιστορία του, το προφίλ, το περιβάλλον εργασίας και τα συγκεκριμένα γεγονότα που πραγματοποιούνται εντός του οργανισμού.

Τρίτον, αρκετοί ορισμοί τονίζουν πως η οργανωσιακή κουλτούρα είναι πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη και περικλείει πολλά γνωστικά και συμβολικά στρώματα.

1.1.3 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός, αποτελούνται από μια ομάδα ανθρώπων (διευθυντής, καθηγητές και μαθητές) όπου σε καθημερινή βάση συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στοχεύοντας στη μετάδοση γνώσεων, ηθών και δεξιοτήτων. Κάθε σχολική μονάδα ως οργανισμός, διαθέτει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, της δικές της αντιλήψεις, αξίες, συνήθειες, παραδοχές και μοτίβα συμπεριφορών (Ανθοπούλου, 1999).

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι εκείνη η οποία περιγράφει τον χαρακτήρα του σχολικού οργανισμού, όντας ουσιαστικά η ιδεολογία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει βασικές παραδοχές και αξίες τις οποίες διδάσκονται και ενστερνίζονται τα μέλη του οργανισμού και η οποία επηρεάζει τη σκέψη και τη συμπεριφορά αυτών μέσα στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004). Περιλαμβάνει θέματα που είναι κοινώς αποδεκτά από όλα τα μέλη του σχολείου, τον διευθυντή, τους καθηγητές και τους μαθητές. Με αυτά τα στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους όλοι οι εμπλεκόμενοι και αποκλίνουν από τα μέλη ενός άλλου σχολικού οργανισμού. Η κουλτούρα, επιπλέον, αντανακλά τη σχολική ατμόσφαιρα και λειτουργεί καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Δημητρόπουλος, 1999).

Ουσιαστικά, η έννοια της σχολικής κουλτούρας ορίζεται ως η ταυτότητα του οργανισμού, που περιλαμβάνει αντιλήψεις και αξίες που διαφοροποιούν μια εκπαιδευτική μονάδα από μία άλλη (Mintzberg, 1989). Οι Deal & Peterson (1990) ορίζουν την κουλτούρα ως ένα ρεύμα που αποτελείται από αξίες, κανόνες, παραδοχές και πεποιθήσεις που μοιράζονται όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας προκειμένου να διευθετήσουν όλες τις προκλήσεις και να λύσουν όλα τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Maslowski (2001) εκφράζει ένα παρεμφερή ορισμό για την έννοια της κουλτούρας ως ένα σύστημα βασικών πεποιθήσεων, αξιών, κανόνων και επιφανειακών στοιχείων τα οποία μοιράζονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες της.

Επιπρόσθετα, οι Sammons, Thomas και Mortimer (1995) κατέγραψαν τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί είναι η εστίαση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, το κοινό όραμα και οι κοινοί στόχοι ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, οι υψηλές προσδοκίες, η αποτελεσματική ηγεσία και γενικότερα η διοίκηση του σχολείου, η συνέπεια, η ποιότητα της διδασκαλίας, η υποστήριξη των διδασκόμενων και η ενθάρρυνση τους από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά, αυτοί είναι και οι παράγοντες που συμπίπτουν ακριβώς με τους κανόνες, τα πιστεύω και τις αξίες της σχολικής κουλτούρας.

Παράλληλα, ο Fullan (2001) καταγράφει και παραθέτει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας που είναι τα εξής:

1. Αίσθηση κοινών αξιών και στόχων.
2. Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και έμφαση στην ενισχυμένη μάθηση των εκπαιδευόμενων.
3. Αίσθηση συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας.
4. Συλλογική επίλυση προβλημάτων και ανταλλαγή εμπειριών.

Γίνεται κατανοητό πως η διαμορφωθείσα σχολική κουλτούρα προκύπτει ως αποτέλεσμα της ενεργούς συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή του διευθυντή, των καθηγητών, των μαθητών αλλά και των γονέων όπως, επίσης, και γενικότερα της κοινωνίας μέσα στην οποία εδρεύει η σχολική μονάδα.

Η σχολική κουλτούρα μπορεί να εκφραστεί με συγκεκριμένα σύμβολα, που είναι τα εξής (Hoy & Miskel, 2008):

- **Ιστορίες:** Αφηγήσεις που γίνονται βασιζόμενες σε γεγονότα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα.
- **Μύθοι:** Αφηγήσεις που γίνονται βασιζόμενες σε πεποιθήσεις που δεν βασίζονται στην πραγματικότητα.
- **Θρύλοι:** Ιστορίες που ακούγονται επαναλαμβανόμενα και αναδιαμορφώνονται συνεχώς σε σχέση με τις μυθοπλαστικές τους λεπτομέρειες.
- **Σύμβολα:** Στοιχεία όπως γνωμικά, λογότυπα και ρητά τα οποία μεταδίδουν την κουλτούρα.
- **Εθιμοτυπίες:** Καθημερινές στερεότυπες διαδικασίες οι οποίες καταδεικνύουν τα σημαντικά ζητήματα του οργανισμού.

Αυτά τα σύμβολα βοηθούν και επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας να διακρίνουν τις διάφορες διαδικασίες και παραμέτρους της λειτουργίας τους προκειμένου να διαμορφώσουν την κουλτούρα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Η σχολική κουλτούρα μπορεί να έχει θετική επίδραση σε πολλούς τομείς της σχολικής μονάδας όπως η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, η άνοδος της συνεργασίας και της συναδελφικότητας, η ενθάρρυνση για βελτίωση, όπως επίσης, και η ταύτιση των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους στόχους του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επιπλέον, η κουλτούρα σε ένα σχολικό οργανισμό δεν είναι ποτέ παγιωμένη και σταθερή αλλά συνεχώς μεταλλάσσεται με το πέρασμα του χρόνου σύμφωνα με τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις που αφορούν τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Η συνεχόμενη ροή νέων μελών στη σχολική μονάδα καθώς και η απομάκρυνση κάποιων μελών που προϋπήρχαν σε αυτή, όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς συνεισφέρουν στη ρευστότητα της σχολικής κουλτούρας καθώς το κάθε ένα από τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού φέρει τη δική του κουλτούρα δημιουργώντας ακούσια την ανανέωση και τη μετάλλαξη των δεδομένων της σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011).

Βεβαίως, ισχύει και το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει πως και ο συμπεριφορές των νέων μελών του σχολικού οργανισμού επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό από την ήδη υπάρχουσα σχολική κουλτούρα η οποία ουσιαστικά ταυτίζεται με την ταυτότητα και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Finnan & Levin, 2000).

1.2 Διαστάσεις σχολικής κουλτούρας

Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από ένα πλήθος εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών. Επομένως, η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει την εξωτερική (αισθητική, υλική) και την εσωτερική (πνευματική, συναισθηματική) διάσταση της (Ανθοπούλου, 1999). Μέσα από το συνδυασμό κάποιων από αυτών των εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών διαμορφώνεται η κουλτούρα και ο χαρακτήρας του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού δίνοντας σε αυτόν μία ξεχωριστή ταυτότητα με συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούνται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Αναλυτικότερα, η εξωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας αναφέρεται στο υλικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει τις αίθουσες (πλήθος, μέγεθος), τον εξοπλισμό της (εποπτικά μέσα), την άνεση (παροχές χώρων) και την καθαριότητα του χώρου, τη διακόσμηση της (αισθητική χώρου) και το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999).

Αν και η εξωτερική διάσταση αποτελείται από πιο εμφανή και πιο διαχειρίσιμα χαρακτηριστικά από την εσωτερική διάσταση, εννοείται πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο από τη μια, στη διαμόρφωση της κουλτούρας και από την άλλη, στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η διαμόρφωση αιθουσών πλήρως εξοπλισμένων με εποπτικά μέσα, η ύπαρξη βιβλιοθήκης και εργαστηρίων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η άνεση και η καθαριότητα των αιθουσών δεν πρέπει να θεωρούνται αμελητέα χαρακτηριστικά αλλά απαραίτητες προϋποθέσεις που θα δώσουν την απαραίτητη ώθηση και τα κατάλληλα κίνητρα για τη δραστηριοποίηση των καθηγητών και μαθητών με στόχο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των τελευταίων (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Από την άλλη, η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας συνίσταται από τους κοινούς στόχους, τις κοινές αξίες και τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ειδικότερα, η εσωτερική διάσταση αποτελεί τον πυρήνα της σχολικής κουλτούρας, που σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα,

όπως την αίσθηση ικανοποίησης των μελών, την υπερηφάνεια για την σχολική μονάδα, τη συνεχή προσπάθεια για βελτίωση της επικοινωνίας, των επιδόσεων των διδασκόμενων και των μεθόδων διδασκαλίας (Αθανασούλα- Ρέππα κ.συν., 1999).

1.3 Επίπεδα σχολικής κουλτούρας

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η σχολική κουλτούρα αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια η οποία μπορεί να αναλυθεί σε διάφορα επιμέρους επίπεδα. Ο όρος επίπεδο υποδουλώνει το βαθμό στον οποίο το φαινόμενο αυτό γίνεται ορατό στον παρατηρητή (Schein, 2010).

Ορισμένες φορές τα όρια των επιπέδων της κουλτούρας είναι δυσδιάκριτα εξαιτίας της διαφοροποίησης της σε διαφορετικά οργανωτικά περιβάλλοντα. Τα επίπεδα αυτά κυμαίνονται από τα ορατά και εμφανή στοιχεία τα οποία μπορεί κανείς να διακρίνει έως και τα δυσδιάκριτα στοιχεία που αποτελούν την ουσία της κουλτούρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς των μελών κ.α. (Kunda, 1992).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ορισμός των επιπέδων είναι ρευστός καθώς άλλοι ερευνητές τα διαχωρίζουν άλλοτε σε δύο, άλλοτε σε τρία, άλλοτε σε τέσσερα και άλλοτε σε πέντε επίπεδα.

Αναλυτικότερα, ο Wilson (2001) διαχωρίζει την κουλτούρα σε δυο μόνο επίπεδα. Απ' τη μια, το πρώτο αποτελείται από τα εμφανή και τα ορατά στοιχεία στον παρατηρητή ενώ απ' την άλλη, το δεύτερο επίπεδο αποτελείται από τα βαθύτερα στοιχεία που δε γίνονται ευκόλως αντιληπτά.

Αντίθετα, ο Schein (2010) διαχωρίζει και παρουσιάζει τη κουλτούρα σε τρία διαφορετικά επίπεδα.

Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνονται τα εμφανή στοιχεία του περιβάλλοντος, οι νόρμες και τα πρότυπα συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού. Τα στοιχεία αυτά είναι και ευκόλως αντιληπτά σε οποιοδήποτε εισέρχεται στη σχολική μονάδα, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η ενδυμασία, η συναδελφικότητα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο χειρισμός επίλυσης καθημερινών προβλημάτων μεταξύ των μελών του οργανισμού. (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται όλες οι αξίες που πρεσβεύει ο οργανισμός, όπως η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η ομαδική εργασία, η συνεργασία, ο έλεγχος κ.α. τις οποίες αποδέχονται και εφαρμόζουν οι μετέχοντες του οργανισμού. Η εφαρμογή στην πράξη αυτών των κοινών αξιών μετασχηματίζει τις αξίες αυτές σε συμπεριφορές (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στο τρίτο επίπεδο, το οποίο αποτελεί το πιο αφηρημένο και βαθύ επίπεδο σε σχέση με τα δυο προαναφερθέντα, περιλαμβάνονται οι βαθύτερες παραδοχές, πεποιθήσεις και αντιλήψεις σε σχέση με την ανθρώπινη φύση, την αλήθεια, την πραγματικότητα, τις ανθρώπινες σχέσεις, το χρόνο, το χώρο και το περιβάλλον (Schein, 2010). Αυτές οι παραδοχές καλλιεργούν αξίες, όπως είναι ο σεβασμός στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας και ο σεβασμός στην αυτονομία του καθηγητή (Πασιαρδής, 2004).

Απ την πλευρά τους, οι Sergiovanni και Starratt (1993) διαχωρίζουν και αναφέρουν τέσσερα διαφορετικά επίπεδα κουλτούρας:

- Το πρώτο επίπεδο αποτελούν οι δημιουργίες μύθων, ιστοριών και συμβόλων που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό.
- Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στην προοπτική των μελών της σχολικής μονάδας.
- Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τις αξίες που διέπουν το σχολείο.
- Και τέλος, το τέταρτο περιλαμβάνει τις κύριες παραδοχές για την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού.

Επιπλέον, ο Rousseau (1990) διαχωρίζει τα επίπεδα της κουλτούρας σε πέντε διαφορετικά. Η ταξινόμηση τους καθορίζεται με βάση το πόσο ορατά είναι εκείνα, αρχίζοντας από τα πιο φανερά επίπεδα και πηγαίνοντας, εν συνεχεία, στα πιο βαθιά.

Το πρώτο αποτελείται από την υλικοτεχνική υποδομή, το δεύτερο από τα πρότυπα συμπεριφοράς, το τρίτο από τους κανόνες συμπεριφοράς, το τέταρτο από τις κοινές αξίες των μελών και τέλος, το πέμπτο από τις βασικές παραδοχές. Σύμφωνα με τον Lindal (2006), τα φανερότερα επίπεδα της κουλτούρας μπορούν να εντοπιστούν μέσω της παρατήρησης ενώ τα πιο βαθιά επίπεδα, όπως οι κοινές αξίες και οι αντιλήψεις των μελών του οργανισμού μπορούν να ιδανικότερα να καταγραφούν με τη μέθοδο της συνέντευξης.

1.4 Τύποι κουλτούρας στη σχολική κοινότητα

Η σχολική κουλτούρα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μορφή και τη φύση της συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα καθώς σχετίζεται με τη διαχείριση του προσωπικού του σχολικού οργανισμού σε ζητήματα όπως, η εκπαίδευση, η παροχή ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς, οι αμοιβές και η αξιολόγηση τους (Dessler, 2012).

Η Stoll (1998), αν και αναφέρει πως σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό μπορούν να υπάρξουν πολλές διαφορετικές κουλτούρες, όπως των μαθητών, των καθηγητών, των γονέων και των διευθυντών τονίζει πως πρέπει να πραγματοποιηθεί μια μεγαλύτερη εστίαση στην κουλτούρα των καθηγητών, ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση.

Ο Hargreaves (1994, σ. 166-234) κατέγραψε τέσσερις διαφορετικούς τύπους κουλτούρας ανάλογα με το ρόλο που υιοθετούν οι καθηγητές μέσα στη σχολική μονάδα και οι οποίοι μπορούν να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία τους μέσα στο σχολείο. Αναλυτικότερα, κατά τον Hargreaves (1994, σ. 166-234), οι τέσσερις τύποι κουλτούρας στον σχολικό οργανισμό είναι οι εξής:

-Ο διασπασμένος ατομικισμός: Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο κουλτούρας, ο διευθυντής του σχολείου κατέχει την απόλυτη εξουσία και λειτουργεί ως ο επιβλέπων μιας ομάδας καθηγητών, οι οποίοι εργάζονται απομονωμένοι στην τάξη τους χωρίς να υπάρχει η οποιαδήποτε συνεργασία μεταξύ τους. Η επικοινωνία είναι κατακόρυφη από πάνω προς τα κάτω και οι σχέσεις μεταξύ των διδασκάλων τυπικές και γραφειοκρατικές. Σε αυτόν τον τύπο κουλτούρας, κυριαρχεί η παθητική μεταφορά γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τους εκπαιδευόμενους, εστιάζοντας κυρίως στο περιεχόμενο της ύλης της διδασκαλίας. Επομένως, η ατομικότητα είναι απολύτως δεσμευμένη στις απαιτήσεις του οργανισμού.

-Η βαλκανιοποίηση: Είναι ένας παρεμφερής τύπος κουλτούρας με τον διασπασμένο ατομικισμό, με τη διαφορά πως δεν υπάρχει ατομική ανταγωνιστική εργασία αλλά ένα περιβάλλον με ανταγωνίστριες υποομάδες που προσπαθούν να επικρατήσουν έναντι των άλλων σε πρακτικές διδασκαλίας, μάθησης και θέσης. Σε μια τέτοια είδους μορφή κουλτούρας

ελάχιστες πρωτοβουλίες για τη βελτίωση ολόκληρου του σχολικού οργανισμού μπορούν να ευοδωθούν.

-Η διευθετημένη συνεργατικότητα: Σε αυτόν τον τύπο κουλτούρας, υφίσταται μια υποκριτική μορφή συναδελφικότητας και συνεργασίας. Ο διευθυντής επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν προκειμένου να επιτύχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, αλλά ενδέχεται ο ίδιος να λάβει την τελική απόφαση, αγνοώντας την άποψη των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου είδους επικοινωνία και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ουσία είναι εφήμερη και δεν προσφέρει ουσιαστικά στη βελτίωση τόσο των σχέσεων των εκπαιδευτικών όσο και του ίδιου του σχολείου.

-Οι αληθινές συνεργατικές κουλτούρες: Είναι ο τύπος κουλτούρας μέσα στον οποίο ο διευθυντής και οι καθηγητές δημιουργούν μια σχέση αλληλεξάρτησης και πραγματικής συνεργασίας, γεγονός που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν μεταξύ τους εμπειρίες και πρακτικές διδασκαλίας έχοντας ως κοινό σκοπό και όραμα τη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Γι αυτό ακριβώς το λόγο, όσα προβλήματα προκύπτουν στην πορεία αντιμετωπίζοντας συλλογικά προκειμένου να βρεθεί η ιδανικότερη λύση. Επομένως, η ηγεσία δε βρίσκεται αποκλειστικά στα χέρια του διευθυντή αλλά διανέμεται και είναι περιστασιακή.

Επιπλέον, ανάμεσα στους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί ενδελεχώς με την έννοια της κουλτούρας είναι οι Cameron και Quinn (οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004), οι οποίοι διαχωρίζουν την κουλτούρα σε τέσσερις διαφορετικούς τύπους χρησιμοποιώντας δυο συγκεκριμένα κριτήρια. Το πρώτο σχετίζεται με το βαθμό ευελιξίας και τα περιθώρια διάκρισης στον οργανισμό ενώ το δεύτερο σχετίζεται με τον βαθμό που ο οργανισμός για την αξιολόγηση του χρησιμοποιεί εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια. Σε κάθε τύπο υπάρχουν και οι αντίστοιχοι δείκτες που παρουσιάζουν τις εκτιμήσεις των μελών της σχολικής μονάδας για την απόδοση του οργανισμού. Οι δείκτες αυτοί επηρεάζουν την αποδοτικότητα του οργανισμού.

Διεξοδικότερα οι τύποι της κουλτούρας σύμφωνα με τον Cameron & Quinn (οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) είναι οι εξής:

-Η κουλτούρα της «παρέας»: Αυτός ο τύπος κουλτούρας στοχεύει στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και δίνει έμφαση στις βασικές αξίες της συνεργασίας, συμμετοχικότητας, της συνοχής, της αφοσίωσης και του εσωτερικού ελέγχου. Ο διευθυντής χαρακτηρίζεται κυρίως από φιλικότητα και είναι αρκετά ενθαρρυντικός στις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.

-Η κουλτούρα των «συνθηκών»: Αυτός ο τύπος κουλτούρας επιδιώκει τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, το ρίσκο και τη διάκριση. Ο οργανισμός επιδιώκει τη δημιουργία και ανάπτυξη καινοτόμων προτάσεων και προϊόντων. Ο έλεγχος που ασκείται είναι εξωτερικός και ο ηγέτης δε φοβάται την ανάληψη ρίσκων όντας καινοτόμος.

-Η ιεραρχική κουλτούρα: Αυτός ο τύπος κουλτούρας εστιάζει στην αρμονία, την επάρκεια, στην προβλεψιμότητα και τη σταθερότητα. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός διοικείται στα πλαίσια της παραδοσιακής γραφειοκρατίας εξ ου και ο ηγέτης έχει τον ρόλο του γραφειοκράτη και ο έλεγχος ασκείται στο εσωτερικό της μονάδας.

-Η κουλτούρα της «αγοράς»: Αυτός ο τύπος κουλτούρας χαρακτηρίζεται από τη σταθερότητα, τη διαφοροποίηση, τον έλεγχο και την προσπάθεια προσαρμογής στις μεταβολές του περιβάλλοντος προκειμένου ο οργανισμός να υλοποιήσει τους στόχους του και να επιβιώσει μέσα στον ανταγωνισμό της αγοράς. Ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης είναι ένας άνθρωπος απαιτητικός και αποφασιστικός ο οποίος βάζει σε πρώτο πλάνο την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ο συγκεκριμένος τύπος κουλτούρας υιοθετείται, κατά κύριο λόγο, από τα ιδιωτικά σχολεία.

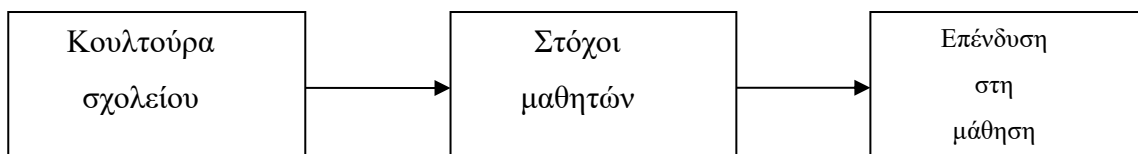
Συμφωνά με τους Cameron & Quinn (2005), η πλειοψηφία των οργανισμών έχει υιοθετήσει τον τύπο της ιεραρχικής κουλτούρας και τον τύπο της αγοράς. Οι πιο επιτυχημένοι οργανισμοί διαθέτουν μια ισχυρή ηγεσία που υιοθετεί καινοτόμες στρατηγικές και ισχυρή κουλτούρα που τους εξυπηρετεί προκειμένου να ενισχύσουν τους στόχους τους. Επιπλέον, οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν την αντίληψη της πραγματικότητας προκειμένου να αλλάξουν την κουλτούρα σύμφωνα τόσο με τις ανάγκες της όσο και με στόχο να παραμείνει επιτυχής ο οργανισμός για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Επιπρόσθετα, ένας ακόμα διαχωρισμός, σύμφωνα με τον Χατζηπαναγιώτου (2008), μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση τις δυο

διαφορετικές ομάδες του σχολείου, τους καθηγητές απ τη μια, και τους μαθητές απ την άλλη. Επομένως, στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας αναπτύσσονται δυο διαφορετικές κουλτούρες: η κουλτούρα των μαθητών και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Η κουλτούρα των μαθητών αποτελεί μια κουλτούρα μάθησης ενώ η κουλτούρα των εκπαιδευτικών μια κουλτούρα εργασίας.

Το βασικότερο στοιχείο της γενικής κουλτούρας είναι ο βαθμός συνοχής αυτών των δύο διαφορετικών ειδών κουλτούρας. Όσο πιο μεγάλος είναι αυτός ο βαθμός συνοχής τους, τόσο ισχυρότερη είναι και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Εκτός από τη γενική κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν αυτές οι δυο διαφορετικές ομάδες, κάθε σχολική μονάδα χωρίζεται σε έναν αριθμό τμημάτων μαθητών, όπου κάθε μια τάξη διαμορφώνει τη δικής της κουλτούρα. Η κουλτούρα μάθησης πρέπει να αποτελεί το βασικό σκοπό της σχολικής μονάδας, αυτό το γεγονός με τη σειρά του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους των μαθητών και την επένδυση των ίδιων στη μάθηση. Στο σχήμα που ακολουθεί, σχηματοποιείται η επίδραση της κουλτούρας στα κίνητρα και την επένδυση των μαθητών στη μάθηση (Χατζηπαναγιώτου,2008):



Σχήμα 1: Κουλτούρα και κίνητρα μαθητών

Συνοψίζοντας, σε καμία σχολική μονάδα δεν επικρατεί μονάχα ένα είδος κουλτούρας ούτε ένα είδος κουλτούρας δεν παραμένει αναλλοίωτο και δε μεταβάλλεται με το πέρασμα των ετών. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αναλόγως τις πολιτικές και τις κοινωνικές καταστάσεις ένα σχολείο υιοθετεί ένα διαφορετικό μείγμα από τις κουλτούρες που παρουσιάστηκαν πρωτύτερα.

1.5 Σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό παρατηρείται συχνά η σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος. Κατ' ουσίαν, αυτή η σύγχυση προκύπτει απ το γεγονός πως και οι δυο έννοιες, του κλίματος και της κουλτούρας, αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής μονάδας αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους (Peterson & Deal, 2009).

Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα η οποία άλλοτε είναι ευχάριστη και φιλική και άλλοτε εχθρική και ανταγωνιστική και σχετίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό με τις συνθήκες και το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα αλλά και τα βιώματα, τις εμπειρίες που φέρουν μαζί τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τα μέλη του οργανισμού (Πασιαρδής, 2001). Το σχολικό κλίμα σχετίζεται και με άλλα χαρακτηριστικά, όπως οι πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, η συνεργασία και η επικοινωνία των καθηγητών και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Thapa, Cohen, Higgins & D'Alessandro, 2013).

Το κλίμα σε μεγάλο βαθμό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο πόσο αποτελεσματικά η σχολική μονάδα θα υλοποιήσει τους στόχους καθώς ασκεί μεγάλη επιρροή στην ψυχολογική διάθεση και επιθυμία των καθηγητών να επιτελούν το έργο τους αποδοτικά και παραγωγικά για την επίτευξη των στόχων της (Sergiovanni & Starratt, 2007).

Ο καθορισμός των στόχων και των σκοπών, οι βασικές αξίες, παραδοχές και νόρμες συμπεριφοράς προκύπτουν μέσα από τη σχολική κουλτούρα. Ουσιαστικά, η έννοια της κουλτούρας είναι μια έννοια ισχυρότερη από εκείνη του κλίματος καθώς καθορίζει την ιδιαίτερη ταυτότητα της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επομένως, μια συσχέτιση και μια οπτική αναπαράσταση των δύο εννοιών, σύμφωνα με τους Stephen και Stuart (οπ. αναφ. στο Γκόλια, Τσιώλη, Μπέλιας & Κουτσέλιος, 2013) θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με δυο κύκλους, ο ένας μέσα στον άλλο, όπου η έννοια του κλίματος θα περικλείεται μέσα στην έννοια της κουλτούρας.

Μια ακόμα οπτική αναπαράσταση και συσχέτιση των δυο εννοιών έχει πραγματοποιηθεί από τον Fiore (2001, σ. 8-10), ο οποίος τις σχηματοποιεί με την μορφή ενός παγόβουνου. Το ορατό μέρος του παγόβουνου που βρίσκεται πάνω από το νερό αντιπροσωπεύει το κλίμα καθώς τα χαρακτηριστικά του είναι εύκολο να τα αντιληφθούμε. Το μη ορατό μέρος του παγόβουνου, το οποίο βρίσκεται υπό το νερό, αντιπροσωπεύει την κουλτούρα της οποίας τα χαρακτηριστικά δεν είναι ορατά και χρειάζεται μεγαλύτερη εμβάθυνση για να εντοπιστούν.

Ενώ η μορφή του παγόβουνου στο ορατό της μέρος είναι εύκολο να αλλοιωθεί από τις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν, όπως ο ήλιος, η βροχή κτλ. το μη ορατό μέρος που βρίσκεται κάτω από τη στάθμη του νερού είναι πολύ δύσκολο να τροποποιηθεί. Αντίστοιχα, το σχολικό κλίμα μπορεί πολύ ευκολότερα να επηρεασθεί και να αλλοιωθεί σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα η οποία μπορεί να διατηρηθεί συμπαγής και σταθερή για μεγάλο χρονικό διάστημα.

1.6 Σημασία της σχολικής κουλτούρας

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται σαφές πως ο τύπος της σχολικής κουλτούρας επηρεάζει τη λειτουργία και τη γενική ευημερία του σχολικού οργανισμού. Ουσιαστικά, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συνδέεται με την κουλτούρα της.

Σε ένα σχολικό οργανισμό το επίπεδο της μάθησης σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται από την κουλτούρα της. Επομένως, το σχολείο είναι καταδικασμένο να αποτύχει στο συγκεκριμένο τομέα, αν η κουλτούρα δεν είναι η κατάλληλη στον τομέα της μάθησης (Watson, 2001).

Επιπλέον, όταν το σχολείο υιοθετεί μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπου οι διδάσκοντες ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, ανταλλάσσουν πρακτικές διδασκαλίας και στοχεύουν στη μάθηση όλων των διδασκόμενων της σχολικής μονάδας τα αποτελέσματα είναι σαφώς καλύτερα (Ainscow, Mujis & West, 2006). Επομένως, όταν η πλειοψηφία των μελών του σχολείου υιοθετεί και αποδέχεται ένα κοινό όραμα, κοινούς στόχους, κοινές συμπεριφορές και αξίες τότε ο σχολικός οργανισμός οδεύει στο να έχει ισχυρή κουλτούρα καθώς οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στο κοινό πλάνο και αυξάνεται η εργασιακή αφοσίωση τους (Peters & Waterman, 1982).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Πασιαρδής (2004) τονίζει τη σημαντικότητα της συνεισφοράς των μελών του οργανισμού στη διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας μάθησης και την επίδραση που θα επιφέρει η ίδια με τη σειρά της στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Coleman (2013), τα κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι οργανισμοί που υιοθετούν επιτυχημένους τύπους κουλτούρας είναι τα εξής:

-Κοινές αξίες: Αποτελούν τον πυρήνα του οργανισμού. Οι αξίες αποτελούν το φάρο που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να προωθείται η μεταξύ τους επικοινωνία και να επιτυγχάνονται οι σκοποί και στόχοι της σχολικής μονάδας.

-Κοινό όραμα: Ένας συγκεκριμένος σκοπός ή στόχος δίνει νόημα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ενώ καθοδηγεί τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

-Κοινές πρακτικές: Βασίζονται στις αξίες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στοχεύοντας αυτές να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του.

-Μέλη του οργανισμού: Οι αξίες και το όραμα ενός οργανισμού θα πρέπει να υιοθετούνται από τους διδάσκοντες προκειμένου να εργαστούν με μεγαλύτερη επίμονη προς την επιτυχία της σχολικής μονάδας.

-Τοποθεσία: Η τοποθεσία και το εργασιακό περιβάλλον διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της κουλτούρας καθώς ο οργανισμός επηρεάζεται τόσο από τις πολιτικές όσο και από τις κοινωνικές εξελίξεις.

Κεφάλαιο 2^ο : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Θεωρίες Διοίκησης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο τρόπος διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού στηρίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης οπότε, εν συνεχεία, θα επιχειρηθεί μια σύντομη παρουσίαση των θεωριών διοίκησης των επιχειρήσεων και κατά συνέπεια, της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Μέσα στο πέρασμα των ετών έκαναν την εμφάνιση διάφορες σχολές/προσεγγίσεις, όπως η κλασική ή επιστημονική διοίκηση, η νεοκλασική διοίκηση, η σύγχρονη διοίκηση και η διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Σαΐτης, 2007). Αναλυτικότερα:

α) Η κλασική διοίκηση- Επιστημονική διοίκηση

Η κλασική διοίκηση αφορά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης (τέλη 19^{ου} αιώνα- αρχές 20^{ου}). Όπως αναφέρει ο Dubrin (1998), η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία οικοδομήθηκαν οι βάσεις της διοικητικής γνώσης με στόχο την ανακάλυψη αρχών και ιδεών που θα ενισχύσουν την αποδοτικότητα ενός οργανισμού.

Εκείνη τη χρονική περίοδο, είχε δημιουργηθεί το πρόβλημα της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων καθώς διαφόρων ειδών βιομηχανίες δεν κατόρθωναν να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονταν με την παραγωγή των προϊόντων, την οργάνωση των θέσεων και τον καταμερισμό της εργασίας, το κόστος παραγωγής, την ανταγωνιστικότητα τους κ.α. Οι πολιτικές και κοινωνικές δομές που επικρατούσαν την προβιομηχανική περίοδο είχαν ξεκινήσει να αντικαθίστανται από την ταχύτατη ανάπτυξη των οργανώσεων στο σύνολο των κοινωνικών τομέων, όπως και στη βιομηχανία και τη δημόσια διοίκηση (Παπαναούμ, 1995).

Η κλασική διοίκηση περικλείει τις παρακάτω σχολές:

- Τη σχολή της Επιστημονικής Διοίκησης (Scientific Management).
- Τη σχολή της Λειτουργικής Διοίκησης (Administrative Management).
- Τη σχολή της Γραφειοκρατικής Διοίκησης (Bureaucratic Management).

Η αρχική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε από τον Frederick W. Taylor που αποτέλεσε έναν από τους κυριότερους εκφραστές της Κλασικής Διοίκησης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1911). Ο Taylor διεξήγαγε έρευνες στα εργαζόμενα μέλη της εκάστοτε επιχείρησης, στοχεύοντας στη βελτίωση της

παραγωγικότητας τους. Μέσα από αυτές τις μελέτες του, εισήγαγε τις έννοιες της ποιότητας και της εξειδίκευσης της εργασίας, στοχεύοντας στην ανακάλυψη του βέλτιστου τρόπου εκτέλεσης της. Βασικά στοιχεία της θεωρίας είναι η αρμονική συνεργασία των εργαζομένων και της διοίκησης με στόχο την αύξηση της παραγωγής, η τυποποίηση στις διαδικασίες παραγωγής, η τοποθέτηση του παραγωγικότερου υπαλλήλου σε κάθε εξειδικευμένη θέση εργασίας και το κίνητρο της αμοιβής για την αύξηση της παραγωγικότητας (Κατσαρός, 2008).

Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης κατηγορήθηκε πως, εστιάζοντας μόνο στο οικονομικό κίνητρο για τη βελτίωση της παραγωγικότητας, παραβλέπει και δε δίνει καμία βαρύτητα για τα ανθρώπινα προβλήματα που ενδέχεται να επηρεάσουν την απόδοση των εργαζομένων (Ζαβλανός, 1998).

Στην πορεία ο Fayol, ο οποίος ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της Λειτουργικής θεωρίας διατύπωσε στο ίδιο πλαίσιο ολοκληρωμένες αρχές για τη διοίκηση ενός οργανισμού. Ειδικότερα, ο Fayol αναφέρει πέντε γενικές αρχές που σχετίζονται με τη βέλτιστη διάρθρωση και διοίκηση ενός οργανισμού στο πλαίσιο του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Πιο συγκεκριμένα:

Προγραμματισμός: Λεπτομερής σχεδιασμός προγραμμάτων τα οποία αποτελούνται από συμβατή και ρεαλιστική στοχοθεσία, συγκλίνουν και διαρκούν καθώς και συγχρόνως διατηρούν την ικανότητα προσαρμογής της οργάνωσης.

Οργάνωση: Καθορισμός μιας συγκεκριμένης δομής διοίκησης, με ξεκάθαρο και στοχευόμενο ορισμό ευθυνών και διαδικασιών.

Διοίκηση: Καθοδήγηση των ομάδων με σεβασμό στις γενικές αρχές του μάνατζμεντ.

Συντονισμός: Σύμπλευση όλων των πράξεων της εταιρίας.

Έλεγχος: Επιβεβαίωση της εφαρμογής του σχεδιασμού με βάση τον προκαθορισμένο σχεδιασμό και λήψη διορθωτικών μέτρων.

Επιπλέον, ο Fayol τονίζει πως τα καθήκοντα ενός διοικητικού ηγέτη απαιτούν μια σειρά από βασικά προσόντα, όπως φυσικά(υγεία, σθένος), πνευματικά (αντιληπτική ικανότητα και σωστή κρίση κατά τη λήψη αποφάσεων), ηθικά

(αξιοπρέπεια και ηθικές αρχές), εκπαιδευτικά και τεχνικά. Κατά τον Fayol, ένας μάνατζερ οφείλει να έχει μια πλήρη γνώση του διοικητικού του προσωπικού, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, να έχει άριστη γνώση των συμβάσεων που συνδέουν την εταιρία με τους εκπροσώπους της, να επιβλέπει σε τακτικό βαθμό τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να ενθαρρύνει τη λήψη πρωτοβουλίας των υφιστάμενων του και να φροντίζει για τον βαθμό αφοσίωσης τους στην επιχείρηση.

Τέλος, ο Fayol διατυπώνει ορισμένες βασικές αρχές στις οποίες οφείλει να υπακούει η διοίκηση μια επιχείρησης προκειμένου να ασκεί αποτελεσματικό έργο. Συνοπτικά, αυτές ορίζονται ως εξής (Ζαβλανός, 1998):

- Ιεραρχικός συντονισμός.
- Εξειδίκευση των καθηκόντων.
- Ενιαία διοίκηση και διεύθυνση.
- Τάξη και πειθαρχία.
- Αντικατάσταση των ειδικών συμφερόντων με το γενικό συμφέρον.
- Επαρκής και ισότιμη αμοιβή.
- Πρωτοβουλία, σταθερότητα και ενότητα του προσωπικού.

Επιπρόσθετα, η θεωρία του Weber επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την διοίκηση των οργανισμών. Ο Max Weber θεωρείται ο θεμελιωτής της θεωρίας της Γραφειοκρατικής Διοίκησης. Σύμφωνα με αυτόν, ο γραφειοκρατικός τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού είναι ο βέλτιστος τρόπος διοίκησης για τις σύγχρονες κοινωνίες και απευθύνεται, ιδίως, στις μεγάλες και πολύπλοκες επιχειρήσεις (Ζαβλανός, 1998).

Βεβαίως, κατά τον Weber, αυτός ο τύπος οργάνωσης είναι κατάλληλος για όλων των ειδών της επιχειρήσεις. Είτε είναι επιχειρήσεις που αποσκοπούν στο οικονομικό όφελος είτε φιλανθρωπικές επιχειρήσεις ή γενικότερα εταιρίες που επιδιώκουν ιδιωτικούς στόχους, είτε υλικούς είτε ιδεώδεις (Ζαβλανός, 1998).

Ειδικότερα, η γραφειοκρατία είναι ένα μοντέλο ορθολογικής και αποτελεσματικής οργάνωσης που λειτουργεί με βάση καθορισμένες αρχές. Ο εκάστοτε εργαζόμενος δεν είναι ιδιοκτήτης του καθήκοντός του και δε μπορεί να το μεταβιβάσει καθώς οι θέσεις εργασίας είναι αυστηρά καθορισμένες με βάση τα προσόντα και τις ικανότητες κάθε εργαζόμενου.

Επομένως, στον καθορισμό των θέσεων εργασίας αντιστοιχεί η εξειδίκευση των λειτουργιών και των δεξιοτήτων του ατόμου που τις εκπληρώνει. Η θέσπιση της

γραφειοκρατικής διοίκησης είναι, συνεπώς, μια ισχυρή εκδήλωση του εξορθολογισμού.

Επιπλέον, ο Weber, αναφέρεται και αναλύει διεξοδικά τους τρεις τύπους διάρθρωσης της διοικητικής εξουσίας τους οποίους ορίζει ως παραδοσιακό, λογικό-νομικό και χαρισματικό (Μαντζάρης, 2003). Ειδικότερα, η παραδοσιακή μορφή εξουσίας αναφέρεται στην πιστή υπακοή όσων ασκούν την εξουσία εξαιτίας της υψηλότερης ιεραρχικά θέσης τους έναντι των υφιστάμενων τους, η λογική-νομική αναφέρεται στην υπακοή στους νόμους και στους κανόνες που έχουν θεσπιστεί μέσα από επίσημες δημοκρατικές διαδικασίες και τέλος, η χαρισματική που αναφέρεται στην πίστη και την αφοσίωση σε ένα άτομο με εξέχουσες ικανότητες και χαρίσματα (Πασιαρδής, 2014).

Τέλος, κατά τον ίδιο, η ιδεατή μορφή εξουσία θεμελιώνεται σε μια νομιμότητα λογικού-νομικού τύπου. Η εξουσία λογικού-νομικού τύπου επιβάλλεται με την πίστη στην εγκυρότητα μιας νομικά κατοχυρωμένης θέσης και σε μια θετική δεξιότητα, που θεμελιώνεται σε κανόνες που ορίζονται ορθολογικά.

B) Η νεοκλασική διοίκηση

Η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει την προσοχή της στις ανθρώπινες σχέσεις, τα προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού και τονίζει ιδιαίτερα την ανάγκη καθοδήγησης του προσωπικού του οργανισμού για την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014), πρέπει να δίνεται η ίδια βαρύτητα τόσο για την αύξηση της παραγωγικότητας της εταιρίας όσο και για την ικανοποίηση των ηθικών και υλικών αναγκών των εργαζομένων της.

Ο εργαζόμενος δεν αποτελεί μονάχα ένα εύκολα προγραμματιζόμενο παράγοντα της επιχείρησης, αλλά μια σύνθετη προσωπικότητα που μέσα σε μια εταιρία αντιδρά σαν μέλος μιας κοινωνικής οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Mayo, που αποτελεί έναν από τους βασικότερους εκπροσώπους της Νεοκλασικής σχολής, οι χρηματικές αμοιβές υπολείπονται σημασίας από τις ηθικές, όπως είναι τα συναισθήματα των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2014).

Επομένως, η Νεοκλασική προσέγγιση διαπιστώνει ότι, εκτός της χρηματικής ανταμοιβής, υφίστανται και άλλοι παράγοντες οι οποίοι δύναται να επηρεάσουν την αποδοτικότητα των μελών του οργανισμού και να λειτουργήσουν ως κίνητρο. Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994), τέτοιοι παράγοντες αποτελούντα συναισθήματα, η εργασιακή

ικανοποίηση, το αίσθημα της ασφάλειας, οι κοινωνικές ανάγκες, η ομαδική εργασία και η συνεργασία.

Αναφέρει πως στην πράξη η μέγιστη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα επιτυγχάνεται τη στιγμή που οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες για την αύξηση της παραγωγικότητας τους, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην επιτυχία του ίδιου του οργανισμού. Η νεοκλασική προσέγγιση δεν απορρίπτει τις αρχές της κλασικής προσέγγισης, αλλά έχει ως στόχο να αξιοποιήσει τα καλά της στοιχεία, εστιάζοντας στις ανθρώπινες σχέσεις (Παυλόπουλος, 1983).

Το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης διακρίνεται από το σεβασμό μεταξύ των μελών του εκάστοτε οργανισμού, τη διεύρυνση των καθηκόντων, την επένδυση στην επικοινωνία, τη διαβούλευση, τη συμμετοχική προσέγγιση και τη συναίνεση, την αποκέντρωση και τη διοίκηση δια μέσου συγκεκριμένων στόχων (Everard & Morris, 1999).

Γι αυτό ακριβώς το λόγο, η Mery Parker Follet, που αποτελεί επίσης μια από τους βασικότερους εκπροσώπους της νεοκλασικής σχολής, προσεγγίζει τα προβλήματα των εργαζομένων με μια προοδευτική για την εποχή της σκοπιά. Θεωρεί πως οι εργατικές αντιπαραθέσεις δεν πρέπει να αναφέρονται σαν ανεπιθύμητες καταστάσεις αλλά ως στοιχεία δυναμικής συμπεριφοράς που η επιχείρηση οφείλει να αξιοποιεί. Ένας τρόπος να πραγματοποιηθεί αυτό είναι η εξέταση των διαφορών διαφωνιών, με σκοπό να αποκαλυφθούν οι αιτίες που τις προκαλούν και να ικανοποιηθούν οι αντιτιθέμενες επιθυμίες. Μια τέτοια είδους αντιμετώπιση οδηγεί σε βελτίωση του τρόπου λειτουργίας μιας επιχείρησης και σε αναβάθμιση της θέσης των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2014).

Στο ίδιο μήκος κύματος και Chester J. Barnard, ένας ακόμα εκπρόσωπος της Νεοκλασικής προσέγγισης, αναφέρει πως η αгаστή συνεργασία και η γόνιμη επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού αποτελούν το κλειδί για την μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας μιας επιχείρησης καθώς η αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων εξαρτάται από τη δράση ενός συνόλου ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Barnard, ο βαθμός συνεργατικότητας εξαρτάται από την προθυμία των μελών του οργανισμού να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν προκειμένου να εξυπηρετήσουν έναν κοινό σκοπό (Μπουραντάς, 2002).

Ο Douglas McGregor ανέπτυξε τη «θεωρία X και Ψ» υποστήριξε πως ένας εργαζόμενος αντιδρά ανάλογα τον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν οι προϊστάμενοι του. Ο McGregor διαχωρίζει την ηγετική συμπεριφορά σε δυο μορφές διοίκησης: το αυταρχικό και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (Μπουραντάς, 2002). Αναλυτικότερα, η θεωρία Ψ αναφέρει πως αν η ηγεσία αντιμετωπίζει τους υφισταμένους της ως τεμπέληδες, ευθυνόφοβους και οπορτουνιστές, οι ίδιοι συμπεριφέρονται ως τέτοιοι. Σε αυτή την περίπτωση λύση αποτελεί η διοίκηση αυξημένου ελέγχου. Η θεωρία X αναφέρει πως αντίθετα, αν η ηγεσία αντιμετωπίζει τους εργαζομένους ως εργατικούς, με αίσθημα υπευθυνότητας και τίμιους, οι ίδιοι συμπεριφέρονται ως τέτοιοι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διοίκηση με ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ενδέχεται να επωφεληθεί από αυτά και άλλα προτερήματα των εργαζομένων, τα οποία καταπιέζονται με το αυταρχικό στυλ διοίκησης.

Γ) Η σύγχρονη διοίκηση

Η συγκεκριμένη προσέγγιση εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1950 και έχει συνθετικό χαρακτήρα καθώς ενσωματώνει χαρακτηριστικά από διάφορες επιστήμες όπως της κοινωνιολογίας, της οικονομίας, της ψυχολογίας κτλ. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η σύγχρονη προσέγγιση της διοίκησης διερευνά την ιδανικότερη μορφή διοίκησης, που θα εξυπηρετεί τόσο τις ανάγκες της επιχείρησης όσο και των εργαζομένων. Η ικανοποίηση ενός εργαζόμενου στηρίζεται στο συνδυασμό της κοινωνικής αναγνώρισης, οικονομικής ικανοποίησης και της ανάληψης εξουσίας. Οι σύγχρονες λειτουργίες της διοίκησης αποτελούνται από τον προγραμματισμό, την ηγεσία και τον έλεγχο (Robbins & Judge, 2011). Ουσιαστικά, η σύγχρονη διοίκηση αποτελεί την εξέλιξη των προηγούμενων προαναφερθέντων προσεγγίσεων από την οποία προέκυψε και η θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Δ) Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η συγκεκριμένη προσέγγιση διοίκησης ενός οργανισμού εστιάζει στην ποιότητα, που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού, γι αυτό χαρακτηρίζεται ως «Ολική» και έχει ως στόχο τη βελτίωση των υπηρεσιών προς τους πελάτες αλλά και στην παροχή οφελών τόσο στα μέλη του οργανισμού όσο και την κοινωνία (Ζαβλανός, 1998, σελ.19).

Η Ολική Ποιότητα δε στηρίζεται μονάχα στο αποτέλεσμα αλλά στη συνεχή βελτίωση σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού (Φασουλής, 2001).

Ο βασικότερος εκφραστής της θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι ο Edward Deming ο οποίος διατύπωσε μια σειρά από αρχές που αποτελούν τη βάση για τη συνεχή βελτίωση του εκάστοτε οργανισμού και είναι οι εξής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008):

- Υιοθέτηση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τη διοίκηση του οργανισμού.
- Κύριος στόχος αποτελεί η συνεχής βελτίωση τόσο της παραγωγής όσο και των υπηρεσιών.
- Εστίαση στην ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη.
- Έλεγχος σε κάθε στάδιο της παραγωγικής διαδικασίας της ποιότητας των παραγόμενων υλικών και υπηρεσιών με στόχο την πρόληψη από τυχόν παραλήψεις και σφάλματα.
- Εστίαση, όχι μόνο σε βραχυπρόθεσμους στόχους αλλά και σε μακροπρόθεσμα οφέλη.
- Καθιέρωση συνεχούς εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσης κατά τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας.
- Ο ηγέτης οφείλει να λειτουργεί ως διασφαλιστής της ποιότητας.
- Ο εργαζόμενος να λειτουργεί μέσα από την απουσία του φόβου.
- Ενθάρρυνση για συλλογική προσπάθεια των μελών του οργανισμού.
- Επιβράβευση των εργαζόμενων.
- Συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων.

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η «Ολική Ποιότητα» σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (1998), η προσπάθεια αυτή μπορεί να παρασταθεί ως μια αλυσίδα όπου η κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης ή ο κάθε διδάσκοντας αναλαμβάνει να επιτελέσει ένα συγκεκριμένο καθήκον συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης. Οι βασικές αρχές της προσέγγισης της Ολικής Ποιότητας στο τομέα της εκπαίδευσης είναι οι εξής (Ζαβλανός, 1998, σ.59):

- Εντοπισμός και έμφαση στις ανάγκες της κοινωνίας.
- Συνεχόμενη βελτίωση των λειτουργιών και των υπηρεσιών που προσφέρονται.
- Ενεργή συμμετοχική προσπάθεια απ' όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας για την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού.

2.2 Η εκπαιδευτική διοίκηση

Η διοίκηση ως έννοια, στοχεύει τόσο στην καλύτερη οργάνωση των οργανισμών όσο και στην επιτυχέστερη πραγματοποίηση των στόχων τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998), η διοίκηση χαρακτηρίζεται ως επιστήμη, ως μια κοινωνική δραστηριότητα η οποία έχοντας λάβει υπόψη της τις ανθρώπινες σχέσεις και μέσω καθορισμένων λειτουργιών στοχεύει στην επίτευξη ενός προκαθορισμένου αποτελέσματος.

Αν και δεν υφίσταται κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός για τον όρο «διοίκηση», από την πλειοψηφία των ορισμών της έννοιας της «διοίκηση» εξάγονται συγκεκριμένα όμοια χαρακτηριστικά όπως η ύπαρξη (Σαΐτης, 2005):

-Μιας οργανωτικής δομής που στοχεύει στην εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής, τόσο των υλικών όσο και των ανθρώπινων πόρων και στην οποία το κάθε ένα από τα μέλη του οργανισμού λαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο.

-Κοινούς κατανοητούς σκοπούς και στόχους που για να επιτευχθούν όλα τα μέλη του οργανισμού οφείλουν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν.

Η διοίκηση μια σχολικής μονάδας, αν και διαφέρει από μια κερδοσκοπική εταιρία βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης καθώς διαθέτει κάποια απ' τα χαρακτηριστικά των υπολοίπων οργανώσεων.

Η σχολική μονάδα ως ένας οργανισμός με μια καθορισμένη δομή, έχοντας ως υποχρέωση την αποτελεσματική λειτουργία, εναρμονίζει όλους τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους στοχεύοντας στη συνεχή βελτίωση της ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας (Πετρίδου, 1998).

Επομένως, η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός που φιλοδοξεί στο να λαμβάνει από το περιβάλλον πόρους, καθηγητές, μαθητές κ.α., και να τους μετασχηματίζει, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, σε καταρτισμένους γνωστικά αποφοίτους έτοιμους να ενταχθούν στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Hoy & Miskel, 2008). Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τη διαδικασία του συντονισμού των εκπαιδευτικών, του βοηθητικού προσωπικού, των μαθητών, των δραστηριοτήτων και των διαθέσιμων μέσων για την αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999, σ.35).

Η σχολική μονάδα ως οργανισμός διαθέτει παρεμφερή χαρακτηριστικά με ένα κερδοσκοπικό οργανισμό όπως, ανθρώπινο δυναμικό (καθηγητές, μαθητές, γονείς), μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή, μια θεσμοθετημένη ιεραρχική εξουσία, καθορισμένους σκοπούς και στόχους καθώς και υλικούς πόρους, οπότε δανείζεται αρκετά στοιχεία από τις θεωρίες διοίκησης των επιχειρήσεων (Πασιαρδής, 2004).

Παρόλα αυτά, πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, οι οποίες είναι οι εξής (Everard & Morris, 1999):

Αδυναμία του ξεκάθਾਰου προσδιορισμού του σκοπού της σχολικής μονάδας καθώς αυτός διαφοροποιείται αναλόγως σε ποιους αναφέρεται (καθηγητές, μαθητές, γονείς κλπ.).

Αδυναμία του ξεκάθਾਰου προσδιορισμού των εργαζομένων της σχολικής μονάδας (καθηγητές, μαθητές, γονείς) και των ωφελομένων από το αποτέλεσμα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (μαθητές, γονείς, κοινωνία, επιχειρήσεις κλπ.).

Αδυναμία από τη μια, της έλλειψης διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και από την άλλη, απουσία ανταγωνισμού στη δημόσια εκπαίδευση, γεγονός που καθυστερεί τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού του σχολείου.

Η διαφορά που υφίσταται ανάμεσα στις έννοιες της ισοτιμίας και της δημοκρατίας που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν έναν οργανισμό.

2.3 Η έννοια και οι τύποι της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει σημαίνοντα ρόλο στη θεωρία της Διοικητικής επιστήμης διότι θεωρείται ως ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία του εκάστοτε οργανισμού (Bass, 1990).

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005), η ηγεσία θεωρείται η ικανότητα ενός ανθρώπου να επιδρά πάνω στη συμπεριφορά των άλλων, δηλαδή να παρακινεί, να ενεργοποιεί και να κατευθύνει τις δραστηριότητες μιας ομάδας ατόμων, ώστε η ομάδα να φέρει εις πέρας τους στόχους που έχει θέσει ο οργανισμός.

Στο ίδιο πλαίσιο και ο Μπουραντάς (2005, σ.197) ορίζει την ηγεσία ως *«τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και η φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*.

Τα μέλη του οργανισμού τα οποία αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο είναι απαραίτητα άνθρωποι με ισχυρή προσωπικότητα καθώς ασκούν επιρροή στους υπόλοιπους μετέχοντες του οργανισμού σε ένα μεγάλο πλήθος σημαντικών διεργασιών, όπως η δημιουργία στόχων, η οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, ο κοινός προσανατολισμός των μελών, η επιδίωξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων κ.α. Όμως η άσκηση της εξουσίας δεν είναι υποχρεωτικά καταπιεστική προς τα υπόλοιπα μέλη (Αθανασούλα- Ρέππα, 2001).

Σύμφωνα με τους Ράπτη και Ψαρά (2015, σ. 92), βασιζόμενοι και σε όσα προαναφέρθηκαν έως τώρα, υπάρχουν τρία κοινά σημεία στον ορισμό της ηγεσίας:

Πρώτον, δεν υφίσταται ο όρος ηγεσία, αν δεν σχετίζεται με ένα σύνολο ανθρώπων που εργάζονται από κοινού.

Δεύτερον, η ηγεσία σχετίζεται σε έναν μεγάλο βαθμό με την άσκηση επιρροής στη συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού.

Τρίτον, η ηγεσία προϋποθέτει μια τυπική ή άτυπη μορφή ιεραρχίας μέσα σε μια ομάδα ανθρώπων.

Επομένως, τα βασικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται και ουσιαστικά δίνουν το νόημα της έννοιας της ηγεσίας είναι τα εξής (Σαΐτης, 1999):

-Ο ηγέτης, δηλαδή το άτομο που ασκεί την ηγεσία και κατέχει την επίσημη και ουσιαστική εξουσία.

-Οι υφιστάμενοι, δηλαδή τα μέλη του οργανισμού, που υλοποιούν τους στόχους τους δια μέσω των εντολών του ηγέτη ο οποίος τους παρακινεί και τους ενθαρρύνει να συνεργαστούν για την επίτευξη τους, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

-Η πηγή ισχύος, δηλαδή από το που προέρχεται η δύναμη της εξουσίας της ηγεσίας.

-Η κουλτούρα, δηλαδή το κοινό όραμα, οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τα μέλη του οργανισμού με το άτομο που ασκεί την εξουσία.

-Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

-Το εν γένει περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται ο οργανισμός και δρα τόσο η ηγεσία όσο και τα υπόλοιπα μέλη.

Συνοψίζοντας, η «ηγεσία» αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να εμπνέει και να επηρεάζει τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μελών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν οριοθετηθεί από τον οργανισμό υιοθετώντας συγκεκριμένες κοινές συμπεριφορές και αξίες.

Ο Μπουραντάς (2002) διακρίνει και αναφέρει τρία βασικά στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, με κριτήριο το βαθμό συμμετοχικότητας των μελών του οργανισμού κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τα οποία είναι τα εξής:

-Το αυταρχικό: Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας οι υφιστάμενοι δε συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις εξ ολοκλήρου δίχως να δίνει εξηγήσεις στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που προέρχεται από τη θέση του χρησιμοποιώντας ως κίνητρο τον φόβο των κυρώσεων.

-Το δημοκρατικό: Σε αυτό τον τύπο ηγεσίας οι αποφάσεις λαμβάνονται είτε μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες είτε από τον ηγέτη,

αφού όμως πρώτα λάβει υπόψη του τις απόψεις και τις συμβουλές των υπόλοιπων μελών του οργανισμού.

-Το εξουσιοδοτικό: Σε αυτό τον τύπο ηγεσίας, ο ηγέτης παραχωρεί τον ηγετικό του ρόλο κατά τη λήψη αποφάσεων στα υπόλοιπα μέλη αφού είτε ο ίδιος αδιαφορεί ή θεωρεί πως δεν είναι ικανός να πάρει τις σωστές αποφάσεις. Σε αυτή τη περίπτωση ενέχει ο κίνδυνος ο οργανισμός να χάσει τη συνοχή του και τον προσανατολισμό του και τα αποτελέσματα του να μην είναι τα αναμενόμενα.

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα τους, η πλειοψηφία των ερευνών εξάγει το συμπέρασμα πως το συμμετοχικό στυλ διοίκησης είναι το πιο αποτελεσματικό για τη δημιουργία συμμετοχικότητας και επίτευξης των στόχων.

2.4 Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως οι ερευνητές που μελετούν εις βάθος τη διοίκηση των σχολικών μονάδων διατυπώνουν ποικιλία μοντέλων ηγεσίας τα οποία ενδέχεται να υιοθετεί ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Τρία από τα βασικότερα είναι η κατανεμημένη (distributed/ mediated/ collective/ shared leadership), η συναλλακτική (transactional leadership) και η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership).

Η Κατανεμημένη ηγεσία:

Αποτελεί ένα στυλ ηγεσίας το οποίο βοηθά στην ανάπτυξη ενός καλού κλίματος στα μέλη της σχολικής μονάδας. Οι Spillane, Dalverson & Diamond (2004) αναφέρουν πως η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας που προσδοκά την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών στην ηγεσία του οργανισμού. Αυτού του είδους η προσέγγιση στηρίζεται στο γεγονός πως μια σχολική μονάδα δεν δύναται να διοικείται μονάχα από τις ενέργειες του διευθυντή αλλά απαιτείται συνολική συνεισφορά από όλα τα μέλη που λειτουργούν ως ηγέτες σε διάφορα επίπεδα (Fullan, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία, η ηγεσία δεν ασκείται από συγκεκριμένα πρόσωπα που βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία της μονάδας, αλλά η εξουσία κατανέμεται από τους ηγέτες προς τα υπόλοιπα μέλη. Επομένως, η εφαρμογή στην πράξη της ηγεσίας είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους διευθυντές των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των καταστάσεων όπου η κατανεμημένη ηγεσία είναι υπεύθυνη για τη μεταφορά του κέντρου βάρους από τους ηγέτες προς τους εκπαιδευτικούς που μπορούν να ηγηθούν και να συνεισφέρουν σε διάφορους τομείς (Spillane, 2006).

Η ανάληψη ενός συγκεκριμένου ρόλου κατανεμημένης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς έχει θετικό αντίκτυπο για τους ίδιους καθώς προάγει την αυτονομία και την αυτοδιάθεση τους, αυξάνει την υπευθυνότητα και τον επαγγελματισμό τους και βελτιώνει την αντίληψη για τον ίδιο του τον εαυτό καθώς μέσα από τη διαδικασία αξιοποίησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους συνειδητοποιούν την αξία τους (Πισηία- Πιερουλλή, 2015).

Αυτό δε σημαίνει πως υποβαθμίζεται ο ρόλος των διευθυντικών θέσεων. Αντίθετα, ο ρόλος ενός διευθυντή είναι πολυδιάστατος καθώς

λειτουργεί ως ο διευκολυντής που ενθαρρύνει και στηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και φροντίζει ως θεματοφύλακας να διατηρηθεί η συνεργατικότητα και το θετικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Πισηία- Πιερουλλή, 2015).

Συνοψίζοντας, ένας τέτοιος τύπος ηγεσίας έχει θετική επίδραση σε πολλούς τομείς οι οποίοι είναι οι κάτωθι (Γιάγκος και Θεοφιλίδης, 2012):

Πρώτον, μέσα από τη συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης που προωθεί τη διάχυση της γνώσης και της πληροφορίας σε όλους τους συμμετέχοντες.

Δεύτερον, η προώθηση της αгаστικής συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού βοηθά στην ανάπτυξη θετικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του σχολείου.

Τρίτον, συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας καθώς σε οποιαδήποτε κατάσταση ή πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο οργανισμός το οποίο δε θα μπορούσε να επιλυθεί απ' τη προσπάθεια ενός ατόμου προτείνονται και εφαρμόζονται λύσεις και από τα υπόλοιπα μέλη.

Τέταρτον, η δυναμική που δημιουργεί η κατανεμημένη ηγεσία βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του περιβάλλοντος του σχολείου.

Γι αυτούς τους λόγους, η υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου ηγεσίας από το διευθυντή που θα δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής και στους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων είναι εξέχουσας σημασίας προκειμένου η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας και καινοτομίας που θα χαρακτηρίζεται από ένα θετικό κλίμα συνεργασίας.

Η Συναλλακτική ηγεσία:

Η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί ως μια σχέση συναλλαγής μεταξύ του ηγέτη του οργανισμού και των υφιστάμενων του. Ειδικότερα, ο ηγέτης βολιδοσκοπεί τις ανάγκες των υφιστάμενων προσφέροντας μια άμεση ή έμμεση ανταμοιβή, που αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων που ορίζονται σε σχέση με τη σχολική μονάδα καθώς εξαργυρώνεται από αυτή του την πράξη με ανταπόδοση σε έργο από τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2014).

Από την πλευρά του ο υφιστάμενος είναι παραγωγικός και προσηλωμένος στους στόχους του οργανισμού καθώς ως αντάλλαγμα

λαμβάνει ανταποδοτικά οφέλη, όπως για παράδειγμα αύξηση του μισθολογίου του (Πασιαρδής, 2014).

Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας, τόσο ο ηγέτης όσο και οι υφιστάμενοι αποδέχονται τις σχέσεις δύναμης που έχει ο ένας έναντι των άλλων και συνεχίζουν αρμονικά να εξυπηρετούν τους σκοπούς του οργανισμού.

Οι σκοποί καθορίζονται από τους ηγέτες οι οποίοι εν συνεχεία γνωστοποιούνται και στους υφιστάμενους. Οι συναλλακτικοί ηγέτες οφείλουν τόσο να τους διατυπώσουν ευκρινώς προς τους εργαζόμενους όσο και να τους κατευθύνουν και να τους εξηγήσουν αναλυτικά τις απαιτήσεις που έχουν από αυτούς σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντα τους (Πασιαρδής, 2014).

Η Μετασχηματική ηγεσία:

Η μετασχηματική ηγεσία έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση υφιστάμενων και ηγετών, προκειμένου να οικοδομήσουν συμμετοχικά ένα κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα (Burns, 1978). Η μετασχηματική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην παρακίνηση και στην ικανοποίηση των αναγκών των υφιστάμενων. Ο ηγέτης είναι αυτός ο οποίος «δίνει» το όραμα είτε με την έννοια της έμπνευσης (vision), είτε με την έννοια της αποστολής (mission), εστιάζοντας στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας και δεσμεύοντας τα υπόλοιπα μέλη μέσω της εμπιστοσύνης που του δείχνουν προκειμένου να επιτευχθεί ένα πλήρως κατανοητό όραμα (Menon- Eliophotou, 2011).

Η μετασχηματική ηγεσία εστιάζει στην παροχή κινήτρων προς τα μέλη του οργανισμού για την αλλαγή και την καινοτομία προς όφελος, όχι της εξουσίας αλλά του ίδιου του οργανισμού (Bass, 1998). Επομένως, ο ηγέτης στοχεύει στο να τους παρακινεί, να τους εμπνέει, να τους ενθαρρύνει και να τους βοηθά στην προσπάθεια πραγματοποίησης των στόχων της σχολικής μονάδας. Η μετασχηματική ηγεσία δε βασίζεται στη δύναμη της εξουσίας αλλά στις διαπροσωπικές σχέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση της σχολικής μονάδας (Πομάκη, 2007).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται τέσσερις κύριες συμπεριφορές ενός μετασχηματικού ηγέτη που είναι γνωστές ως τέσσερα «I's» (idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration) και είναι οι εξής (Πασιαρδής, 2012):

-Ηγέτες με ιδανική επιρροή- επιδραστικός (idealized influenced): Ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο μέσα από τη συμπεριφορά του, χαρακτηρίζεται από αξίες και δημιουργώντας την αίσθηση στους υφιστάμενους του πως πρόκειται για άνθρωπο αξιόπιστο, χαρισματικό με ξεκάθαρο όραμα για τους σκοπούς της σχολικής μονάδας τους παρακινεί να έχουν έμπνευση, δημιουργικότητα, πίστη και σεβασμό προς το πρόσωπο του.

-Πνευματικός παρωθητής (Inspirational motivator): Ο ηγέτης εμπνέει τους υφιστάμενους του, δημιουργώντας τους ισχυρά κίνητρα και υψηλή θέληση προκειμένου να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί προς όφελος της σχολικής μονάδας. Οι υφιστάμενοι ασκούν κριτική στις παραδεδομένες αντιλήψεις και παραδόσεις και μαζί με τον ηγέτη είναι ανοικτοί για επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας υψηλή αξία στην αλλαγή και τη βελτίωση.

-Διανοητικός παρωθητής (Intellectual stimulator): Ο ηγέτης μεταφέρει το ερέθισμα και εμπνέει τους υφιστάμενους του, δίνοντας τους νόημα και πρόκληση. Προβάλλει την αισιοδοξία και την ελπίδα για το μέλλον, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη δέσμευση και το κίνητρο των υφιστάμενων τους για ένα κοινό όραμα.

-Ατομικός υποστηρικτής (Individualized consideration): Ο ηγέτης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις προσωπικές ανάγκες των υφιστάμενων του. Με αυτό τον τρόπο, οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς στόχους και κατ' επέκταση να ακολουθήσουν τη δική τους ανάπτυξη.

Επομένως, η μετασχηματική ηγεσία θεωρείται ένα ανώτερο είδος ηγεσίας, καθώς δημιουργεί ένα κοινό όραμα και σκοπό για τον οργανισμό και, συγχρόνως, εξασφαλίζει την αποδοχή από το σύνολο των εργαζομένων καθώς προκύπτει από την ενοποίηση των κινήτρων των εργαζομένων και του ηγέτη (Bass,1990).

Η μετασχηματική ηγεσία θεωρείται ένα είδος ηγεσίας που ταιριάζει ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η έμπνευση, η δημιουργία ενός κοινού οράματος μεταξύ των μελών του σχολείου και η υιοθέτηση ηθικών αξιών θεωρούνται αναγκαίες αρχές για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενδιαφέρεται και φροντίζει να παρέχει ολοκληρωμένη παιδεία στους μαθητευόμενους (Πασιαρδής, 2012).

Ένας εκπαιδευτικός πολλές φορές προσηλώνεται στο να επιτελέσει τα καθήκοντα του και να διδάξει την ύλη που ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας δίχως να οραματίζεται. Γι αυτό ακριβώς το λόγο, η ύπαρξη μιας ηγεσίας η οποία έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, τους παρέχει τη δυνατότητα να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτόμα δημιουργώντας τους κίνητρα ώστε να βελτιωθούν ουσιαστικά, γεγονός που είναι πολύτιμο για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας.

2.5 Διαφορές ηγεσίας και διοίκησης

Οι όροι της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρούνται από πολλούς ως έννοιες ταυτόσημες. Παρόλα αυτά, υφίστανται ριζικές διαφοροποιήσεις κατά την ερμηνεία των δυο εννοιών.

Κατά τον Πασιαρδή (2004), η έννοια της διοίκησης αναφέρεται κυρίως στην καθημερινή πραγματοποίηση των γραφειοκρατικών εργασιών του σχολείου, ενώ αντίθετα θεωρεί την ηγεσία ως μια ευρύτερη έννοια, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης χαρακτηρίζεται κυρίως ως ο άνθρωπος ο οποίος δίνει την κατεύθυνση στη σχολική μονάδα και η οποία αποτελεί την ομπρέλα μέσα στην οποία υπάγονται οι έννοιες της διοίκησης και της διεύθυνσης.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η διαφορά διοίκησης και ηγεσίας έγκειται στη στάση που υιοθετούν απέναντι στην αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση σχετίζεται με το παρόν του οργανισμού ενώ η ηγεσία μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης των μελών του οργανισμού με βάση το δυνατό, το επιθυμητό και το αναγκαίο.

Προκειμένου να αναλάβει ο οποιοσδήποτε τη θέση του ηγέτη ή του διευθυντή οφείλει να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες οι οποίες είναι ανάλογες με τη θέση που αναλαμβάνει. Κατά τον Κουτούζη (1999), ένας άνθρωπος ο οποίος θέλει να αποδειχτεί επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να διαθέτει ικανότητες στο κομμάτι του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της ανατροφοδότησης και της καθοδήγησης. Αντίστοιχα, ένας αξιόλογος διευθυντής πρέπει να διαθέτει ηγετικές ικανότητες προκειμένου να ασκεί με επιτυχία τα καθήκοντα του.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Πασιαρδής (2004), αναφέρει τα χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν έναν διευθυντή και έναν ηγέτη. Απ' τη μια, ο διευθυντής είναι ένα πρόσωπο μορφωμένο και έμπειρο το οποίο εργάζεται σκληρά για την επιτυχία της σχολικής μονάδας, δίνει τις απαραίτητες οδηγίες προς τους υφισταμένους του χωρίς όμως να δέχεται και να επικροτεί τις πρωτοβουλίες τους. Απ' την άλλη, ο ηγέτης είναι ο άνθρωπος ο οποίος επιδιώκει τη συνεργασία και την από κοινού συμμετοχή των υπόλοιπων μελών του οργανισμού στην οριοθέτηση των στόχων και την επίλυση των προβλημάτων, τους εκτιμά βαθιά και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.

Ένας ακόμα διαχωρισμός των δυο εννοιών επιχειρείται από τον Owens (2001), ο οποίος τονίζει πως μια ειδοποιός διαφορά τους σχετίζεται με το που πηγάζει η εξουσία τους.

Η πηγή εξουσίας ενός διευθυντή προέρχεται από το νόμιμο δικαίωμα που του εκχωρείται μέσα από το νόμο, ενώ η πηγή εξουσίας ενός ηγέτη προέρχεται από την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων μελών ενός οργανισμού προκειμένου να καθοδηγήσει τον οργανισμό. Επομένως, στην πρώτη περίπτωση έχουμε μια σχέση εξαναγκασμού ενώ στη δεύτερη η σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων προέρχεται από ελεύθερη επιλογή. Τέλος, ο Daft (2015) διαχωρίζει και συγκρίνει τους όρους ηγεσίας και διοίκησης σε πέντε βασικές λειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με την οργάνωση της σχολικής μονάδας: της κατεύθυνσης, της ενδυνάμωσης των μελών, τις σχέσεις, τις διαπροσωπικές ικανότητες και της οριοθέτησης στόχων και αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 3^ο : Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

3.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει το κεντρικότερο ρόλο στον προσδιορισμό και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας η οποία έχει ως βασικό σκοπό την πρόοδο των διδασκόμενων και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Campo, 1993).

Ο ρόλος που επιτελεί μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πολλαπλός. Ειδικότερα, ο διευθυντής μια σχολικής μονάδας λειτουργεί ως ο διευκολυντής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως ο μετασχηματικός ηγέτης για την αλλαγή και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, ως ο εμψυχωτής που ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και την επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών και ως ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τις εξελίξεις της τοπικής κοινωνίας (Αθανασούλα-Ρεππα, 2008). Οπότε, ο διευθυντής συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση τόσο της εξωτερικής κουλτούρας η οποία σχετίζεται με την υλικοτεχνική υποδομή της μονάδας όσο και με την εσωτερική κουλτούρα που σχετίζεται με τη διαμόρφωση και την ενίσχυση ενός κοινού οράματος και σκοπού ανάμεσα στα μέλη του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2006, σ.23).

Σύμφωνα με τον Devos (2000), ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι διττός, απ' τη μια, να προάγει ένα κοινό όραμα και κοινούς σκοπούς που θα στοχεύουν τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και από την άλλη, να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει το προσωπικό του οργανισμού να μετέχει ενεργά στη λήψη των αποφάσεων και να ενισχύει τη συλλογική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μέσα από την καθημερινή του προσπάθεια ο διευθυντής οφείλει να διαμορφώσει μια μορφή υγιούς σχολικής κουλτούρας. Αρχικά, πρέπει να μελετήσει σε βάθος την ιστορία της σχολικής μονάδας και την υπάρχουσα κουλτούρα προκειμένου να ανακαλύψει τις βαθύτερες πτυχές που βρίσκονται ενσωματωμένες στην κουλτούρα της προτού επιχειρήσει να τη μετασχηματίσει (Piele & Smith, 1996). Η αναζήτηση και η διάκριση αυτών των πτυχών

καθίσταται αναγκαία προκειμένου να αξιοποιηθούν οι θετικές και να αποβληθούν οι αρνητικές.

Έπειτα, ο διευθυντής πρέπει να στοχεύει ώστε να ανακαλύψει ευκρινώς τις βαθύτερες αξίες, πιστεύω και παραδοχές οι οποίες ενισχύουν την πρόοδο των μαθητών και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Deal & Paterson, 1990).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρξει μια αгаστή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων της διδακτικής διαδικασίας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) προκειμένου να εντοπιστούν τα στοιχεία που βοηθούν την πρόοδο των μαθητών και κατ' επέκταση την πρόοδο του οργανισμού (Πασιδιάρης, 2008).

Τέλος, ο διευθυντής οφείλει να καλλιεργήσει ένα θετικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών έχοντας τον ρόλο του εγγυητή και να συνεισφέρει στην ελάττωση των πιθανών ενστάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αποβλέποντας στη δημιουργία υγιούς κουλτούρας συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Κουτούζης & Παπάζογλου, 2016).

Επομένως, η δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας σχετίζεται με τη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας και την καλλιέργεια αгаστής συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού και όχι με την επιβολή της εξουσίας που δίνεται βάση της νομοθεσίας στον διευθυντή έναντι των υφιστάμενων του. Βεβαίως, ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως «πρωταγωνιστής» στην προσπάθεια διαμόρφωσης υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας θέτοντας ξεκάθαρους στόχους στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Ο διευθυντής χρειάζεται να λειτουργεί ως πρότυπο, ως καθοδηγητής και ως εμπνευστής ο οποίος οφείλει να καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού που είναι πιθανότερο να ωθήσουν και τους διδάσκοντες να εμπλακούν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, να λάβουν πρωτοβουλίες και να καινοτομήσουν, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητά τους και κατ' επέκταση τη αποτελεσματικότητά της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Για την πλειοψηφία των ερευνητών, ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος που θα οραματιστεί, θα ενθαρρυνθεί και θα κατευθύνει τα υπόλοιπα μέλη προς την αλλαγή και την καινοτομία. Στοχεύει στην προώθηση της πρωτοβουλίας, αποδέχεται τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, επειδή έχει την επίγνωση πως ο ίδιος ατομικά δε μπορεί να

φέρει εις πέρας όλα τα καθήκοντα που σχετίζονται με τη θέση του. Επομένως, συντάσσεται ως ένα με τα υπόλοιπα μέλη, δίχως να στέκεται σε άκαμπτες μορφές ιεραρχίας και χρησιμοποιεί ως κίνητρο τη θετική ενίσχυση για εργασία και προσπάθεια. Ο ίδιος φέρεται ως παράδειγμα αφοσίωσης στους στόχους του οργανισμού και με τη στάση του μεταδίδει το μήνυμα της αφοσίωσης και της ευθύνης για την πραγματοποίησή τους και στους υφιστάμενους του (Πασιαρδής, 2001).

3.2 Χαρακτηριστικά και δεξιότητες που απαιτούνται για την πραγμάτωση οργανωσιακής κουλτούρας

Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία και διατήρηση θετικής οργανωσιακής κουλτούρας είναι κεντρικός. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, οφείλει να διαθέτει ορισμένα συγκεκριμενοποιημένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να φέρει εις πέρας την αποστολή του.

Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζεται να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, να δημιουργεί στους υφιστάμενους την αίσθηση της κοινότητας, να διαθέτει κύρος και αξιοπιστία, να τους επηρεάζει και να τους εμπνέει να δεσμευτούν ως προς το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας. Να έχει ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό του οργανισμού και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους στην προσπάθεια διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας που θα στηρίζεται στο διάλογο και στην ενεργό συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση θεμάτων, αλλαγών και προκλήσεων στοχεύοντας στη συνεχή και ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Επιπλέον, οφείλει να συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, αποδίδοντας τους ξεκάθαρους ρόλους και να τους πληροφορεί σε σχέση με νέες αποφάσεις και ιδέες. Να εστιάζει στην ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας, να εκτιμά και να επαινεί με ενθουσιασμό την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις ανάγκες τους προκειμένου να μπορεί να τις ικανοποιήσει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, ο διευθυντής πρέπει να έχει τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να είναι αντάξιος του πολύπλευρου και απαιτητικού του ρόλου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Σαϊτης (2008) κατηγοριοποίησε τις δεξιότητες σε τρεις βασικές κατηγορίες: τις επαγγελματικές, τις συνεργατικές και τις αντιληπτικές δεξιότητες, ενώ και ο Κατσαρός (2008) σε μια παραπλήσια μορφή διάκρισης τις διαχωρίζει σε τεχνικές, ανθρώπινες και νοητικές δεξιότητες οι οποίες είναι

απαραίτητες προκειμένου ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.

Οι τεχνικές δεξιότητες αναφέρονται στην επιστημονική και θεωρητική κατάρτιση που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής προκειμένου να επιτελεί επαρκώς ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, ενθάρρυνσης και υποστήριξης του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, γεγονός που θα συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία υγιούς σχολικής κουλτούρας (Καμπουρίδης, 2002).

Οι νοητικές δεξιότητες σχετίζονται με την ορθή οργάνωση, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση των πληροφοριών και των δεδομένων που έχει στην κατοχή του προκειμένου να υπάρξει μια σημαντική βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού (Καμπουρίδης, 2002).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως προαναφέραμε, φέρουν βαρύνουσα σημασία καθώς αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας και την ύπαρξη ενός θετικού συνεργατικού κλίματος στα πλαίσια του σχολείου (Σαϊτης, 1992). Οι αгаστές ανθρώπινες σχέσεις σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής θα χειριστεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να διατηρήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητες τους (Καμπουρίδης, 2002).

Στην περίπτωση που κατορθώσει να αναπτύξει μια καλή μορφή επικοινωνίας ο διευθυντής απ' τη μία, θα μπορέσει να κοινωνήσει το όραμα και τους σκοπούς της σχολικής μονάδας και στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού και απ' την άλλη, θα κατορθώσει να τους ενθαρρύνει και να τους υποστηρίξει προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες που θα βοηθήσουν στη δημιουργία θετικής οργανωσιακής κουλτούρας (Μπρίνια, 2008).

Η επιτυχία του ηγέτη σε αυτόν τον τομέα θα γίνει φανερή από το κατά πόσο οι διδάσκοντες θα προχωρήσουν στην υλοποίηση καινοτόμων ιδεών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας δίχως να φοβούνται πως οι ιδέες και οι πράξεις τους δε θα γίνουν αποδέκτες και θα κριθούν αρνητικά (Ιορδανίδης, 2006).

3.3 Το νομοθετικό πλαίσιο και ο ρόλος του διευθυντή

Μέσα από τη μελέτη και την ανάλυση του υφιστάμενου ελληνικού νομοθετικού πλαισίου διακρίνονται τρεις αλληλένδετοι μεταξύ τους παράγοντες μέσα από τους οποίους εκφράζεται η κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Κιούση & Κοντάκος, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με τις επαγγελματικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα, μεταξύ του διευθυντή και των διδασκόντων, όπως επίσης και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τις συμφωνίες ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και ιδιαίτερα με τις αρμοδιότητες, ευθύνες και υποχρεώσεις που αντιστοιχούν στο κάθε εργαζόμενο που πλαισιώνει τη σχολική μονάδα.

Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με τις ευκαιρίες μάθησης και επιμόρφωσης που δίνονται στους μαθητές και εκπαιδευτικούς αντίστοιχα προκειμένου να κατορθώσουν να συμβαδίσουν και να προσαρμοστούν στις σύγχρονες στάσεις της εκπαίδευσης.

Η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος διαδραματίζει μείζονα ρόλο στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο του οποίου τα σχολεία δραστηριοποιούνται και λειτουργούν (Κουτούζης, 2008).

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν υπηρεσίες του δημοσίου και ως τέτοιες διαρθρώνονται και λειτουργούν με τους ίδιους κανόνες που διέπουν τα όργανα της κρατικής διοίκησης. Ειδικότερα, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κεντρικότερες λειτουργίες του σύγχρονου ελληνικού κράτους, αποτελώντας και η ίδια ένα από τα υποσυστήματα του γενικότερου συστήματος δημόσιας διοίκησης (Λαΐνας, 2000). Επομένως, τα βασικά χαρακτηριστικά της δημόσιας διοίκησης απαντώνται και στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Η γραφειοκρατία είναι ένα βασικό στοιχείο της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η πυραμιδοειδής και ιεραρχημένη δομή της. Επιπλέον, αν ληφθεί υπόψη ο συγκεντρωτικό χαρακτήρας του ελληνικού συστήματος διοίκησης, σχεδόν όλες οι αποφάσεις για τον σχεδιασμό και οι αρμοδιότητες

καθορίζονται από το ανώτατο όργανο διοίκησης της εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας (Σαΐτης, Τσιαμάσης & Χατζής, 1997).

Αναλυτικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προσδιορίσει ως μια πυραμίδα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) στην κορυφή της και τις σχολικές μονάδες στη βάση της. Πιο συγκεκριμένα, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας βρίσκεται η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αποτελείται από το σχολείο προσχολικής ηλικίας (νηπιαγωγείο) και το Δημοτικό σχολείο, όπου η φοίτηση είναι εξαετής. Έπειτα, έπεται η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της αποτελείται από την τριετή φοίτηση στο Γυμνάσιο και την τριετή φοίτηση στο Λύκειο. Εν συνεχεία, ακολουθεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ) και τοποθετείται ακριβώς κάτω από την κορυφή της πυραμίδας όπου βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ).

Όσον αφορά το βαθμό διοικητικών αρμοδιοτήτων και εξουσίας, η παρούσα πυραμίδα εμφανίζεται αντεστραμμένη με την κορυφή στη βάση. Δηλαδή, η εξουσία, η ευθύνη και ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων βρίσκονται συγκεντρωμένη στην κορυφή της πυραμίδας. Επομένως, η λήψη αποφάσεων και η εξουσία βρίσκεται συγκεντρωμένη κατά κύριο λόγο στη διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας και μειώνεται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση της πυραμίδας, που διαθέτει και τη λιγότερη επιρροή στη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

Με βάση το νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α'/14-3-2000), όπως τροποποιήθηκε συμπληρωματικά και με το νόμο 2896/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-02-2002) τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης χωρίζονται ως εξής:

-Εθνικό επίπεδο, στο οποίο όλα τα ζητήματα και οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Περικλείει τις Γενικές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις και Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια και συμπληρωματικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης.

-Περιφερειακό επίπεδο, στο οποίο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ασχολούνται και ασκούν εξουσία σε ορισμένες αρμοδιότητες σε συνεργασία με τα Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ).

-Επίπεδο νομού, στο οποίο με βάση το νόμο 3852/2010 (ΦΕΚ 78/Α΄/07-06-2010) περιλαμβάνονται οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης και οι σχολικές μονάδες.

-Τοπικό επίπεδο, στο οποίο ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων αποτελούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας που ασχολούνται με ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της.

Επομένως, σε επίπεδο διοίκησης το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα. Το τοπικό επίπεδο είναι αυτό που σχετίζεται με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο άνθρωπος ο οποίος κατέχει τη νομικά κατοχυρωμένη εξουσία και είναι υπεύθυνος από τη μία, για τη διεκπεραίωση και την ορθή εκτέλεση των συγκεκριμένων καθηκόντων και από την άλλη, για τη διαχείριση και εργασία των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας που θεωρούνται ιεραρχικά υφιστάμενοι του (Click, 2005).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να επιτελέσει έναν διττό ρόλο. Από τη μια, του ηγέτη της σχολικής μονάδας που διαχειρίζεται ορθά όλες τις καταστάσεις και τις υποθέσεις που αντιμετωπίζει μέσα στον οργανισμό που ηγείται και από την άλλη, του διορισμένου υπάλληλου των εκπαιδευτικών αρχών (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται και με τους άλλους φορείς που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, όπως την τοπική αυτοδιοίκηση, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές προκειμένου ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες να επιτευχθούν από τη μία, όσο το δυνατόν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και από την άλλη, αποτελεσματικότερη διαχείριση της συνολικής λειτουργίας του σχολείου. Ο ρόλος του πολλές φορές πρέπει να είναι ηγετικός, συνεργατικός, ενθαρρυντικός και επικοινωνιακός. Ωστόσο, εξαιτίας της διάρθρωσης ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος η ανάπτυξη όλων αυτών των χαρακτηριστικών είναι περιορισμένη καθώς διαθέτει ένα πολύ μικρό περιθώριο λήψης αποφάσεων κατά την άσκηση των ανωθεν ρόλων του (Λαΐνας, 2004).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία του ελληνικού κράτους, και με βάση την Υπουργική Απόφαση φ. 353.1/10567/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ.1340, Β΄/16-10-2002, άρθρα 27-32) ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του

διευθυντή μιας σχολικής μονάδας τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση το άρθρο 27, ο διευθυντής είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως εμπνευστής και ως πρότυπο για τα υπόλοιπα μέλη στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου ανοικτό προς τη κοινωνία όπου επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, ισοτιμίας, πρωτοβουλιών και αλληλεγγύης.

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 28, ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του διευθυντή είναι να στοχεύει στην αρμονική συνεργασία όλων των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική μονάδα για την από κοινού επίτευξη των στόχων της. Ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τους υφιστάμενους του εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες οι οποίες θα συμβάλλουν καθοριστικά στη διαπαιδαγώγηση και στη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών πολιτών.

Μέσα από τη μελέτη των παραγράφων του άρθρου 28, παρατηρούμε πως μονάχα η παράγραφος 10 ορίζει πως ο διευθυντής αποτελεί τον κύριο υπεύθυνο για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και τη δημιουργία αγαστών σχέσεων ανάμεσα στα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού ενώ οι υπόλοιπες παράγραφοι αναφέρονται αποκλειστικά στον γραφειοκρατικό- διεκπαιρεωτικό του ρόλο.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα άρθρα (29-32) και αυτά αναφέρονται στον διεκπαιρεωτικό ρόλο που θα πρέπει να υιοθετήσει ο διευθυντής σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων (άρθρο 29), σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους (άρθρο 30), σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31) και σε σχέση με τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής και τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαίδευσης (άρθρο 32).

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας έχει συμβάλει αποφασιστικά στο γεγονός πως η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς η κεντρική εξουσία δεν εκχωρεί αποφασιστικές αρμοδιότητες στην κατώτερη βαθμίδα της εκπαιδευτικής διοίκησης όπου και βρίσκεται η θέση του διευθυντή. Οι στόχοι της σχολικής μονάδας ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας μέσα από μία σειρά εκπαιδευτικών ενεργειών, συρρικνώνοντας τη διοίκηση της σχολικής

μονάδας σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή της λειτουργία (Σαΐτης, 2007).

Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δρα κυρίως ως το εκτελεστικό όργανο της ανώτερης εκπαιδευτικής εξουσίας. Αυτό έχει ως συνέπεια, ο διευθυντής του σχολείου να αναλώνεται στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ή λειτουργικών εργασιών. Ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να αφιερώνει αρκετό χρόνο σε ώρες διδασκαλίας μέσα στη τάξη και στην τέλεση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας και όχι στο να δρα ως παιδαγωγικός ηγέτης και καθοδηγητής μέσα στη σχολική μονάδα.

Η υπεραπασχόληση του με τέτοιου είδους υποχρεώσεις τον οδηγεί να λαμβάνει ατομικές αποφάσεις σε ζητούμενα εσωτερικής πολιτικής του σχολείου, δίχως να λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες των υπολοίπων μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν ενεργά ρόλο στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου και λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες των αποφάσεων της ανώτερης εκπαιδευτικής εξουσίας διεκπεραιώνοντας απλά την οριστέα διδακτική ύλη (Καπετσώνης, 2006).

Το γεγονός αυτό παρακινεί τους διδάσκοντες να εστιάσουν στο σχεδιασμό του μαθήματος, αποφεύγοντας τη συλλογική δράση με έτερους εκπαιδευτικούς, που οδηγεί στην ολοκληρωτική αυτονομία μέσα στη σχολική τάξη και την αποφυγή της άμεσης κριτικής του έργου τους (Θεριανός, 2006).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί πως καταλυτικό στη διαμόρφωση της υφιστάμενης κουλτούρας της σχολικής μονάδας διαδραματίζει και η στελέχωση της από εκπαιδευτικούς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφονται συνεχείς αλλαγές στις θέσεις των διδασκόντων, καθώς κάθε χρόνο είτε μετατίθενται από μια σχολική μονάδα σε κάποια άλλη ή αναγκάζονται να εργαστούν σε περισσότερα εκ του ενός σχολεία προκειμένου να συμπληρώσουν τις απαιτούμενες εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον Διευθυντή, όπως θα ήταν το επιθυμητό προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά, γεγονός που δυσχεραίνει και την ανάπτυξη μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας (Κατσιγιάννη, 2013).

Επιπρόσθετα, λόγω αυτού του προβλήματος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποθαρρύνεται να λάβει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικές δράσεις και γι' αυτό ακριβώς, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα έχουν σημειωθεί πολύ λίγα δείγματα συλλόγων διδασκόντων οι οποίοι ενεργά επιζητούν και διοργανώνουν με δική τους πρωτοβουλία ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις (Κουλουμπαρίτση, 2008).

Επίσης, ένας ακόμα λόγος που δυσκολεύει τη διαμόρφωση μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας, είναι η υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων ελληνικών σχολείων. Τα χρηματοδοτικά προγράμματα της Ε.Ε. είναι σε μεγάλο βαθμό τα κεφάλαια που αξιοποιούνται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών της. Επομένως, η βελτίωση της σχολικής μονάδας σε αυτό το κομμάτι εξαρτάται σε μεγάλο μέρος από τη σωστή διαχείριση αυτών των κονδυλίων.

Συνεπώς, στα πλαίσια της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα οφείλει να αξιοποιήσει τα περιθώρια της σχετικής της αυτονομίας και να διαμορφώσει την εσωτερική εκπαιδευτική της πολιτική. Ο διευθυντής οφείλει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά και συλλογικά στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον προγραμματισμό, τις επιμορφωτικές έρευνες και δράσεις, το ήθος και το κύρος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Δάρρα & Σοφός, 2015).

Επομένως, η διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας είναι προϊόν μιας συνεχούς και επίπονης διαδικασίας για τη δημιουργία ενός συμμετοχικότερου διοικητικού μοντέλου που όλα τα μέλη της θα έχουν τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων, ισχυροποιώντας τη σχολική βελτίωση και ενδυναμώνοντας μια σχολική κουλτούρα υψηλής ποιότητας (Δάρρα & Σοφός, 2015).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ερευνητική διαδικασία

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), η κάθε έρευνα έχει ως κύριο σκοπό την αποκάλυψη της αλήθειας με όσο το δυνατό γενικευμένη ισχύ με βάση τα ευρήματα της. Οι Cohen, Manion & Morrison (2008) αναφέρουν πως ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της. Αυτό ακριβώς υποδουλώνει τη σημαντικότητα του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων κατά τη μέθοδο της συλλογής και οργάνωσης των δεδομένων για την επιτυχή πραγματοποίηση της εκάστοτε έρευνας.

Η παρούσα εργασία βάσισε το μεθοδολογικό της πλαίσιο στην ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Ειδικότερα, προκρίθηκε η ποσοτική έρευνα με προκαθορισμένα ερωτήματα μικρού εύρους και απαντήσεις η οποία προσέφερε διαφάνεια και αντικειμενικότητα, ενώ ταυτόχρονα, εξαιτίας της συγκέντρωσης από ένα σχετικά μεγάλο εύρος ερωτηθέντων, δόθηκε η δυνατότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011).

Συνεπώς, μέσα από την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας κατεγράφησαν οι αντιλήψεις των διδασκόντων και των διευθυντών σε σχέση με την υπάρχουσα κουλτούρα που κυριαρχεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα και τη σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής μέσα σε αυτήν, χρησιμοποιώντας περιορισμένα ερωτήματα με ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011). Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση τη χρήση του προγράμματος Statistical Package for Social Science (SPSS), αφορμού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια και πραγματοποιήθηκε ο απαραίτητος έλεγχος για πιθανά λάθη και αστοχίες.

4.2 Ερευνητικός σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου αναφορικά με τους βασικούς παράγοντες και τα βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που αναπτύσσονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα και το ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές στη διαμόρφωση της.

Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι στόχοι, η φιλοσοφία και η πολιτική που εφαρμόζει η σχολική μονάδα και το κατά πόσο οι στόχοι της διαμορφώνονται από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το στυλ διοίκησης που εφαρμόζεται από τον διευθυντή του σχολείου και το κατά πόσο δημιουργείται θετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων. Τέλος, διερευνήθηκε ο βαθμός σύγκλισης ή απόκλισης των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών σε σχέση με το ρόλο των τελευταίων στις παραπάνω πτυχές της σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας.

Με βάση την άνωθεν ανάλυση του σκοπού που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, προκύπτουν και διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι που θέτει το σχολείο, πως υλοποιούνται και σε ποιό βαθμό αυτοί διαμορφώνονται από όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας;
- Πόσο ανταποκρίνονται οι διευθυντές στις αρμοδιότητες τους στη διοίκηση του σχολείου διαμορφώνοντας μια δόκιμη μορφή οργανωσιακής κουλτούρας;
- Πόσο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία των μελών της σχολικής μονάδας τόσο στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής όσο και κατά τη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων;
- Ποιες είναι οι διαμορφωθείσες σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού; Και κατά πόσο ενισχύεται η συνεργατική δράση των εκπαιδευτικών από τη πλευρά του διευθυντή- ηγέτη;

- Υπάρχει σύγκλιση απόψεων-θέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το εάν και κατά πόσο αποτελεί καθοριστικός ο ρόλος των τελευταίων στη διαμόρφωση της κουλτούρας στη σχολική μονάδα;

4.3 Το δείγμα της έρευνας

Ο Creswell (2011, σ.1-19) ορίζει ως πληθυσμό στόχο της εκάστοτε ερευνητικής προσπάθειας μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων που διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία ο ερευνητής οφείλει να αναγνωρίσει, να εστιάσει και να μελετήσει ενδελεχώς.

Ειδικότερα, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 σε σχολεία της υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης του Νομού Ηρακλείου, κατά το παρόν σχολικό έτος, τα σχολεία που υπάρχουν σε αυτόν είναι συνολικά 51.

Μέσα από το συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας, προχωρήσαμε στον καθορισμό της μεθόδου για το ερευνητικό δείγμα καθώς δεν υπήρξε εφικτή η συλλογή δεδομένων από το σύνολο του πληθυσμού- στόχου εξαιτίας διάφορων δυσχερειών όπως, το πλήθος των διδασκόντων, ο διαθέσιμος χρόνος, η απόσταση και η υπάρχουσα υγειονομική κρίση που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την τωρινή λειτουργία των σχολικών μονάδων προκρίνεται για τη συλλογή των δεδομένων, η μελέτη και η εξαγωγή συμπερασμάτων μιας μικρότερης ομάδας του πληθυσμού-στόχου που καλείται «*δείγμα*». Τα εξαγόμενα δεδομένα δύναται να αξιοποιηθούν για να διατυπωθούν γενικευμένα συμπεράσματα για τον πληθυσμό- στόχο (Creswell, 2011).

Η αρχική πρόθεση για τη συλλογή του δείγματος ήταν να πραγματοποιηθεί μέσα από επισκέψεις σε σχολεία του νομού αλλά λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων εν καιρώ πανδημίας, προκρίθηκε η αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προκειμένου οι ίδιοι να αποστείλουν, να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τους καθηγητές των σχολείων με την προώθηση των ερωτηματολογίων στα προσωπικά τους ηλεκτρονικά ταχυδρομεία.

Εν τέλει, κατά την ερευνητική προσπάθεια η ανταπόκριση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών υπήρξε επαρκώς ικανοποιητική. Ειδικότερα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν ενεργά περί τους εκατό εκπαιδευτικούς.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο, κατά τον Creswell (2011), αποτελεί το βασικό εργαλείο των δειγματοληπτικών σχεδιασμών, κυρίως, στις παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ενδεχομένως το δημοφιλέστερο ερευνητικό εργαλείο με εξόχως εκτεταμένη χρήση σε έρευνες ποσοτικής μεθόδου. Ο κυριότερος λόγος που επιλέγει είναι πως ιδίως οι διδάσκοντες θα έπρεπε να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων σε αρκετά ευαίσθητα εκπαιδευτικά θέματα όπως είναι κατ' ουσίαν η αξιολόγηση της λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή. Επομένως, κρίθηκε σκόπιμο η χρησιμοποίηση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου και ειδικότερα όχι έντυπου καθώς θα ήταν πιθανόν να περιέλθει στα χέρια του διευθυντή κατά τη συλλογή τους, αλλά ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με βασικό σκοπό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται πιο άνετα προκειμένου να εκθέσουν τις ειλικρινείς προσωπικές τους απόψεις, γεγονός που συμβάλει στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ένας επιπλέον λόγος της χρήσης του ανώνυμου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αποτέλεσε, όπως προαναφέραμε, και η παρούσα υγειονομική κρίση η οποία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν δια μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της τηλεργασίας από το σπίτι.

Τέλος, προκειμένου να υπάρξει η μέγιστη ανταπόκριση από τους διδάσκοντες και διευθυντές στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να μην είναι χρονοβόρο κατά την πραγματοποίησή του. Γι αυτό το λόγο, δεν απαιτεί τη συγγραφή κειμένου παρά μονάχα την επιλογή της επιθυμητής απάντησης σε μια κλίμακα τύπου Likert.

Όσον αφορά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου, ως βάση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Φασουλή (2008), ο οποίος στη δική του έρευνα παραπλήσιας μορφής διερεύνησε τις βασικές πτυχές της οργανωσιακής κουλτούρας των ξένων σχολικών μονάδων που εδρεύουν στον ελλαδικό χώρο και ειδικότερα τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές στη διαμόρφωσή της. Το παρόν ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε με βάση τα ερευνητικά ζητούμενα της παρούσας προσπάθειας, δίχως να αλλοιωθεί η βασική του δομή.

Ειδικότερα, περιλαμβάνονται 4 βασικούς άξονες ερωτήσεων, πλην των δημογραφικών ερωτήσεων που συμπληρώνει ο εκάστοτε συμμετέχοντας στην αρχή του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων αποτελείται από ερωτήματα που αφορούν την πολιτική, το ήθος και τους σκοπούς της σχολικής μονάδας. Ο δεύτερος αποτελείται από ερωτήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας, ο τρίτος άξονας αφορά σε θέματα επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και, τέλος, ο τέταρτος σχετίζεται με τις επαγγελματικές σχέσεις. Όπως προαναφέρθηκε, οι απαντήσεις δόθηκαν με βάση την κλίμακα τύπου Likert που παρείχε τη δυνατότητα της επιλογής διαβαθμισμένων απαντήσεων πενταβάθμιας κλίμακας (Ελάχιστα, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

4.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η κάθε ερευνητική προσπάθεια που χρησιμοποιεί την ποσοτική προσέγγιση οφείλει να εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των κλιμάκων μέτρησης (Creswell, 2011).

Μια έρευνα θεωρείται αξιόπιστη όταν επιφέρει τα ίδια φύσεως ερευνητικά αποτελέσματα όσες φορές και να πραγματοποιηθεί κάτω υπό τις ίδιες συνθήκες. Κατ' ουσίαν, αξιοπιστία σημαίνει πως οι τιμές ενός εργαλείου παραμένουν σταθερές και εμφανίζουν τα ίδια κατά βάση αποτελέσματα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Creswell, 2011).

Επιπλέον, η εσωτερική συνέπεια στα ερωτήματα ενός ερευνητικού εργαλείου επιτυγχάνεται όταν οι ερωτηθέντες που δίνουν απαντήσεις με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε ορισμένα ερωτήματα, οφείλουν να απαντούν κατά αυτόν τον τρόπο και στα επόμενα ερωτήματα του εργαλείου (Creswell, 2016).

Η εσωτερική συνέπεια αποτελεί τον στόχο της παρούσας εργασίας προκειμένου να εξασφαλίσει την αξιοπιστία της. Κατά συνέπεια, δόθηκε η πέπουσα προσοχή προκειμένου οι ερωτήσεις να είναι σύντομες, διατυπωμένες με σαφήνεια, αντιπροσωπευτικές του θέματος και οι διαδικασίες του ερευνητικού εργαλείου τυποποιημένες με στόχο να επιτευχθεί υψηλή αξιοπιστία.

Στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στοχεύει και το γεγονός πως το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διασφάλισε την ανωνυμία των ερωτώμενων, γεγονός που βοήθησε του διδάσκοντες να εκφράσουν ειλικρινείς απαντήσεις (Creswell 2016). Για να διασφαλιστεί ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας εφαρμόστηκε ο συντελεστής Άλφα (coefficient alpha) του Chronbach (1951). Για να θεωρηθεί ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας θα πρέπει ο δείκτης του Cronbach να είναι μεγαλύτερος από το 0,7 ($\alpha > 0,70$).

Όσον αφορά την εγκυρότητα, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της έρευνας καθώς η επίτευξή της επιφέρει αξία στην έρευνα. Η εγκυρότητα μπορεί να εξεταστεί με βάση το περιεχόμενο των ερωτήσεων και το πόσο αυτές καλύπτουν τους στόχους της έρευνας.

Για την εκάστοτε μεταβλητή και το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα υπάρχουν τα αντίστοιχα ερωτήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από σαφείς και

πλήρεις διατυπώσεις. Επομένως, με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η εσωτερική εγκυρότητα των ερευνητικών ερωτημάτων προκειμένου να δίνουν την ευκαιρία στους ερωτηθέντες να απαντούν εύκολα και γρήγορα τις ερωτήσεις δίχως να υπάρχει η πιθανότητα παρερμηνείας και αμφιβολίας για το περιεχόμενο των ερωτημάτων. Καταλήγοντας, το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι, εξαιτίας των συνθηκών της υγειονομικής κρίσης, έχουν τη δυνατότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στο χώρο του σπιτιού τους δίχως την πίεση του χρόνου αυξάνουν τα ποσοστά ειλικρίνειας και κατά συνέπεια, τα επίπεδα της εσωτερικής εγκυρότητας (Robson, 2007).

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Σε οποιαδήποτε έρευνα είναι αρκετά πιθανό να υπάρξουν αδύναμα σημεία που ενδέχεται να διαμορφώσουν τη μελέτη των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια που στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και ιδιαίτερα του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση της υφίστανται οι εξής περιορισμοί:

Αρχικά, ο χαρακτήρας των αποτελεσμάτων που προέκυψε μέσα από την έρευνα ενδέχεται να θεωρηθεί και ως περιορισμένος καθώς τα ευρήματα προήλθαν από ένα σχετικά μικρό μέγεθος σε σχέση με τον πληθυσμό που διερευνάται. Το δείγμα που αξιοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει μονάχα όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Ηρακλείου. Επομένως, τα αποτελέσματα της μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες που θα θελήσουν να επεκτείνουν την έρευνα σε ένα μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών και από τους υπόλοιπους νομούς της Ελλάδας προκειμένου να δώσουν μια συνολικά πληρέστερη εικόνα για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής σε αυτή.

Επίσης, ο βραχύβιος χρόνος της έρευνας αποτέλεσε ένα βασικό παράγοντα που δε διασφαλίζει απόλυτα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Επιπλέον, το γεγονός πως προκρίθηκε η χρήση του ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για τους προαναφερθέντες λόγους μπορεί να δημιουργήσει μια σειρά από περιορισμούς. Για παράδειγμα, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι ερωτώμενοι να παρερμηνεύσουν μια σειρά από ερωτήσεις, οι προκαθορισμένες απαντήσεις να μην καλύπτουν πλήρως τις απόψεις που τους αντιπροσωπεύουν ή ακόμα οι απαντήσεις να περιγράφουν την κατάσταση όπως ιδανικά θα ήθελαν να είναι και όχι όπως υφίσταται στην πραγματικότητα.

Όπως αναφέρει και ο Ναυρίδης (1994, σ.43), πολλές φορές οι ερωτώμενοι όταν τους ζητείται η προσωπική τους γνώμη είναι πιθανό να θελήσουν να παρουσιάσουν μια καλύτερη εικόνα του εαυτού τους και της κατάστασης εν γένει σε σχέση με τις πραγματικές απόψεις και να μην απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια.

4.7 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί την ιδεολογία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, δίνοντας νόημα σε κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η παρουσία ισχυρής κουλτούρας σε ένα σχολικό οργανισμό υποδεικνύει πως υφίστανται κοινές παραδοχές, αξίες και νόρμες συμπεριφοράς που ενστερνίζονται από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ύπαρξη ενός κοινού συναισθήματος συνοχής και οράματος μεταξύ των μελών του συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την αποτελεσματικότητα και τη βέλτιστη απόδοση της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Γι αυτό ακριβώς το λόγο, η διερεύνηση της υφιστάμενης οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται ως ένα αντικείμενο ιδιαίτερας σημαντικής προς επισκόπηση.

Παράλληλα, ο ρόλος του διευθυντή κατά τη διαμόρφωση και ισχυροποίηση της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολικού οργανισμού είναι καθοριστικός καθώς οφείλει να δραστηριοποιείται σε δυο διαφορετικά επίπεδα (Πριντζάς, 2005):

- Σε ένα πρώτο επίπεδο, πρέπει να λειτουργεί ως το εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης που εκπορεύεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας (Υ.ΠΑΙ.Θ).
- Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οφείλει να ενεργεί με σκοπό τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια του σχολείου, ανταποκρινόμενος στις προσδοκίες των υφιστάμενων του, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Ο διευθυντής απαιτείται να λειτουργεί ως ένα πρότυπο συμπεριφοράς για τα υπόλοιπα μέλη, που θα συντονίζει το σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας και θα στηρίζει στην πράξη το σύστημα των αξιών, παραδοχών και κοινών συμπεριφορών του σχολικού οργανισμού.

Επομένως, μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση αφενός μεν, της υφιστάμενης οργανωσιακής κουλτούρας των σχολικών μονάδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου δε, της σημαντικότητας του ρόλου και του βαθμού συμμετοχής του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά τη διαμόρφωση της. Επίσης, το γεγονός πως υπάρχει ένα σχετικά μικρό εύρος ερευνητικών προσπαθειών στα

συγκεκριμένα ζητούμενα μας δίνει την ώθηση έτσι ώστε να τα διερευνήσουμε, προκειμένου να καλυφτεί το συγκεκριμένο κενό στη σχετική βιβλιογραφία.

4.8 Συνεισφορά στην έρευνα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως σκοπό, μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του δείγματος, να διερευνήσει τη μορφή της οργανωσιακής κουλτούρας που διαμορφώνεται στην εκάστοτε σχολική μονάδα και του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη προσδοκά να συμβάλλει σημαντικά:

Πρώτον, στη μεταστροφή των έως τώρα υφιστάμενων αντιλήψεων σε σχέση με το παρόν θέμα στη σχολική κοινότητα και ειδικότερα στην προβολή και παρουσίαση της σημαντικότητας του ζητήματος της οργανωσιακής κουλτούρας στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης.

Δεύτερον, στην προβολή και παρουσίαση του πολυσχιδούς ρόλου που καλείται να διεκπεραιώσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και στον καθορισμό των χαρακτηριστικών που οφείλει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Η εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων για το ρόλο του διευθυντή στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης και της διαμόρφωσης οργανωσιακής κουλτούρας θα δώσει πολύτιμες κατευθυντήριες γραμμές στους υποψήφιους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων προκειμένου να ενημερωθούν και να προετοιμαστούν επαρκώς για τη μελλοντική τους ανέλιξη στις υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις της σχολικής μονάδας.

Τρίτον, στην ανάδειξη της ανάγκης υιοθέτησης πρακτικών συνεργασίας από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να εδραιωθεί στα πλαίσια της σχολικής μονάδας μια υγιής κουλτούρα συνεργασίας που θα βοηθήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί η σημαντικότητα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της συμμετοχής της πλειοψηφίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντικών στελεχών σε επιμορφωτικά προγράμματα που θα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την προώθηση συνεργατικής κουλτούρας στα πλαίσια του σχολείου.

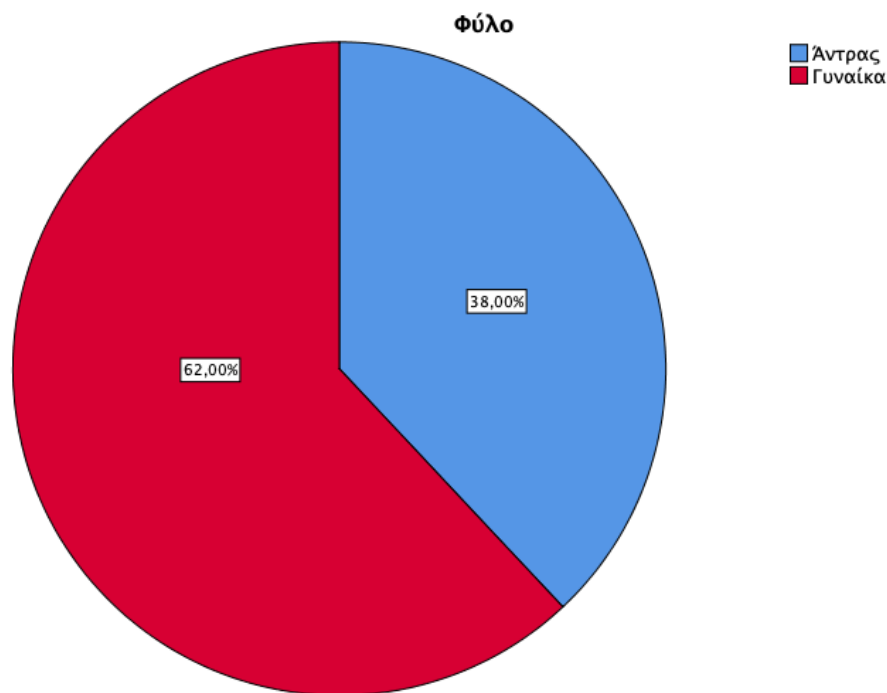
Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα γραφήματα και οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν στο κεφάλαιο αυτό είναι το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS). Επίσης, για τη δημιουργία ορισμένων Γραφημάτων χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Excel. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, έπειτα οι απαντήσεις τους στα βασικά τμήματα του ερωτηματολογίου και στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι έλεγχοι που έγιναν αναφορικά με τη διαφοροποίηση των απόψεων-θέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το εάν και κατά πόσο αποτελεί καθοριστικός ο ρόλος των τελευταίων στην διαμόρφωση της κουλτούρας στη σχολική μονάδα.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

5.1.1 Φύλο:

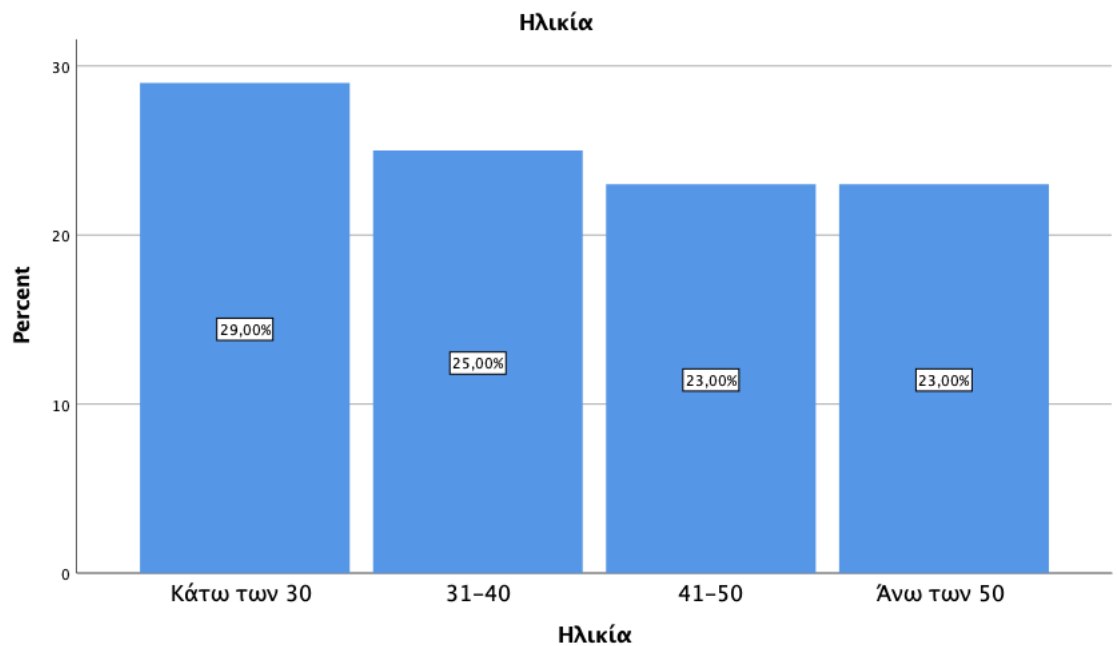
Αρχικά, σημειώνεται πως στην έρευνα συμμετείχαν 100 άτομα συνολικά. Από αυτά, το 62% ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 38% ήταν άνδρες σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα.



Γράφημα 1: Φύλο

5.1.2. Ηλικία:

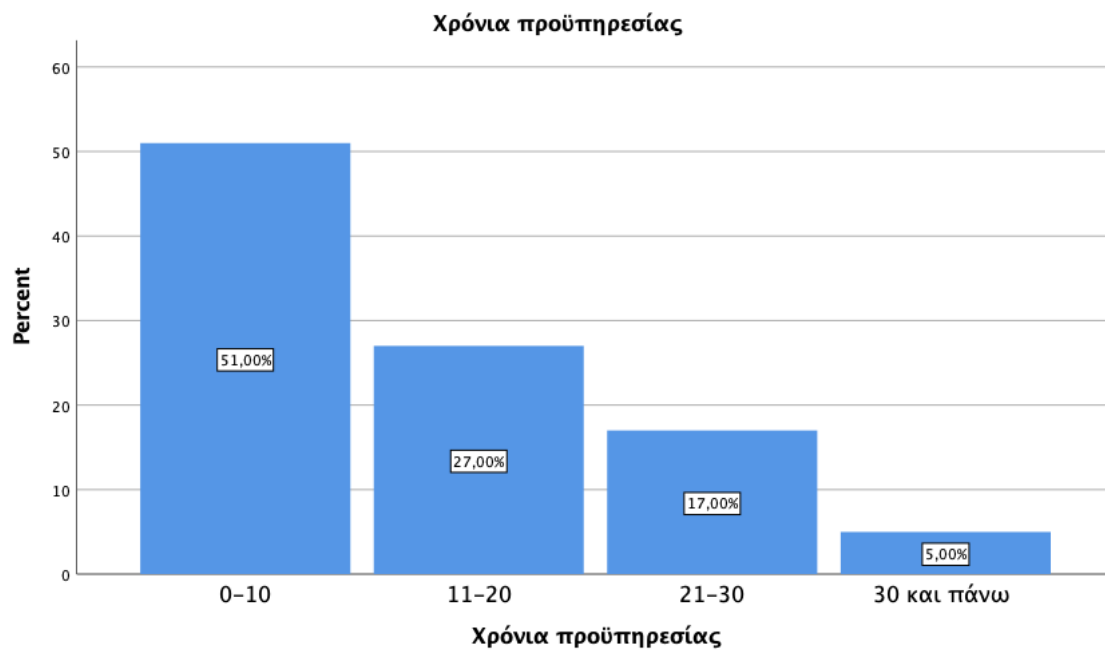
Αναφορικά με την κατανομή της ηλικίας στο δείγμα, το επόμενο Γράφημα δείχνει πως το 29% του δείγματος ήταν κάτω των 30 ετών. Παράλληλα όμως, το 25% ήταν 31 έως 40 ετών και το 46% χωρισμένο εξ ημισείας σε άτομα 41-50 ετών και άτομα άνω των 50 ετών αντίστοιχα.



Γράφημα 2: Ηλικία

5.1.3 Χρόνια προϋπηρεσίας:

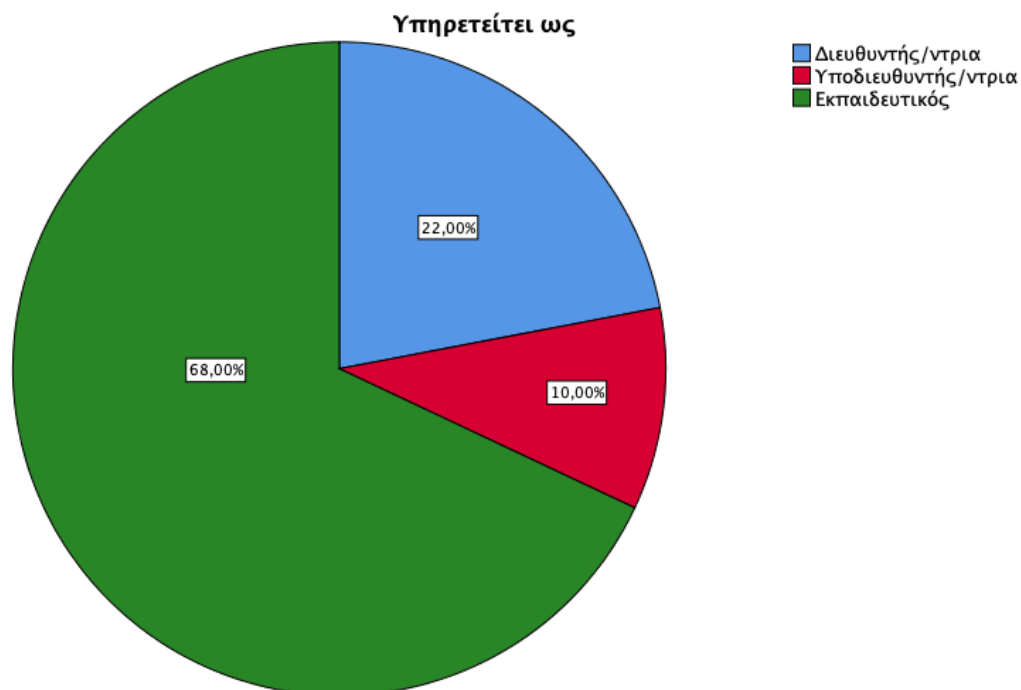
Έπειτα, στο επόμενο Γράφημα, παρουσιάζονται τα χρόνια προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τα δεδομένα, το 51% του δείγματος έχει έως 10 έτη προϋπηρεσίας. Επίσης, το 27% έχει 11-20 έτη προϋπηρεσίας και το 17% έχει 21-30 έτη προϋπηρεσίας. Μονάχα το 5% του δείγματος έχει άνω των 30 ετών εκπαιδευτική προϋπηρεσία.



Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας

5.1.4. Θέση:

Έπειτα, ζητήθηκε από το δείγμα να σημειώσει τη θέση του. Σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα, το 68% υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός, ενώ το 22% είχε θέση διευθυντή/ντριας. Ένα μικρό τμήμα στο δείγμα, που έφτασε το 10%, είχε θέση υποδιευθυντή/ντριας.



Γράφημα 4: Θέση

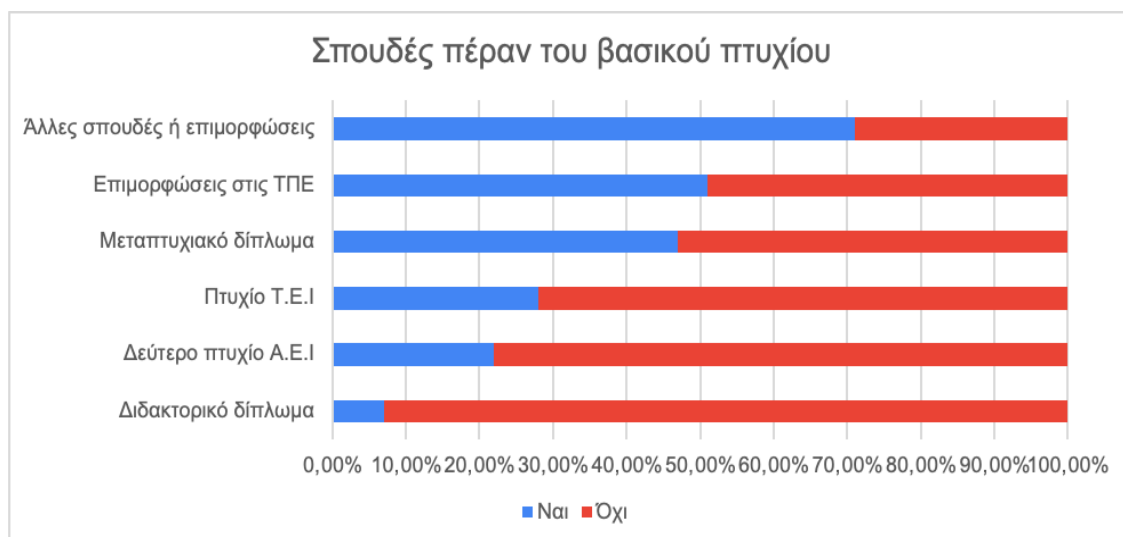
5.1.5. Σπουδές πέραν το βασικού πτυχίου

Στο τέλος του τμήματος των δημογραφικών στοιχείων, τοποθετήθηκε ερώτηση σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών πέρα από το βασικό τους πτυχίο. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα του επόμενου Πίνακα, το 28% είχε πτυχίο Τ.Ε.Ι. και το 22% είχε δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. Μεγάλο ποσοστό, που έφτασε το 47% είχε μεταπτυχιακό όπως και μεγάλο τμήμα που έφτασε το 51% είχε ολοκληρώσει επιμορφώσεις στις ΤΠΕ. Αξιοσημείωτο είναι πως το 71% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως είχε άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις. Τέλος, μόνο το 7% είχε στην κατοχή του διδακτορικό.

Πίνακας 1: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Πτυχίο Τ.Ε.Ι	28	28,0%	72	72,0%
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι	22	22,0%	78	78,0%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	47	47,0%	53	53,0%
Διδακτορικό δίπλωμα	7	7,0%	93	93,0%
Επιμορφώσεις στις ΤΠΕ	51	51,0%	49	49,0%
Άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις	71	71,0%	29	29,0%

Παράλληλα, σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα, συμπεραίνεται πως το μεγαλύτερο τμήμα στο δείγμα είχε άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις, επιμορφώσεις στις ΤΠΕ και μεταπτυχιακό δίπλωμα.



Γράφημα 5: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

5.2 Αποτελέσματα αξιοπιστίας

Για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας των ερωτήσεων που τοποθετήθηκαν στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, ο οποίος πρέπει να έχει τιμές ανώτερες από 0,7 για να οδηγεί σε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, ο οποίος παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα, συμπεραίνεται πως το ερωτηματολόγιο εμφάνισε υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και ο δείκτης Cronbach's alpha είχε τιμές πάνω από 0,9 είτε στο σύνολο των ερωτήσεων είτε στα επιμέρους τμήματα.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα δείκτη Cronbach's alpha

Τμήμα	Ερωτήσεις	Cronbach's alpha
Β Μέρος	6-49	0,976
Β μέρος Α τμήμα	6-20	0,923
Β μέρος Β τμήμα	21-33	0,973
Β μέρος Γ τμήμα	34-41	0,923
Β μέρος Δ τμήμα	42-49	0,906

5.3 Πτυχές Οργανωσιακής Κουλτούρας

5.3.1 Σκοποί, πολιτική και ήθος σχολείου

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκε ένα σύνολο από 15 ερωτήσεις αναφορικά με τους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος του σχολείου. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζονταν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους βασικούς στόχους που θέτει το σχολείο, πως υλοποιούνται και σε ποιο βαθμό αυτοί διαμορφώνονται από όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας.

Για την ανάλυση των απαντήσεων, παρουσιάζεται ο επόμενος Πίνακας που περιλαμβάνει όλες τις σχετικές ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό που θεωρούσαν ότι εκφράζει κάθε ερώτηση το σχολείο στο οποίο είχαν τοποθετηθεί.

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα, το 51% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως το αν η πλειοψηφία των μαθητών έχουν υψηλή επίδοση, είναι κάτι που εκφράζει αρκετά το σχολείο τους. Ωστόσο, το 36% απάντησε ελάχιστα ή λίγο.

Για το αν οι μαθητές είναι συνεπείς στη φοίτηση τους το 51% του δείγματος απάντησε αρκετά και το 32% προτίμησε να απαντήσει πολύ ή πάρα πολύ. Σημαντικό είναι επίσης, πως το 48% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως σε αρκετό βαθμό οι μαθητές συμπεριφέρονται ευγενικά και με σεβασμό, ενώ παράλληλα το 28% απάντησε πολύ και πάρα πολύ.

Συνεχίζοντας στις ερωτήσεις για τους μαθητές, το 37% του δείγματος, δήλωσε πως οι μαθητές σέβονται αρκετά τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας και τις διατηρούν καθαρές, ενώ την ίδια στιγμή, το 39% διατήρησε μια αρνητική στάση και απάντησε ελάχιστα ή καθόλου.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αφιερώνουν αρκετό χρόνο για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε ποσοστό 39%, ενώ παράλληλα, το 46% δήλωσε πως αφιερώνει πολύ ή πάρα πολύ χρόνο. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αναζητούν αρκετά τακτικά απόψεις και ιδέες συναδέλφων από εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους σε ποσοστό 39%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ, μάλιστα, ήταν 41%.

Παράλληλα, το 40% των εκπαιδευτικών επιθυμούν αρκετά τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία και το 44% δήλωσε πως επιθυμεί πολύ ή πάρα πολύ τη συνεργασία αυτή.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τους γονείς και σύμφωνα με το 33% των εκπαιδευτικών, οι γονείς εμπιστεύονται αρκετά τους διδάσκοντες και συνεργάζονται σε τακτική βάση μαζί τους. Ωστόσο, το 31% απάντησε ελάχιστα ή λίγο στη σχετική ερώτηση.

Επιστρέφοντας στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς, αυτοί ρωτήθηκαν αν επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Στην ερώτηση αυτή το 41% απάντησε αρκετά και το 47% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

Για το αν η σχολική μονάδα έχει επαρκή στελέχωση οι απόψεις διίστανται. Σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω Πίνακα, το 29% απάντησε αρκετά αλλά το 34% απάντησε ελάχιστα ή λίγο. Αντίθετα, το 37% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Παρόλα αυτά, το 40% απάντησε πως η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι αρκετά άνετη και ευχάριστη και το 42% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

Για το αν σχολείο έχει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή οι απόψεις διίστανται και πάλι. Σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω Πίνακα, το 37% απάντησε αρκετά, αλλά το 31% απάντησε ελάχιστα ή λίγο. Αντίθετα, το 32% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Σε όμοια τάση κινήθηκαν οι απαντήσεις σχετικά με το αν η σχολική μονάδα βρίσκεται σε καλή κατάσταση. Στην ερώτηση αυτή το 37% απάντησε αρκετά, το 28% απάντησε ελάχιστα ή καθόλου ενώ το 35% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

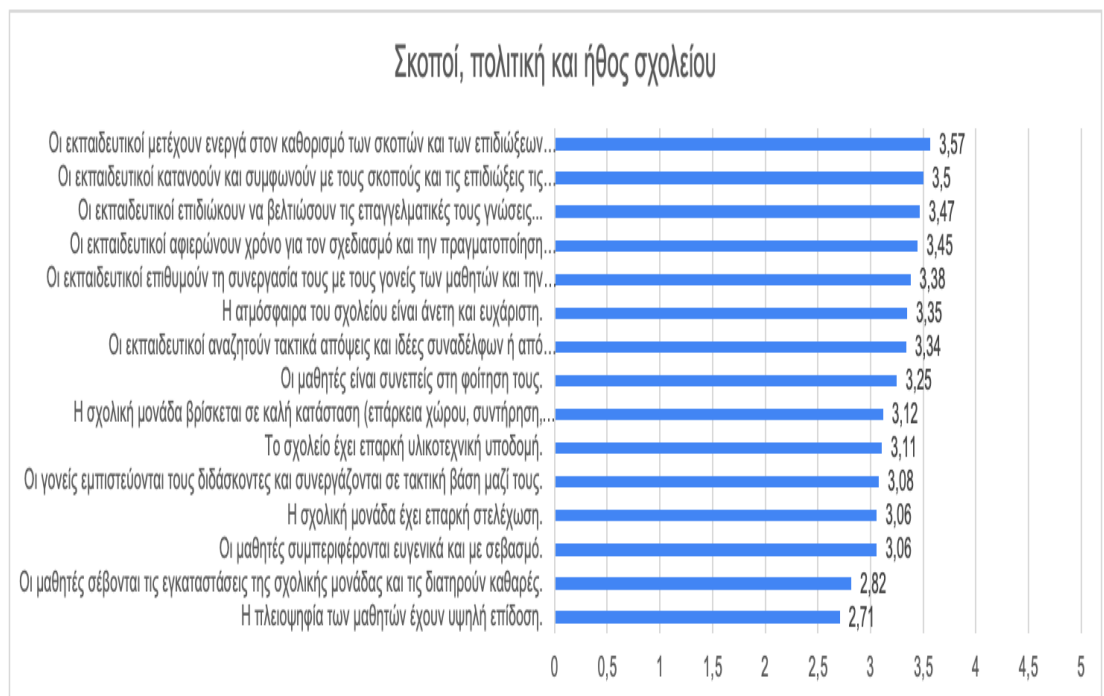
Πίνακας 3: Ερωτήσεις για τους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος του σχολείου

	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η πλειοψηφία των μαθητών έχουν υψηλή επίδοση.	8	8,0%	28	28,0%	52	52,0%	9	9,0%	3	3,0%
Οι μαθητές είναι συνεπείς στη φοίτηση τους.	2	2,0%	15	15,0%	51	51,0%	20	20,0%	12	12,0%
Οι μαθητές συμπεριφέρονται ευγενικά και με σεβασμό.	4	4,0%	20	20,0%	48	48,0%	22	22,0%	6	6,0%
Οι μαθητές σέβονται τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας και τις διατηρούν καθαρές.	9	9,0%	30	30,0%	37	37,0%	18	18,0%	6	6,0%
Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της σχολικής μονάδας.	2	2,0%	7	7,0%	35	35,0%	51	51,0%	5	5,0%

Οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργά στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου.	0	0,0%	10	10,0%	39	39,0%	35	35,0%	16	16,0%
Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.	1	1,0%	14	14,0%	39	39,0%	31	31,0%	15	15,0%
Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τακτικά απόψεις και ιδέες συναδέλφων από εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους.	4	4,0%	16	16,0%	39	39,0%	24	24,0%	17	17,0%
Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία.	4	4,0%	12	12,0%	40	40,0%	30	30,0%	14	14,0%
Οι γονείς εμπιστεύονται τους διδάσκοντες και συνεργάζονται σε τακτική βάση μαζί τους.	5	5,0%	26	26,0%	33	33,0%	28	28,0%	8	8,0%
Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (για παράδειγμα, συμμετοχή σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης).	4	4,0%	8	8,0%	41	41,0%	31	31,0%	16	16,0%
Η σχολική μονάδα έχει επαρκή στελέχωση.	7	7,0%	27	27,0%	29	29,0%	27	27,0%	10	10,0%
Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη.	6	6,0%	12	12,0%	40	40,0%	25	25,0%	17	17,0%
Το σχολείο έχει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή.	5	5,0%	26	26,0%	37	37,0%	17	17,0%	15	15,0%
Η σχολική μονάδα βρίσκεται σε καλή κατάσταση (επάρκεια χώρου, συντήρηση, καθαριότητα, πράσινο).	5	5,0%	23	23,0%	37	37,0%	25	25,0%	10	10,0%

Παράλληλα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω ερωτήσεις με βάση το μέσο όρο της 5βαθμης κλίμακας Likert όπου το 1 είναι το «Ελάχιστο» και το 5 είναι το «Πάρα πολύ». Έτσι, με βάση το επόμενο

Γράφημα που παρουσιάζει τους μέρους όρους σε φθίνουσα διάταξη, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί και σε μεγαλύτερο βαθμό: μετέχουν ενεργά στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου, κατανοούν και συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις τις σχολικής μονάδας, επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, αφιερώνουν χρόνο για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και επιθυμούν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία. Σημειώνεται βέβαια πως και σε άλλες ερωτήσεις η στάση του δείγματος ήταν ανώτερη του μετρίου κατά μέσο όρο.



Γράφημα 6: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για τους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος του σχολείου

5.3.2 Διοίκηση του σχολείου

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκε ένα σύνολο από 13 ερωτήσεις αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζονταν με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο ανταποκρίνονται οι διευθυντές στις αρμοδιότητες τους στη διοίκηση του σχολείου διαμορφώνοντας μια δόκιμη μορφή οργανωσιακής κουλτούρας. Για την ανάλυση των απαντήσεων, παρουσιάζεται ο επόμενος Πίνακας που περιλαμβάνει όλες τις σχετικές ερωτήσεις.

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα, το 45% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ο/η διευθυντής/ντρια αποσαφηνίζει αρκετά τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου. Επίσης, το 40% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

Για το αν ο/η διευθυντής/ντρια είναι αρκετά ηγετική φυσιογνωμία, το 41% του δείγματος απάντησε αρκετά και το 40% προτίμησε να απαντήσει πολύ ή πάρα πολύ. Σημαντικό είναι επίσης, πως το 36% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως σε αρκετό βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα το 50% απάντησε πολύ και πάρα πολύ.

Συνεχίζοντας στις ερωτήσεις για τους/τις διευθυντές/ντριες, το 34% του δείγματος δήλωσε πως ο/η διευθυντής /ντρια προσφέρει αρκετά συστηματική και έμπρακτη στήριξη στους εκπαιδευτικούς, ενώ την ίδια στιγμή το 47% διατήρησε μια θετική στάση και απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει αρκετά τις αξιόλογες προσπάθειες των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 28%. Το 47%, επίσης, απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Ακόμα, δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει αρκετά τη γονεϊκή υποστήριξη σε ποσοστό 28% και παράλληλα το 46% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ στη σχετική ερώτηση.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει αρκετά τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές σε ποσοστό 23% ενώ παράλληλα, το 55% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Αξίζει να σημειωθεί επίσης πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει αρκετά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 25%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ, μάλιστα, ήταν 54%.

Ακόμα, το 21% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει αρκετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες ιδέες σε σχέση με πρακτικές διδασκαλίας και το 53% απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ. Ωστόσο, το 26% απάντησε ελάχιστα ή καθόλου.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις και σύμφωνα με το 25% αυτό συμβαίνει αρκετά. Παράλληλα, το 51% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ στη σχετική ερώτηση. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν ο/η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο/η ίδιος/α σε επιμορφωτικές δράσεις. Στην ερώτηση αυτή το 39% απάντησε αρκετά και το 42% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

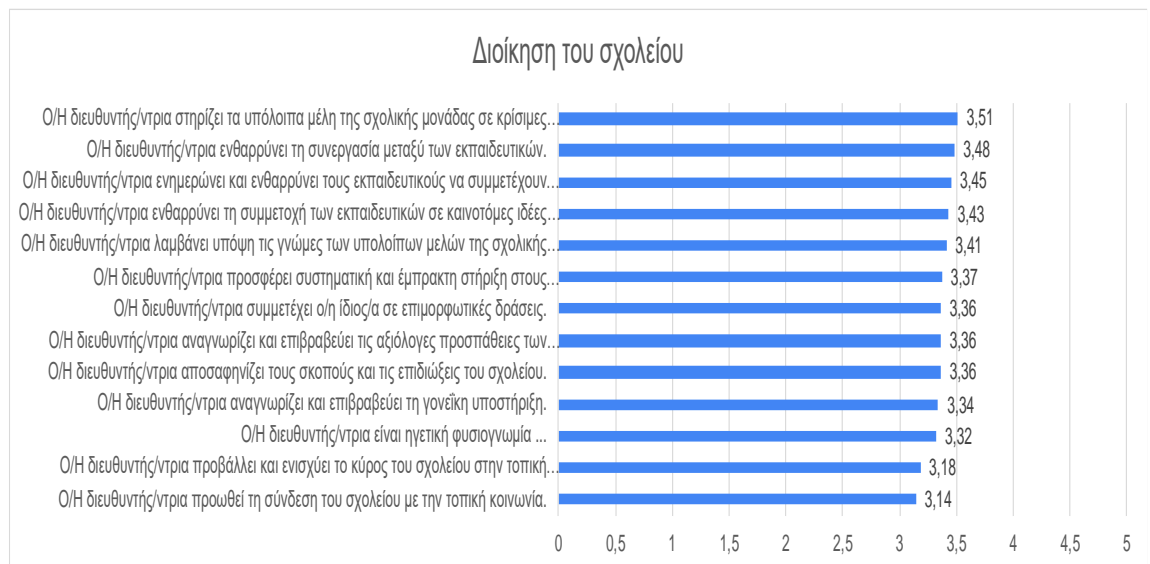
Για το αν ο/η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία οι απόψεις δίστανται. Σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω Πίνακα, το 31% απάντησε αρκετά, αλλά και πάλι το 31% απάντησε ελάχιστα ή λίγο. Αντίθετα, το 38% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Παρόλα αυτά, το 30% απάντησε πως ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει αρκετά το κύρος του σχολείου στην τοπική κοινωνία και το 41% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Αντίθετα, το 29% απάντησε πως ο/η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει ελάχιστα ή λίγο το κύρος του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Πίνακας 4: Ερωτήσεις για τη διοίκηση του σχολείου

	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ο/Η διευθυντής/ντρια αποσαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.	5	5,0%	10	10,0%	45	45,0%	24	24,0%	16	16,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (Ενθαρρύνει τους διδάσκοντες για να συμμετέχουν στη δημιουργία οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου).	7	7,0%	12	12,0%	41	41,0%	22	22,0%	18	18,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.	10	10,0%	4	4,0%	36	36,0%	35	35,0%	15	15,0%

Ο/Η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στους εκπαιδευτικούς.	6	6,0%	13	13,0%	34	34,0%	32	32,0%	15	15,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των εκπαιδευτικών.	8	8,0%	17	17,0%	28	28,0%	25	25,0%	22	22,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη.	8	8,0%	18	18,0%	28	28,0%	24	24,0%	22	22,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.	5	5,0%	17	17,0%	23	23,0%	32	32,0%	23	23,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	6	6,0%	15	15,0%	25	25,0%	33	33,0%	21	21,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες ιδέες σε σχέση με πρακτικές διδασκαλίας.	3	3,0%	23	23,0%	21	21,0%	34	34,0%	19	19,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.	3	3,0%	19	19,0%	27	27,0%	32	32,0%	19	19,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο/η ίδιος/α σε επιμορφωτικές δράσεις.	6	6,0%	13	13,0%	39	39,0%	23	23,0%	19	19,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.	9	9,0%	22	22,0%	31	31,0%	22	22,0%	16	16,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην τοπική κοινωνία (για παράδειγμα, μέσω συνεργασίας του με τους γονείς, αξιοποίηση Σχολικών Συμβουλίων, προβολή επιτευγμάτων των μαθητών, συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκδηλώσεις).	8	8,0%	21	21,0%	30	30,0%	27	27,0%	14	14,0%

Παράλληλα, όπως και στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω ερωτήσεις με βάση το μέσο όρο της 5βαθμης κλίμακας Likert Έτσι, με βάση το επόμενο Γράφημα που παρουσιάζει τους μέρους όρους σε φθίνουσα διάταξη συμπεραίνεται πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές και σε μεγαλύτερο βαθμό: στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές, ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες ιδέες σε σχέση με πρακτικές διδασκαλίας και λαμβάνουν υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων. Αξίζει να σημειωθεί πως σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις το δείγμα έδειξε μια άνω του μετρίου στάση κατά μέσο όρο.



Γράφημα 7: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για τη διοίκηση του σχολείου

5.3.3 Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων

Έπειτα, τοποθετήθηκε στο ερωτηματολόγιο ένα σύνολο από οχτώ ερωτήσεις αναφορικά με την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων στα σχολεία. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζονταν με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας των μελών της σχολικής μονάδας τόσο στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής όσο και κατά τη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων. Για την ανάλυση των απαντήσεων, παρουσιάζεται ο επόμενος Πίνακας που περιλαμβάνει όλες τις σχετικές ερωτήσεις.

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα, το 34% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι διδάσκοντες αισθάνονται πως ενημερώνονται επαρκώς σε αρκετά καλό βαθμό για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο. Επίσης, το 40% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Αντίθετα, το 26% απάντησε ελάχιστα ή λίγο.

Για το αν ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, το 39% του δείγματος απάντησε αρκετά και το 44% προτίμησε να απαντήσει πολύ ή πάρα πολύ. Σημαντικό είναι επίσης, πως το 27% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, ενώ παράλληλα το 38% απάντησε πολύ και πάρα πολύ. Αντίθετα όμως, το 35% απάντησε ελάχιστα ή λίγο.

Συνεχίζοντας στις ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς, το 39% του δείγματος δήλωσε πως αυτοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, ενώ την ίδια στιγμή το 48% διατήρησε μια θετική στάση και απάντησε πολύ ή πάρα πολύ.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως είναι πρόθυμοι να εργαστούν σε αρκετό βαθμό για την πραγματοποίηση των αποφάσεων, ανάλογα με τις δυνατότητες τους σε ποσοστό 28%. Το 50%, επίσης, απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Επιπλέον, δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει αρκετά τη γονεϊκή υποστήριξη, σε ποσοστό 28% και παράλληλα το 46% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ στη σχετική ερώτηση.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων προγραμματίζονται αρκετά, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων σε ποσοστό 23% ενώ παράλληλα, το 36% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Αντίθετα, το 35% απάντησε ελάχιστα ή λίγο. Αξίζει να σημειωθεί επίσης πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο συνεδρίες του διδακτικού προσωπικού διαπνέονται από συζητήσεις ουσιωδών

εκπαιδευτικών θεμάτων μέσα σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας σε πολύ ή πολύ μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 48%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις απαντήσεις ελάχιστα και λίγο, αντίθετα, ήταν 40%.

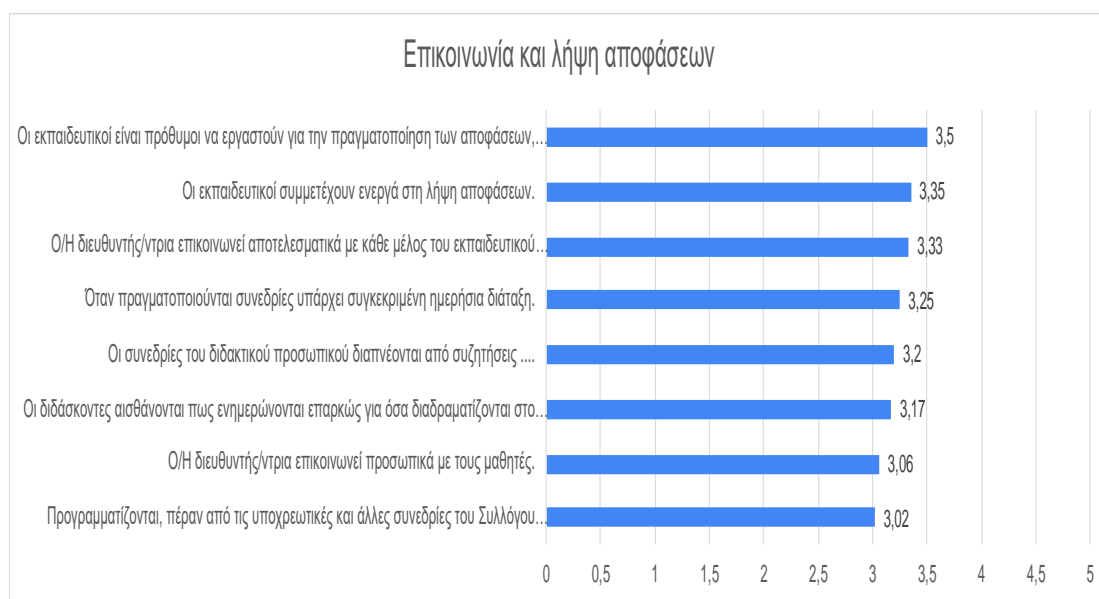
Τέλος, το 24% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι όταν πραγματοποιούνται συνεδρίες υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη σε αρκετό βαθμό. Παράλληλα, το 48% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ στη σχετική ερώτηση.

Πίνακας 5: Ερωτήσεις για την επικοινωνία και λήψη αποφάσεων

	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι διδάσκοντες αισθάνονται πως ενημερώνονται επαρκώς για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο.	3	3,0%	23	23,0%	34	34,0%	34	34,0%	6	6,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού.	6	6,0%	11	11,0%	39	39,0%	32	32,0%	12	12,0%
Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.	6	6,0%	29	29,0%	27	27,0%	29	29,0%	9	9,0%
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.	2	2,0%	18	18,0%	32	32,0%	39	39,0%	9	9,0%
Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργαστούν για την πραγματοποίηση των αποφάσεων, ανάλογα με τις δυνατότητες τους.	0	0,0%	16	16,0%	34	34,0%	34	34,0%	16	16,0%
Προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.	8	8,0%	27	27,0%	29	29,0%	27	27,0%	9	9,0%
Οι συνεδρίες του διδακτικού προσωπικού διαπνέονται από συζητήσεις ουσιαστών εκπαιδευτικών θεμάτων μέσα σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας.	11	11,0%	19	19,0%	22	22,0%	35	35,0%	13	13,0%

Όταν πραγματοποιούνται συνεδρίες υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη.	9	9,0%	19	19,0%	24	24,0%	34	34,0%	14	14,0%
---	---	------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------

Παράλληλα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω ερωτήσεις με βάση το μέσο όρο της 5βαθμης κλίμακας Likert. Έτσι, με βάση το επόμενο Γράφημα που παρουσιάζει τους μέρους όρους σε φθίνουσα διάταξη συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε μεγαλύτερο βαθμό: είναι πρόθυμοι να εργαστούν για την πραγματοποίηση των αποφάσεων, ανάλογα με τις δυνατότητες τους, συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, ο/η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και όταν πραγματοποιούνται συνεδρίες υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη. Ωστόσο, γενικά όλες οι παραπάνω ερωτήσεις κατά μέσο όρο αντιμετωπίστηκαν θετικά από το δείγμα.



Γράφημα 8: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για την επικοινωνία και λήψη αποφάσεων

5.3.4 Επαγγελματικές σχέσεις

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκε ένα σύνολο από οχτώ ερωτήσεις αναφορικά με τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζονταν με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού και κατά πόσο ενισχύεται η συνεργατική δράση των εκπαιδευτικών από τη πλευρά του διευθυντή - ηγέτη. Για την ανάλυση των απαντήσεων, παρουσιάζεται ο επόμενος Πίνακας που περιλαμβάνει όλες τις σχετικές ερωτήσεις.

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα, το 48% του δείγματος δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται πολύ ή πάρα ο ένας τον άλλο. Επίσης, το 38% απάντησε αρκετά στην ερώτηση αυτή.

Για το αν εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ανοικτά τη θέση τους, το 39% του δείγματος απάντησε πολύ ή πάρα πολύ και το 27% προτίμησε να απαντήσει αρκετά. Σημαντικό είναι επίσης, πως το 35% του δείγματος δήλωσε πως σε αρκετό βαθμό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τους διευθυντές/ντρίες, ενώ παράλληλα το 48% απάντησε πολύ και πάρα πολύ.

Συνεχίζοντας στις ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς, το 56% του δείγματος δήλωσε πως υποστηρίζουν πολύ ή πάρα πολύ τις ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας ενώ την ίδια στιγμή το 31% απάντησε αρκετά.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όταν προκύπτουν ζητήματα στη σχολική μονάδα πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 66%. Το 29%, επίσης, απάντησε αρκετά. Επιπλέον, δήλωσαν ότι αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 50% και παράλληλα το 27% απάντησε αρκετά στη σχετική ερώτηση.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 46%, ενώ παράλληλα, το 34% απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Αντίθετα, το 20% απάντησε ελάχιστα ή λίγο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί επίσης πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποίηση που εργάζονται στη σχολική μονάδα που έχουν τοποθετηθεί, σε ποσοστό 50%. Το αντίστοιχο ποσοστό για την απάντηση «Αρκετά»,

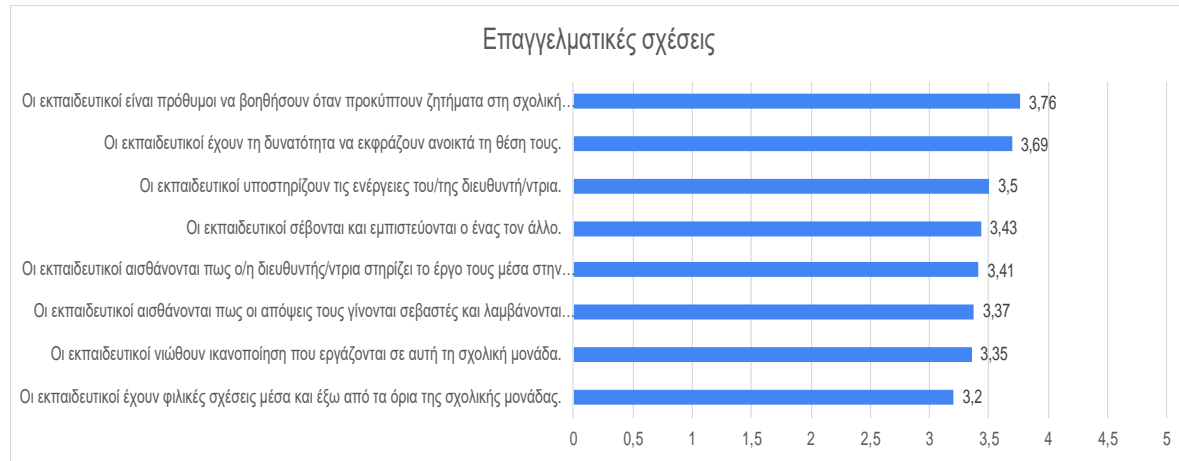
ήταν 31%. Παράλληλα, το 19% δήλωσε πως νιώθουν ελάχιστη ή λίγη ικανοποίηση που εργάζονται στη σχολική μονάδα που έχουν τοποθετηθεί.

Πίνακας 6: Ερωτήσεις για τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών

	Ελάχιστα		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.	5	5,0%	9	9,0%	38	38,0%	34	34,0%	14	14,0%
Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ανοικτά τη θέση τους.	3	3,0%	10	10,0%	27	27,0%	35	35,0%	25	25,0%
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τους διευθυντές/ντριες.	5	5,0%	12	12,0%	35	35,0%	37	37,0%	11	11,0%
Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας.	3	3,0%	10	10,0%	31	31,0%	46	46,0%	10	10,0%
Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όταν προκύπτουν ζητήματα στη σχολική μονάδα.	0	0,0%	5	5,0%	29	29,0%	51	51,0%	15	15,0%
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.	2	2,0%	21	21,0%	27	27,0%	34	34,0%	16	16,0%
Οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.	4	4,0%	16	16,0%	46	46,0%	24	24,0%	10	10,0%
Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα.	3	3,0%	16	16,0%	31	31,0%	43	43,0%	7	7,0%

Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω ερωτήσεις με βάση το μέσο όρο της 5βαθμης κλίμακας Likert. Έτσι, με βάση το επόμενο Γράφημα που παρουσιάζει τους μέρους όρους σε φθίνουσα διάταξη συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε μεγαλύτερο βαθμό: είναι

πρόθυμοι να βοηθήσουν όταν προκύπτουν ζητήματα στη σχολική μονάδα, έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ανοικτά τη θέση τους, υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της διευθυντή/ντρια και σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο. Ωστόσο, γενικά όλες οι παραπάνω ερωτήσεις κατά μέσο όρο αντιμετωπίστηκαν θετικά από το δείγμα.



Γράφημα 9: Κατάταξη μέσων όρων σε φθίνουσα διάταξη στις ερωτήσεις για τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών

5.3.5 Διαφοροποίηση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών

Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών έγιναν δύο βασικά βήματα. Το πρώτο ήταν να ενοποιηθούν οι διευθυντές/ντρίες και οι υποδιευθυντές/ντρίες έτσι ώστε να μειωθεί η διαφορά με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, το δείγμα καλύφθηκε σε ποσοστό 68% από εκπαιδευτικούς και σε ποσοστό 32% από διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες. Το επόμενο βήμα ήταν να επιλεγεί ο έλεγχος για την διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων. Τελικά, επιλέχθηκε ο έλεγχος chisquare εφόσον η μεταβλητή της θέσης ήταν ποιοτική και διχοτομική με δύο ομάδες (διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες) και οι ερωτήσεις του βασικού μέρους του ερωτηματολογίου ήταν και πάλι ποιοτικές εφόσον βασίζονταν σε μια κλίμακα Likert 5 σημείων. Άρα η αναζήτηση της σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών οδήγησε στην επιλογή του ελέγχου chisquare. Παρακάτω ακολουθούν τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Σκοποί, πολιτική και ήθος σχολείου

Στον επόμενο Πίνακα, παρουσιάζεται το ότι 43,8% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις πολύ ή πάρα πολύ. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 48,5%. Επίσης, το 43,8% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις αρκετά και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν το ίδιο σε ποσοστό 39,7%.

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις

			Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις					Total
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Θέση	Διευθυντής/ντρία - Υποδιευθυντής/ντρία	Count	4	0	14	8	6	32
		% within Θέση	12,5%	0,0%	43,8%	25,0%	18,8%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις	100,0%	0,0%	34,1%	25,8%	37,5%	32,0%
		% of Total	4,0%	0,0%	14,0%	8,0%	6,0%	32,0%

	Εκπαιδευτικός	Count	0	8	27	23	10	68
		% within Θέση	0,0%	11,8%	39,7%	33,8%	14,7%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις	0,0%	100,0%	65,9%	74,2%	62,5%	68,0%
		% of Total	0,0%	8,0%	27,0%	23,0%	10,0%	68,0%
Total		Count	4	8	41	31	16	100
		% within Θέση	4,0%	8,0%	41,0%	31,0%	16,0%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	4,0%	8,0%	41,0%	31,0%	16,0%	100,0%

Επίσης, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 13.120, p = .011$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους διευθυντές/ντρίες – υποδοευθυντές/ντρίες στο ότι οι πρώτοι επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα *chisquare* για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,120	4	,011
Likelihood Ratio	16,156	4	,003
Linear-by-Linear Association	,434	1	,510
N of Valid Cases	100		

Διοίκηση σχολείου

Στον επόμενο Πίνακα, παρουσιάζεται το ότι 68% των διευθυντών/ντριων – υποδοευθυντών/ντριων δήλωσαν πως λαμβάνουν πολύ ή πάρα πολύ υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 41,2%. Επιπλέον, το 3,1% των διευθυντών/ντριων – υποδοευθυντών/ντριων δήλωσαν πως λαμβάνουν ελάχιστα ή

λίγο υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς ήταν 19,1%.

Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες λαμβάνουν πολύ ή πάρα πολύ υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων

			Ο/Η διευθυντής/ντρία λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.					Total
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Θέση	Διευθυντής/ντρία - Υποδιευθυντής/ντρία	Count	0	1	9	13	9	32
		% within Θέση	0,0%	3,1%	28,1%	40,6%	28,1%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.	0,0%	25,0%	25,0%	37,1%	60,0%	32,0%
		% of Total	0,0%	1,0%	9,0%	13,0%	9,0%	32,0%
	Εκπαιδευτικός	Count	10	3	27	22	6	68
		% within Θέση	14,7%	4,4%	39,7%	32,4%	8,8%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.	100,0%	75,0%	75,0%	62,9%	40,0%	68,0%
		% of Total	10,0%	3,0%	27,0%	22,0%	6,0%	68,0%
	Total		Count	10	4	36	35	15
% within Θέση			10,0%	4,0%	36,0%	35,0%	15,0%	100,0%
% within Ο/Η διευθυντής/ντρία λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total			10,0%	4,0%	36,0%	35,0%	15,0%	100,0%

Επίσης, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες λαμβάνουν πολύ ή πάρα πολύ υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 11.436, p = .022$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι λαμβάνουν υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα chisquare για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες λαμβάνουν υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,436	4	,022
Likelihood Ratio	14,017	4	,007
Linear-by-Linear Association	10,609	1	,001
N of Valid Cases	100		

Στον επόμενο Πίνακα, παρουσιάζεται το ότι 75% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως στηρίζουν πολύ ή πάρα πολύ τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 45,6%. Επίσης, το 12,5% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως στηρίζουν λίγο τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 26,5%.

Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές

			Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.					Total
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Θέση	Διευθυντής/ντρια - Υποδιευθυντής/ντρια	Count	0	4	4	11	13	32
		% within Θέση	0,0%	12,5%	12,5%	34,4%	40,6%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.	0,0%	23,5%	17,4%	34,4%	56,5%	32,0%
		% of Total	0,0%	4,0%	4,0%	11,0%	13,0%	32,0%
	Εκπαιδευτικός	Count	5	13	19	21	10	68
		% within Θέση	7,4%	19,1%	27,9%	30,9%	14,7%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.	100,0%	76,5%	82,6%	65,6%	43,5%	68,0%

	% of Total	5,0%	13,0%	19,0%	21,0%	10,0%	68,0%
Total	Count	5	17	23	32	23	100
	% within Θέση	5,0%	17,0%	23,0%	32,0%	23,0%	100,0%
	% within O/H διευθυντής/ντρια στηρίζει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	5,0%	17,0%	23,0%	32,0%	23,0%	100,0%

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές, είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 11.608, p = .021$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα *chisquare* για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,608	4	,021
Likelihood Ratio	12,894	4	,012
Linear-by-Linear Association	9,377	1	,002
N of Valid Cases	100		

Επίσης, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, συμπεραίνεται το ότι το 68,8% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως ενημερώνουν και ενθαρρύνουν πολύ ή πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 42,7%. Επίσης, το 6,3% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως ενημερώνουν και ενθαρρύνουν ελάχιστα ή λίγο τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 29,4%.

Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις

			Ο/Η διευθυντής/ντρία ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.					Total		
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ			
Θέση	Διευθυντής/ντρία - Υποδιευθυντής/ντρία	Count	0	2	8	10	12	32		
		% within Θέση	0,0%	6,3%	25,0%	31,3%	37,5%	100,0%		
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.	0,0%	10,5%	29,6%	31,3%	63,2%	32,0%		
		% of Total	0,0%	2,0%	8,0%	10,0%	12,0%	32,0%		
	Εκπαιδευτικός	Count	3	17	19	22	7	68		
		% within Θέση	4,4%	25,0%	27,9%	32,4%	10,3%	100,0%		
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.	100,0%	89,5%	70,4%	68,8%	36,8%	68,0%		
		% of Total	3,0%	17,0%	19,0%	22,0%	7,0%	68,0%		
		Total		Count	3	19	27	32	19	100
				% within Θέση	3,0%	19,0%	27,0%	32,0%	19,0%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% of Total	3,0%	19,0%	27,0%	32,0%	19,0%	100,0%		

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 13.993, p = .007$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,993	4	,007
Likelihood Ratio	15,014	4	,005
Linear-by-Linear Association	11,868	1	,001
N of Valid Cases	100		

Επιπλέον, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, συμπεραίνεται το ότι το 59,4% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως προωθούν πολύ ή πάρα πολύ τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 27,9%. Επίσης, το 9,4% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία ελάχιστα ή λίγο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 41,4%.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία

			Ο/Η διευθυντής/ντρία προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.					Total	
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		
Θέση	Διευθυντής/ντρία - Υποδιευθυντής/ντρία	Count	1	2	10	9	10	32	
		% within Θέση	3,1%	6,3%	31,3%	28,1%	31,3%	100,0%	
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.	11,1%	9,1%	32,3%	40,9%	62,5%	32,0%	
		% of Total	1,0%	2,0%	10,0%	9,0%	10,0%	32,0%	
	Εκπαιδευτικός	Count	8	20	21	13	6	68	
		% within Θέση	11,8%	29,4%	30,9%	19,1%	8,8%	100,0%	
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.	88,9%	90,9%	67,7%	59,1%	37,5%	68,0%	
		% of Total	8,0%	20,0%	21,0%	13,0%	6,0%	68,0%	
	Total		Count	9	22	31	22	16	100
			% within Θέση	9,0%	22,0%	31,0%	22,0%	16,0%	100,0%
% within Ο/Η διευθυντής/ντρία προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total			9,0%	22,0%	31,0%	22,0%	16,0%	100,0%	

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 14.754, p = .005$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,754	4	,005
Likelihood Ratio	15,768	4	,003
Linear-by-Linear Association	13,487	1	,000
N of Valid Cases	100		

Επικοινωνία και λήψη αποφάσεων

Επιπλέον, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, συμπεραίνεται το ότι το 62,5% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως επικοινωνούν προσωπικά πολύ ή πάρα πολύ με τους μαθητές. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 26,5%. Επίσης, το 18,8% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως επικοινωνούν προσωπικά ελάχιστα ή λίγο με τους μαθητές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 42,6%.

Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές

			Ο/Η διευθυντής/ντρία επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.					Total
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Θέση	Διευθυντής/ντρία - Υποδιευθυντής/ντρία	Count	0	6	6	16	4	32
		% within Θέση	0,0%	18,8%	18,8%	50,0%	12,5%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρία επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.	0,0%	20,7%	22,2%	55,2%	44,4%	32,0%
		% of Total	0,0%	6,0%	6,0%	16,0%	4,0%	32,0%
	Εκπαιδευτικ	Count	6	23	21	13	5	68

	ός	% within Θέση	8,8%	33,8%	30,9%	19,1%	7,4%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.	100,0%	79,3%	77,8%	44,8%	55,6%	68,0%
		% of Total	6,0%	23,0%	21,0%	13,0%	5,0%	68,0%
Total		Count	6	29	27	29	9	100
		% within Θέση	6,0%	29,0%	27,0%	29,0%	9,0%	100,0%
		% within Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	6,0%	29,0%	27,0%	29,0%	9,0%	100,0%

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές, είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 13.511, p = .009$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,511	4	,009
Likelihood Ratio	14,944	4	,005
Linear-by-Linear Association	10,000	1	,002
N of Valid Cases	100		

Παράλληλα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, συμπεραίνεται το ότι το 56,3% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως προγραμματίζονται πολύ ή πάρα πολύ, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 26,5%. Επίσης, το 15,6% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως προγραμματίζονται ελάχιστα ή λίγο, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 44,2%.

Πίνακας 19: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων

			Προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.					Total	
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		
Θέση	Διευθυντής/ ντρια - Υποδιευθυν τής/ντρια	Count	0	5	9	12	6	32	
		% within Θέση	0,0%	15,6%	28,1%	37,5%	18,8%	100,0%	
		% within Προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.	0,0%	18,5%	31,0%	44,4%	66,7%	32,0%	
		% of Total	0,0%	5,0%	9,0%	12,0%	6,0%	32,0%	
	Εκπαιδευτικ ός	Count	8	22	20	15	3	68	
		% within Θέση	11,8%	32,4%	29,4%	22,1%	4,4%	100,0%	
		% within Προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.	100,0%	81,5%	69,0%	55,6%	33,3%	68,0%	
		% of Total	8,0%	22,0%	20,0%	15,0%	3,0%	68,0%	
	Total		Count	8	27	29	27	9	100
			% within Θέση	8,0%	27,0%	29,0%	27,0%	9,0%	100,0%
% within Προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total			8,0%	27,0%	29,0%	27,0%	9,0%	100,0%	

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 12.924, p = .012$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντριες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.

Πίνακας 20: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,924	4	,012
Likelihood Ratio	15,022	4	,005

Linear-by-Linear Association	12,575	1	,000
N of Valid Cases	100		

Επαγγελματικές σχέσεις

Παράλληλα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, συμπεραίνεται το ότι το 71,9% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει πολύ ή πάρα πολύ το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 39,7%. Επίσης, το 6,3% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει ελάχιστα ή λίγο το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 35,8%.

Πίνακας 21: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

			Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.					Total
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Θέση	Διευθυντής/ντρια - Υποδιευθυντής/ντρια	Count	0	2	7	18	5	32
		% within Θέση	0,0%	6,3%	21,9%	56,3%	15,6%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.	0,0%	9,5%	25,9%	52,9%	31,3%	32,0%
		% of Total	0,0%	2,0%	7,0%	18,0%	5,0%	32,0%
		Εκπαιδευτικός	Count	2	19	20	16	11
	% within Θέση		2,9%	27,9%	29,4%	23,5%	16,2%	100,0%
	% within Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.		100,0%	90,5%	74,1%	47,1%	68,8%	68,0%
	% of Total		2,0%	19,0%	20,0%	16,0%	11,0%	68,0%
	Total		Count	2	21	27	34	16
		% within Θέση	2,0%	21,0%	27,0%	34,0%	16,0%	100,0%

	% within Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,0%	21,0%	27,0%	34,0%	16,0%	100,0%

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 13.131, p = .011$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντριες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι δεύτεροι αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Πίνακας 22: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρια στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,131	4	,011
Likelihood Ratio	14,371	4	,006
Linear-by-Linear Association	6,850	1	,009
N of Valid Cases	100		

Παράλληλα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, συμπεραίνεται το ότι το 46,9% των διευθυντών/ντριων – υποδιευθυντών/ντριων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ ή πάρα πολύ φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 28%. Επίσης, κανείς διευθυντής/ντρια - υποδιευθυντής/ντρια δεν δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστα ή λίγο φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς είναι 29,4%.

Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων ανά θέση για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας

	Οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.					Total
	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Θέση	Διευθυντής/ ντρια - Υποδιευθυν τής/ντρια	Count	0	0	17	9	6	32
		% within Θέση	0,0%	0,0%	53,1%	28,1%	18,8%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.	0,0%	0,0%	37,0%	37,5%	60,0%	32,0%
		% of Total	0,0%	0,0%	17,0%	9,0%	6,0%	32,0%
	Εκπαιδευτικ ός	Count	4	16	29	15	4	68
		% within Θέση	5,9%	23,5%	42,6%	22,1%	5,9%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.	100,0%	100,0%	63,0%	62,5%	40,0%	68,0%
		% of Total	4,0%	16,0%	29,0%	15,0%	4,0%	68,0%
	Total	Count	4	16	46	24	10	100
		% within Θέση	4,0%	16,0%	46,0%	24,0%	10,0%	100,0%
		% within Οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	4,0%	16,0%	46,0%	24,0%	10,0%	100,0%

Ακόμα, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, παρατηρείται πως η σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(N = 100, 4) = 13.868$, $p = .008$). Επομένως, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντριες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι δεύτεροι έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 24: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση θέσης και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,868	4	,008
Likelihood Ratio	19,556	4	,001
Linear-by-Linear Association	10,541	1	,001
N of Valid Cases	100		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Βασικά συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διερευνά τις συνισταμένες που συντελούν καταλυτικά στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου και του ρόλου που διαδραματίζει ο ίδιος ο διευθυντής σε αυτή. Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συγκέντρωση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει αναφορά στα τελικά συμπεράσματα, όπως αυτά επακολουθούν από τα δεδομένα της έρευνας και, τέλος, θα παρουσιαστούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνες που δυνητικά θα μπορούσαν να διενεργηθούν μελλοντικά.

Μέσα από την αποκωδικοποίηση των ευρημάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο δύναται να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα, με βάση τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πρωτύτερα. Αρχικά, από τα ευρήματα που σχετίζονται με τους κύριους σκοπούς, την πολιτική και το ήθος του εκάστοτε σχολείου προκύπτει ότι:

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές διαθέτουν υψηλή μαθησιακή επίδοση. Αυτό αποτελεί ένα ενθαρρυντικό εύρημα για την παρούσα κουλτούρα των σχολικών μονάδων καθώς ένας από τους κυριότερους στόχους ενός σχολικού οργανισμού είναι να καταρτίσει σε θεωρητικό υπόβαθρο του διδασκόμενου, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθώς αυτή επηρεάζει την αποδοτικότητα και την επίδοση των μαθητών (Costa, 2015). Βεβαίως, να τονιστεί πως ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό των καθηγητών θεωρεί πως υπάρχουν και μαθητές που δε διαθέτουν υψηλό μαθησιακό επίπεδο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι μαθητές τους σε ένα μεγάλο ποσοστό είναι τακτικοί στη φοίτηση τους στις σχολικές μονάδες, δεδομένο που αναδεικνύει πως η υφιστάμενη κουλτούρα των σχολικών οργανισμών εμφανίζεται να αποτρέπει τη σχολική διαρροή. Βεβαίως, σε αυτό συνετέλεσε και το γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις

εκπαιδευτικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου η μάθηση των παιδιών είναι υποχρεωτική.

Επιπρόσθετα, το ½ των καθηγητών αναφέρει πως σε αρκετά μεγάλο ποσοστό οι διδασκόμενοι συμπεριφέρονται ευγενικά και με σεβασμό. Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο μέρος των καθηγητών δήλωσε πως οι μαθητές δε δείχνουν την πρέπουσα προσοχή και σεβασμό ώστε να εκτιμούν και να διατηρούν καθαρές τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τους στόχους και τις επιδιώξεις της σχολικής μονάδας καθώς, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, συμμετέχει ενεργά σε μεγάλο βαθμό στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι εξόχως ενθαρρυντικά καθώς, όπως αναφέρει και η Κουδούνα (2006), στα πλαίσια της δημοκρατίας πρέπει να υφίσταται ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα πολιτικά και μη δικαιώματα. Επομένως, για να διαμορφωθεί μια υγιής οργανωσιακή κουλτούρα στις σχολικές μονάδες θα πρέπει οι διδασκόμενοι να μετέχουν ενεργά τόσο στον καθορισμό όσο και στην υλοποίηση των στόχων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική της.

Ακόμα, οι διδάσκοντες, μέσα από τα ευρήματα, εμφανίζεται να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την προετοιμασία της πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων. Επιπλέον, είναι ελπιδοφόρο ότι οι διδάσκοντες στην πλειονότητα τους αναζητούν τακτικά απόψεις και ιδέες από τους συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Harris & Anthony (2001), οι οποίοι αναφέρουν πως στα πλαίσια της δικής τους έρευνας προκύπτει ότι η πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων βελτιώνει το επίπεδο της διδασκαλίας αρκεί να μη μένει σε επιφανειακό επίπεδο. Εφόσον οι διδάσκοντες εφαρμόζουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και είναι πρόθυμοι να αλληλεπιδρούν και να αλληλοβοηθούν ο ένας τον άλλο ανταλλάσσοντας εκπαιδευτικές πρακτικές δύναται να αντιμετωπίσουν πολύ πιο εύκολα τις δυσκολίες που θα προκύψουν στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας (Φωτοπούλου, οπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος, 2018).

Επιπλέον, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει πως η συντριπτική πλειονότητα των διδασκόντων επιδιώκει να εμπλουτίσει τις επαγγελματικές της γνώσεις σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Το εύρημα αυτό

συμφωνεί με την έρευνα της Κουδούνα (2006), η οποία τονίζει πως οι διδάσκοντες είναι αναγκαίο να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές συμμετέχοντας σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το βαθμό με τον οποίο οι γονείς εμπιστεύονται τους διδάσκοντες κι συνεργάζονται σε τακτικό βαθμό μαζί τους αλλά και το αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεργάζονται τόσο με τους γονείς όσο και με την τοπική κοινωνία, μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, προκύπτει πως αυτά πραγματοποιούνται σε μεγάλο βαθμό και από τις δυο πλευρές. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με το συμπέρασμα της έρευνας της Μανιώτη (2019), όπου διαφαίνεται πως όταν οι γονείς έχουν καλή αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δύναται να συμβάλλουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Μπεαζίδου & Σπάθα (2019), οι εκπαιδευτικοί από τη πλευρά τους επιθυμούν να βρίσκονται σε στενή επικοινωνία με τους γονείς ώστε να τους ενημερώνουν σε τακτικό βαθμό για την πρόοδο των παιδιών τους και για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Επιπρόσθετα, στα ερωτήματα που σχετίζονται με τη στελέχωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, που αποτελεί στοιχείο της εξωτερικής διάστασης της οργανωσιακής κουλτούρας, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχει μια σχετική ικανοποίηση από τη πλευρά των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτό το συμπέρασμα, αναδεικνύεται πως έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες προσπάθειες για τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων που ερευνούμε και γι αυτό οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετική ικανοποίηση. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός πως σε αντίστοιχες παλαιότερες έρευνες, όπως της Γκιζέλη (2008) και του Φωκά (2010), αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη μη ικανοποίησή τους τόσο για τις κτηριακές εγκαταστάσεις όσο και για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό όπου θεωρούνται ανεπαρκείς για τις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής μονάδας.

Τέλος, αρκετά ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός πως η πλειοψηφία των διδασκόντων θεωρεί πως η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη. Η ύπαρξη ενός τέτοιου εργασιακού περιβάλλοντος

βοηθά και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως τονίζεται και στην έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2016).

Εν συνεχεία, από τα ευρήματα που σχετίζονται με θέματα της διοίκησης του σχολείου συμπεραίνεται ότι:

Αρχικά, αναφορικά με το ερώτημα του κατά πόσο ο διευθυντής αποσαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου, η πλειοψηφία των καθηγητών αναφέρει πως αυτό πραγματοποιείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με το συμπέρασμα της έρευνας της Χρονοπούλου (2012), όπου τονίζεται πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στην αποσαφήνιση των σκοπών της σχολικής μονάδας. Αυτό το γεγονός έχει ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο, καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται περισσότερο αποδοτικοί όταν γνωρίζουν επαρκώς και αντιλαμβάνονται τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 1999).

Στο επόμενο ερώτημα, που σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής εμφανίζει ηγετικά χαρακτηριστικά, η πλειονότητα των απαντήσεων υποδεικνύει πως ο διευθυντής σε μεγάλο βαθμό δρα ως ηγετική φυσιογνωμία. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με την έρευνα της Χρονοπούλου (2012), όπου εμφανίζει τους διδάσκοντες να εκφράζουν αρκετά μεγάλη ικανοποίηση με τα ηγετικά χαρακτηριστικά που επιδεικνύει ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας.

Σε σχέση με το ερώτημα που αφορά τον βαθμό που ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού πριν τη λήψη αποφάσεων, οι διδάσκοντες θεωρούν πως αυτό πραγματώνεται σε αρκετά καλό βαθμό. Όπως παρουσιάστηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ένας διευθυντής οφείλει να υπηρετεί έναν πολυσχιδή ρόλο και είναι σημαντικό να προωθεί τη συλλογική δράση κατά τη λήψη αποφάσεων. Αυτό το συμπέρασμα της έρευνας συμφωνεί με το συμπέρασμα της έρευνας του Πασιαρδή (2014), ο οποίος τονίζει πως η συλλογική λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας δε διαμορφώνει μονάχα μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα αλλά προωθεί και την ατομική και επαγγελματική πρόοδο του διδακτικού προσωπικού. Αντίθετα, η έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) αναφέρει πως οι διευθυντές πολλές φορές προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στα πλαίσια του σχολείου λαμβάνοντας οι ίδιοι τις αποφάσεις και επιβάλλοντας τες με απόλυτο τρόπο στα υπόλοιπα μέλη του

εκπαιδευτικού οργανισμού, εκμεταλλευόμενοι το γεγονός ότι είναι ανώτεροι ιεραρχικά στην πυραμίδα της σχολικής διοίκησης.

Παράλληλα, αναφορικά με τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το κατά πόσο ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας και το κατά πόσο προσφέρει τη βοήθεια του έμπρακτα σε κρίσιμες στιγμές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποκρίθηκε πως οι διευθυντές είναι υποστηρικτικοί σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό του είδους η συμπεριφορά των διευθυντών θεωρείται η βέλτιστη στα πλαίσια των σύγχρονων θεωριών οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών όπου ο ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει και να στηρίζει τις δημιουργικές πρακτικές των υφιστάμενων του, στοχεύοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη τους (Νοβάκος, 2018). Το συμπέρασμα αυτό της έρευνας συμφωνεί με το συμπέρασμα της Χρονοπούλου (2012), όπου τονίζεται πως οι διευθυντές κατορθώνουν στην πράξη να υποστηρίζουν και να καλύπτουν τις ανάγκες των υφιστάμενων τους εκπαιδευτικών.

Ακόμα, όσον αφορά τις ερωτήσεις για την αναγνώριση και την επιβράβευση των αξιόλογων προσπαθειών των εκπαιδευτικών από την πλευρά του διευθυντή και της γονεϊκής υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής τις αναγνωρίζει και τις επιβραβεύει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Όπως αναφέρουν οι Peterson και Deal (1998), αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που οφείλουν να έχουν οι διευθυντές προκειμένου να διαμορφώσουν μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα τόσο της έρευνας της Γουρναροπούλου (2007) όσο και της Μωυσίδου (2012) που αναφέρουν πως μέσα από τα ευρήματα των δικών τους ερευνών οι διευθυντές επιβραβεύουν τις πράξεις των υφιστάμενων τους σε πολύ μικρό βαθμό και δεν επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, σε σχέση με το ερώτημα του κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν πρακτικές συνεργασίας και το κατά πόσο τους ενθαρρύνει να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την προσπάθεια του διευθυντή να ενθαρρύνει και να διευκολύνει σε ικανοποιητικό βαθμό τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, επιδεικνύοντας την προσήλωση του στη συνεργατική κουλτούρα για τη

βελτίωση του σχολικού έργου. Παρά αυτή τη προσπάθεια του διευθυντή, σύμφωνα με τον Inger (1993), η πλειοψηφία των διδασκόντων εμφανίζεται να συμβουλεύουν τους συναδέλφους τους σε παιδαγωγικά ζητήματα μονάχα όταν το επιζητούν οι ίδιοι. Βεβαίως, κατά τον Watson (2001), αυτού του είδους οι καλές εφαρμογές της διδακτικής πρακτικής είναι σημαντικό να ενσωματώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στα πλαίσια της διδασκαλίας προκειμένου να υπάρχει συνοχή και να εκλείψει σε βάθος χρόνου αυτός ο απομονωτισμός των εκπαιδευτικών.

Επίσης, όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το κατά πόσο ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις αλλά και το αν συμμετέχουν και οι ίδιοι σε αυτές, η πλειονότητα των διδασκόντων δήλωσε πως αυτό συμβαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπο δια Βίου Μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Όπως τονίζει και ο Νοβάκος (2018), ένας επιδέξιος ηγέτης οφείλει να λειτουργεί ως παράδειγμα της μίμησης, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας. Το συμπέρασμα αυτό της έρευνας συμφωνεί με το συμπέρασμα της έρευνας της Κουδούνα (2006), όπου τονίζει πως οι διευθυντές οφείλουν να ενημερώνουν και να ενθαρρύνουν τους υφιστάμενους τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να βελτιώσουν την ατομική και επαγγελματική τους κατάρτιση προς όφελος και του ίδιου του οργανισμού.

Τέλος, σε σχέση με τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το κατά πόσο ο διευθυντής προωθεί τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία προβάλλοντας και ενισχύοντας το κύρος του σχολείου, οι διδάσκοντες θεωρούν πως το κατορθώνει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Για τη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας χρειάζεται να δοθεί έμφαση στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία) κατά τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με εκπαιδευτικά ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος (Μαυρικάκης, 2018).

Ακολούθως, από τα ευρήματα που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων στα σχολεία προκύπτει πως:

Αρχικά, αναφορικά με το ερώτημα που σχετίζεται με την επαρκή ενημέρωση των διδασκόντων όσον αφορά με τα όσα συμβαίνουν στα πλαίσια του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ενημερώνονται επαρκώς για όσα διαδραματίζονται στον σχολικό οργανισμό, εύρημα το οποίο καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών να κρατούν ενήμερα τα μέλη τα σχολικής μονάδας ώστε να αντιμετωπίζονται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο όσα προβλήματα προκύπτουν καθημερινά. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με το συμπέρασμα που συνάγεται από την έρευνα του Φασουλή (2008) αλλά και σε εναντίωση με την αντίστοιχη έρευνα της Καρυπίδου (2009).

Επίσης, στις επόμενες ερωτήσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ διευθυντή και μαθητών, οι διδάσκοντες αναφέρουν ότι οι διευθυντές επικοινωνούν με τους ίδιους σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, χωρίς όμως αυτό να φαίνεται να ισχύσει στον ίδιο βαθμό όσον αφορά την επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Στην αντίστοιχη έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007), διαφαίνεται, μέσα από τα ευρήματα, πως υφίσταται μια είδους αδυναμία των διευθυντών να διατηρούν επαρκή αμφίδρομη επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, γεγονός που προκαλεί προβλήματα στη συνεργασία με κάποια από αυτά τα μέλη. Αντίθετα, σε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε σχολικές μονάδες της Κύπρου αναδεικνύεται πως η επικοινωνία ανάμεσα σε διευθυντές και μαθητές κινείται σε αποδεκτά επίπεδα (Πασιαρδής, 2000).

Επιπρόσθετα, σε σχέση με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργά στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και το κατά πόσο είναι πρόθυμοι να εργαστούν για τη πραγματοποίηση των αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στη λήψη αποφάσεων και οι ίδιοι είναι πρόθυμοι να εργαστούν για να υλοποιήσουν τις αποφάσεις της σχολικής μονάδας. Αυτό είναι ένα ελπιδοφόρο χαρακτηριστικό καθώς η κοινή συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην υλοποίησή τους συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας (Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015).

Τέλος, όσον αφορά τις συνεδρίες των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτές διαπνέονται από συζητήσεις ουσιαστικών

θεμάτων μέσα σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας σε ικανοποιητικό βαθμό όπως και το γεγονός πως υπάρχει σε αυτές προκαθορισμένη ημερήσια διάταξη. Μέσα από τις συναντήσεις του συλλόγου των διδασκόντων που προγραμματίζονται στις αρχές της σχολικής περιόδου καθορίζονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας μέσα από τη συλλογική λήψη αποφάσεων και, εν συνεχεία, στις ακόλουθες συνεδρίες πραγματοποιούνται τροποποιήσεις και βελτιωτικές κινήσεις στο εκάστοτε θέμα (Χατζηπαναγιώτου, 2003)

Εν συνεχεία, μέσα από τα ευρήματα που σχετίζονται με τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου προκύπτει πως:

Αρχικά, αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί σέβονται ο ένας τον άλλο και το αν διατηρούν φιλικές σχέσεις εντός και εκτός των ορίων της σχολικής μονάδας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι σχέσεις τους είναι αρκετά φιλικές και πως διαπνέονται από αίσθημα σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με το αποτέλεσμα της αντίστοιχης έρευνας του Γουρναρόπουλου (2007), καθώς η ύπαρξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά για τη διαμόρφωση υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας.

Έπειτα, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και το κατά πόσο οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τον διευθυντή, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αυτό αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο χαρακτηριστικό καθώς οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού προωθούν τη λήψη συλλογικών αποφάσεων και την πραγματοποίηση ομαδικών δράσεων και, κατά συνέπεια, στη δημιουργία υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας και το αν ο διευθυντής από την πλευρά του στηρίζει το έργο τους στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτό πραγματοποιείται σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα με τον Μλεκάνη (2005), η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδασκόμενων είναι μια

βασική προϋπόθεση που οφείλει να υφίσταται προκειμένου το έργο των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής αίθουσας να είναι πιο αποτελεσματικό. Αυτό συμφωνεί και με το θεωρητικό υπόβαθρο της διαμόρφωσης μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας καθώς η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού θα συνδράμουν καταλυτικά ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν σιγουριά και να είναι παραγωγικότεροι.

Ακόμα, σε σχέση με την ερώτηση που σχετίζεται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όταν προκύπτουν ζητήματα στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί σε συντριπτική πλειοψηφία είναι πρόθυμοι σε πολύ μεγάλο βαθμό να προσφέρουν τη βοήθεια τους κάθε φορά που υφίσταται κάποιο ζητούμενο στη σχολική μονάδα. Αυτό είναι εξόχως σημαντικό καθώς, όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα, για τη διαμόρφωση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας ο διευθυντής μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας οφείλουν να συνεργάζονται και να συναποφασίζουν σε σημαντικά θέματα που αφορούν τον σχολικό οργανισμό διαμορφώνοντας μια κοινή γραμμή στην επίλυση των προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν. Όπως τονίζει και ο Watson (2001), είναι ιδανικό και οι ίδιοι οι διδάσκοντες να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν για το καλό της σχολικής μονάδας.

Εν συνεχεία, στο ερώτημα που σχετίζεται με το κατά πόσο οι διδάσκοντες είναι ικανοποιημένοι που υπηρετούν στη σχολική τους μονάδα, οι περισσότεροι δηλώνουν πως είναι ικανοποιημένοι που εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εύρημα που σαφώς είναι θετικό για τη διαμορφωθείσα κουλτούρα των σχολικών μονάδων της παρούσας έρευνας, γεγονός που αποτελεί και θετικό στοιχείο για την ποιότητα της ηγεσίας τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με το αποτέλεσμα της έρευνας του Φασουλή (2008) σε αντίστοιχο ερώτημα. Μάσα από αυτό το εύρημα προκύπτει πως τόσο από την πλευρά των διδασκόντων όσο και από την πλευρά του διευθυντή πραγματοποιείται σημαντική προσπάθεια ούτως ώστε τα σχολεία να διαπνέονται από ένα ευχάριστο κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας.

Παράλληλα, εξετάστηκε η σχέση – διαφοροποίηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στην ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Αποδείχθηκε πως είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να φανερώσουν πιο θετική

γνώμη από τους διευθυντές/ντρίες – υποδιευθυντές/ντρίες στο ότι οι πρώτοι επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις.

Επίσης, βρέθηκε πως είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι λαμβάνουν υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.

Παράλληλα, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι στηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε κρίσιμες στιγμές. Όπως και ότι είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι ενημερώνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις. Επιπλέον, βρέθηκε ότι είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Επιπροσθέτως, αποδείχθηκε πως είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι πρώτοι επικοινωνούν προσωπικά με τους μαθητές. Επίσης, ότι είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων.

Σημειώνεται επίσης πως βρέθηκε ότι είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι δεύτεροι αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρία στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Ακόμα, είναι πιο πιθανό οι υποδιευθυντές/ντρίες να φανερώσουν πιο θετική γνώμη από τους εκπαιδευτικούς στο ότι οι δεύτεροι έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.

Τέλος, σημειώνεται πως η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν υψηλή εφόσον ο δείκτης Cronbach's alpha είχε τιμές πάνω από 0,9 είτε στο σύνολο των ερωτήσεων είτε στα επιμέρους τμήματα.

6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια διερευνήθηκε η υφιστάμενη οργανωσιακή κουλτούρα των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Ηρακλείου. Καθότι η έρευνα διενεργήθηκε σε μια μονάχα γεωγραφική περιοχή και μάλιστα σε μια χρονική περίοδο που παρουσιάζει αντικειμενικές δυσκολίες, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, ανταποκρίθηκαν εκατό εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως το δείγμα της έρευνας. Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν ένα μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού πληθυσμού χωρίς να υφίστανται γεωγραφικοί περιορισμοί προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το διερευνώμενο δείγμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει διδάσκοντες τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε να μπορεί να υπάρχει μια σύγκριση των δεδομένων όσον αφορά τη διαμορφωθείσα οργανωσιακή κουλτούρα που υφίσταται στις σχολικές μονάδες και στα δυο επίπεδα της εκπαίδευσης. Τέλος, καθώς στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική προσέγγιση μεθοδολογίας της έρευνας προκειμένου να γίνουν γνώστες οι προσωπικές αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σε σχέση με το διερευνώμενο ζήτημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ.

(1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9 (3), 192- 202.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμ Β', σελ. 20-30). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες αγωγής*, 3 (3), 68-81.

Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.

Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., & Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Braudel, F. (2002). *Γραμματική των Πολιτισμών*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons.
- Campo, C. (1993). Collaborative School cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13 (2), 119-125.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012, Ιούνιος). Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας. Ανακοίνωση στο 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Γκιζέλη, Β. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο έρευνας. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, σελ. 77-87. *Εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008.
- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ. & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 15-32.
- Claver, E., Llopis, J., Gonzalez, M. R., & Gasc, J. L. (2001). *The performance of information systems through organizational culture*. Information Technology & People.
- Click, P. (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής & Σχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Έλλην.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J. (2013). *Six components of a great corporate culture*. Harvard Business Review.
- Costa, L. (2015). *School climate and leadership: Levers for school improvement efforts* (Doctoral dissertation, Southern New Hampshire University).
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ: 17288).
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγής και αξιολόγησης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience*. Stamford: Cengage Learning.
- Δάρρα, Μ. & Σοφός, Α. (2015). Διαμορφώνοντας σχολική κουλτούρα ποιότητας. *iTEACHER Διαδικτυακό Περιοδικό*, 11, 49-69. Ανακτήθηκε από http://i-teacher.gr/files/11o_teyxos_i_teacher_5_2015.pdf
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC: Programs for the Improvement of Practice.
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.

- Δημητρόπουλος, Ε., (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Ν. Σαρρής (επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Eliophotou-Menon, M. (2011). Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership. In ICSEI (Ed.), *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 1-15). Limassol: ICSEI.
- Everard, K.B & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Finnan, C., & Levin, H. (2000). Changing school cultures. In H. Altrichter & J. Elliott (Ed.), *Images of educational change* (pp. 87-98). Buckingham: Open University Press.
- Fiore, D. (2001). *Creating Connections For Better Schools. How Leaders Enhance School Culture*. New York: Eye of Education.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harris, D. L., & Antony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher development*, 5 (3), 371-390.

- Hatch, M. (1993). The dynamics of organizational culture. *The academy of management review*, 18 (4), 657-693.
- Hatch, M.J. (1997). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Post Modern Perspectives*. UK: Oxford University Press.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: Happer– Collins.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohavy, D., & Sanders, G. (1990). Measuring Organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Θεριανός, Κ. (2006). Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού. Περίληψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο «Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση», Αθήνα, 19-20 Μαΐου, 2006. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2447/731.pdf>.
- Inger, M. (1993). Teacher collaboration in secondary schools. *Centerfocus*, 2, 2-5.
Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364733.pdf>
- Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117, 135-144.
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του δήμου Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιγιάννη, Ε. (2013). *Μονιμότητα-θητεία του διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση: Η περίπτωση του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κιούση, Σ.& Κοντάκος Α., (2006, Νοέμβριος). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη.
- Kotler, P. (2000). *Marketing management: The Millenium edition*. New Jersey: Prentice Hall.

- Κουδούνα, Μ. (2006, Νοέμβριος). *Η οργανωσιακή κουλτούρα ως φορέας αλλαγής και καινοτομιών στην εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). *Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα*.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., & Παπάζογλου, Α. (2016, Νοέμβριος). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας, Οικονομίας & Διοίκησης, Τρίπολη.
- Kunda, G. (1992). *Engineering culture*. Philadelphia. PA: Temple University Press.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σελ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 17, 151-179.
- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. *Educational Leadership Review*, 7(1), 19-29.
- Μανιώτη, Μ. (2019). Η συνεισφορά των γονέων στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. *Επιστήμες αγωγής*, 1(1), 57-70.
- Maslowski, R., (2001). *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects*. Enschede, The Netherlands: Twente University Press.
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική διοίκηση και ηγεσία: Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις. *Επιστήμες αγωγής*, 3 (3), 28-45.
- Mintzberg, H., (1989) *Mintzberg on Management*, New York: Free Press
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυποθήτω
- Μπεαζίδου, Ε. & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία με τους γονείς. *Επιστήμες αγωγής*, 1 (1), 87-105.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ Θεωρητικό υπόβαθρο- Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.
- Μωυσίδου, Ε. (2012). *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νοβάκος, Ι. (2018). Ο εμπροσθοβαρής ρόλος της κουλτούρας της ηγεσίας στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (45-66). Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.
- Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2016). *Διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας σε σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα ως καινοτόμες δράσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture (2nd ed.)*. San Francisco, California, United States: Jossey-Bass
- Πετρίδου, Ε.(1998). *Διοίκηση- Μάνατζμεντ.Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Piele, P. K. & Smith, S. C.(1996). *School leadership: Handbook for excellence (3rd ed.)*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Πισιήα-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανομημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 33-39.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο
Α. Καψάλης, (Επιμ. Έκδ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (231-
242). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ράπτης, Ν., & Παράς Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση, Ο ρόλος της
Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Robbins, S., & Judge, T. A (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές και Σύγχρονες
Προσεγγίσεις, (μετ. Πλατάκη Α.)* Αθήνα, Κριτική.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple
methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153-
192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (τόμοι Α' και
Β')*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*.
Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία.. στην πράξη*.
Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε
από: <https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1377/2/1377.pdf>

- Σαΐτης, Χρ., Τσιαμάσης, Φ., Χατζής, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
- Sammons, P., Thomas, S. M., & Mortimore, P. (1995, September). *Accounting for Variations in Academic Effectiveness between Schools and departments: Results from the "Differential Secondary School Effectiveness Project" - a three year study of GCSE performance. Paper presented at the European Conference on Educational Research/ British Educational Research Association Annual Conference, Bath.*
- Schein, E.(1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schein, E.(2010). *Organizational Culture and Leadership (4th ed.)*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition (5th edition)*. Singapore: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition (8th Ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. (1998). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & σχολική εκπαίδευση*, 3 (1), 80-100.

- Tănase, I. A. (2015, November). *The importance of organizational culture based on culture transfer*. Paper presented at the 9th International Management Conference: Management & Innovation for Competitive Advantage, Bucharest, Romania.
- Tharp, B.M. (2009). *Defining “Culture” and “Organizational Culture”: From Anthropology to the Office*. Interpretation a Journal of Bible and Theology, Harworth.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83 (3), 357-385.
- Watson, N. (2001). Promising practices: What does it really take to make a difference? *Education Canada*, 40 (4), 4-6. Ανακτήθηκε από: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2001-v40-n4-Watson.pdf>
- Wilson, A. (2001). Understanding organisational culture and the implications for corporate marketing. *European journal of marketing*, 35 (3/4), 353-367.
- Φασουλή, Κ. (2008). Αντιληπτικές όψεις της οργανωσιακής κουλτούρας στα ξένα σχολεία της Ελλάδας. *Νέα παιδεία*, 127, 117-134.
- Φωκάς, Ε. (2010). *Απόψεις σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*(219-230).Θεσσαλονίκη : ΑΠΘ.

Xiaoming, C& Junchen, X. (2012).A Literature Review on Organization Culture and Corporate Performance. *International Journal of Business Administration*, 3 (2), 29-37.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Εκπαίδευση και πολιτισμός διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων. Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη* (αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Νόμοι- Υπουργικές Αποφάσεις:

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α΄/14-03-2000): «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α΄/13-02-2002): «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 3852/2010 (ΦΕΚ 87/Α΄/07-06-2010): «*Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης*»

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340/Β΄/16-10-2002):

«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων διδασκόντων». Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ. «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΣΥΝΟΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο *«Ο ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης των σχολικών μονάδων του Νομού Ηρακλείου»*, πραγματοποιώ την παρούσα ερευνητική προσπάθεια που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Το παρόν ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να εκμαιεύσουμε τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του νομού Ηρακλείου σχετικά με τα βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατούν στις σχολικές τους μονάδες και το ρόλο που διαδραματίζουν οι τελευταίοι στη διαμόρφωση τους.

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αποτελεί απαραίτητη η προσωπική σας συμμετοχή προκειμένου να διέπονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία τα εξαγόμενα συμπεράσματα, θα σας παρακαλούσα θερμά να δώσετε τις ειλικρινείς δικές σας προσωπικές απόψεις στα επερχόμενα ερωτήματα που θα σας τεθούν. Επιπλέον, θα σας παρακαλούσα, να μην αφήσετε αναπάντητες ερωτήσεις αλλά να επιλέξετε τις απαντήσεις που σας εκφράζουν και σας αντιπροσωπεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Τέλος, θα τονιστεί πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν απαιτείται η συμπλήρωση των προσωπικών σας στοιχείων. Οι

απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Υ.γ. Για επιπλέον πληροφορίες ή τυχόν απορίες σας επισυνάπτω το προσωπικό μου ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: men.tsopakis@yahoo.gr.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Τσοπάκης Μενέλαος.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Άντρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία:

Κάτω των 30	
31-40	
41-50	
Ανω των 50	

3. Χρόνια προϋπηρεσίας

0-10	
11-20	
21-30	
30 και πάνω	

4. Υπηρετείτε ως:

Διευθυντής/ντρια	
Υποδιευθυντής/ντρια	
Εκπαιδευτικός	

5. Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου:

Σπουδές	Ναι	Όχι
Πτυχίο Τ.Ε.Ι		
Δεύτερο πτυχίο Τ.Ε.Ι		
Μεταπτυχιακό δίπλωμα		
Διδακτορικό δίπλωμα		
Επιμορφώσεις στις ΤΠΕ		
Άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις		

Μέρος Β: ΠΤΥΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Εν συνεχεία, ακολουθούν 49 ερωτήσεις στις οποίες θα πρέπει να επιλέξετε μια απάντηση που αντιστοιχεί στο βαθμό που θεωρείτε ότι εκφράζει καλύτερα το σχολείο που εργάζεστε.

		Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α΄ ΣΚΟΠΟΙ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						
6.	Η πλειοψηφία των μαθητών έχουν υψηλή επίδοση.					
7.	Οι μαθητές είναι συνεπής στη φοίτηση τους.					
8.	Οι μαθητές συμπεριφέρονται ευγενικά και με σεβασμό.					
9.	Οι μαθητές σέβονται τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας και τις διατηρούν καθαρές.					
10.	Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και συμφωνούν με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της σχολικής μονάδας.					
11.	Οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργά στον καθορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων του σχολείου.					
12.	Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.					
13.	Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τακτικά απόψεις και ιδέες συναδέλφων ή από εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια, διαδίκτυο κτλ. για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους.					
14.	Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία.					

15.	Οι γονείς εμπιστεύονται τους διδάσκοντες και συνεργάζονται σε τακτική βάση μαζί τους.					
16.	Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις (για παράδειγμα, συμμετοχή σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης).					
17.	Η σχολική μονάδα έχει επαρκή στελέχωση.					
18.	Η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι άνετη και ευχάριστη.					
19.	Το σχολείο έχει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή.					
20.	Η σχολική μονάδα βρίσκεται σε καλή κατάσταση (επάρκεια χώρου, συντήρηση, καθαριότητα, πράσινο).					
Β' ΔΙΟΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						
21.	Ο/Η διευθυντής/ντρια αποσαφηνίζει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.					
22.	Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι ηγετική φυσιογνωμία (Ενθαρρύνει τους διδάσκοντες για να συμμετέχουν στη δημιουργία οράματος και των επιδιώξεων του σχολείου).					
23.	Ο/Η διευθυντής/ντρια λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας πριν από τη λήψη αποφάσεων.					
24.	Ο/Η διευθυντής/ντρια προσφέρει συστηματική και έμπρακτη στήριξη στους εκπαιδευτικούς.					
25.	Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις αξιόλογες προσπάθειες των εκπαιδευτικών.					
26.	Ο/Η διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει και επιβραβεύει τη γονεϊκή υποστήριξη.					
27.	Ο/Η διευθυντής/ντρια στηρίζει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας					

	κρίσιμες στιγμές.					
28.	Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
29.	Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες ιδέες σε σχέση με πρακτικές διδασκαλίας.					
30.	Ο/Η διευθυντής/ντρια ενημερώνει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις.					
31.	Ο/Η διευθυντής/ντρια συμμετέχει ο/η ίδιος/α σε επιμορφωτικές δράσεις.					
32.	Ο/Η διευθυντής/ντρια προωθεί τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.					
33.	Ο/Η διευθυντής/ντρια προβάλλει και ενισχύει το κύρος του σχολείου στην τοπική κοινωνία (για παράδειγμα, μέσω συνεργασίας του με τους γονείς, αξιοποίηση Σχολικών Συμβουλίων, προβολή επιτευγμάτων των μαθητών, συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκδηλώσεις).					
Γ' ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ						
34.	Οι διδάσκοντες αισθάνονται πως ενημερώνονται επαρκώς για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο.					
35.	Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί αποτελεσματικά με κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού.					
36.	Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.					
37.	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.					
38.	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εργαστούν για την πραγματοποίηση των αποφάσεων, ανάλογα με τις δυνατότητες τους.					
39.	Προγραμματίζονται, πέραν από τις υποχρεωτικές και άλλες συνεδρίες					

	του Συλλόγου Διδασκόντων.					
40.	Οι συνεδρίες του διδακτικού προσωπικού διαπνέονται από συζητήσεις ουσιαδών εκπαιδευτικών θεμάτων μέσα σε πνεύμα ειλικρινούς και δημοκρατικής επικοινωνίας.					
41.	Όταν πραγματοποιούνται συνεδρίες υπάρχει συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη.					
Δ' ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ						
42.	Οι εκπαιδευτικοί σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.					
43.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ανοικτά τη θέση τους.					
44.	Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη από τους διευθυντές/ντρίες.					
45.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ενέργειες του/της διευθυντή/ντρία.					
46.	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όταν προκύπτουν ζητήματα στη σχολική μονάδα.					
47.	Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο/η διευθυντής/ντρία στηρίζει το έργο τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.					
48.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν φιλικές σχέσεις μέσα και έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας.					
49.	Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση που εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα.					