

2024-01

$\beta \ddot{y} \text{ € } \text{Å}^3 \text{ }^0 \mu \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{Ä} \text{Á} \text{É} \text{Ä}^1 \text{ }^0 \text{ì} - \text{ }^{\frac{1}{2}} \pm \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{Ä}^1 \text{ } \tilde{\text{Ä}} \text{Å} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ }^{\frac{1}{4}}$   
 $\beta \ddot{y} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ } \text{ç} \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{Ä} - \text{ » } \text{ç} \text{ } \text{Å} \text{ }^{\prime} \text{ }^1 \text{ } \text{ç} \text{ }^{-0} \cdot \tilde{\text{Ä}} \cdot \hat{\text{Ä}} \text{ } \tilde{\text{Ä}} \text{Ä} \pm \tilde{\text{Ä}} \text{Ç} \text{ç}$   
 $\beta \ddot{y} \text{Ä} \text{ç} \text{ } \text{Å} \cdot \text{ç} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ç} \text{ } \text{Í} \text{ } \text{§}^{-} \text{ç} \text{ } \text{Å} \cdot \text{ç} \text{ }^1 \text{ç} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ç} \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{Ä} - \text{ »}$   
 $\beta \ddot{y} \text{Ä} \text{ç} \text{ } \tilde{\text{Ä}} \text{Ç} \text{ç} \text{ » } \mu^{-} \text{ç} \text{ } \text{É} \hat{\text{Ä}} \text{ç} \text{ } \text{Á}^3 \pm \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{ }^1 \tilde{\text{Ä}} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ì} \text{ }^{\frac{1}{4}}$

$\beta \ddot{y} \text{œ} \text{Ä} \pm \text{ }^0 \text{ì} \text{ » } \pm, \text{ }^{\prime} \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{ } \text{Á}^1 \text{ } \neg \text{ }^{\frac{1}{2}} \pm$

$\beta \ddot{y} \text{œ} \mu \text{Ä} \pm \text{Ä} \text{Ä} \text{Ä} \text{Ç}^1 \text{ }^0 \text{ì} \text{ } \text{Á} \text{ì}^3 \text{Ä} \pm \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ }^{\frac{1}{4}} \pm \text{ } \cdot \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ì} \text{Ä}^1 \pm \text{ }^{\prime} \text{ } \text{ç} \text{ }^{-0} \cdot \tilde{\text{Ä}} \cdot \text{€} \text{Ç} \text{ç} \text{ » } \text{®} \text{ } \text{ÿ}^1 \text{ }^0 \text{ç} \text{ }^{\frac{1}{2}} \text{ç} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ }^1 \text{ }^0 \text{î} \text{ }^{\frac{1}{2}} \cdot \text{Ä}^1 \tilde{\text{Ä}} \text{Ä} \cdot \text{ }^{\frac{1}{4}}$   
 $\beta \ddot{y} \text{ }^{\prime} \text{ } \text{ç} \text{ }^{-0} \cdot \tilde{\text{Ä}} \cdot \hat{\text{Ä}}, \text{ } \pm \text{ }^{\frac{1}{2}} \mu \text{Ä}^1 \tilde{\text{Ä}} \text{Ä} \text{®} \text{ }^{\frac{1}{4}} \text{ç} \cdot \mu \neg \text{Ä} \text{ç} \text{ » } \text{ }^1 \hat{\text{Ä}} \text{ } \neg \text{Æ} \text{ç} \text{ } \text{Å}$

---

<http://hdl.handle.net/11728/12619>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**«Συγκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης:  
Διερεύνηση μοντέλου που ευνοεί το σχολείο ως  
οργανισμό μάθησης, στο Νομό Χίου.»**

**ΜΠΑΚΟΛΑ ΑΝΔΡΙΑΝΑ**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024**



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**«Συγκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης:  
Διερεύνηση μοντέλου που ευνοεί το σχολείο ως  
οργανισμό μάθησης, στο Νομό Χίου.»**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ  
αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη  
Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

**ΜΠΑΚΟΛΑ ΑΝΔΡΙΑΝΑ**

**ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024**

## **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © **Ανδριάννα Μπακόλα, 2024**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

## **Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Η Μπακόλα Ανδριάνα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Συγκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης: Διερεύνηση μοντέλου που ευνοεί το σχολείο ως οργανισμό μάθησης, στο Νομό Χίου»**, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Ο/Η Δηλών /σα**

## Πίνακας περιεχομένων

2. Κατάλογος Σχημάτων .....	5
3. Κατάλογος Γραφικών Παραστάσεων .....	5
4. Κατάλογος Πινάκων .....	6
5. Ευχαριστίες .....	8
6. ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
7. ABSTRACT .....	10
Κεφάλαιο 1ο : Εισαγωγή .....	12
Κεφάλαιο 2ο : Θεωρητική Θεμελίωση.....	14
2. Εκπαιδευτική διοίκηση .....	14
8. 2.1. Γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμός στην διοίκηση .....	16
2.1.1. Γραφειοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας .....	17
2.1.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του συγκεντρωτισμού στην εκπαίδευση .....	17
9. 2.2. Συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης.....	19
2.2.1. Μορφές συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διοίκηση .....	20
2.2.2. Εμπόδια στην εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης .....	22
10. 2.3. Το μοντέλο Κοινωνικών Συστημάτων στην εκπαίδευση.....	23
2.3.1. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα .....	24
3. Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	25
11. 3.1. Σύγχρονες Μορφές ηγεσίας .....	26
3.1.1. Μετασχηματιστική ηγεσία .....	27
3.1.2. Διανεμητική – συμμετοχική ηγεσία.....	28
3.1.3. Ηγεσία για την Μάθηση.....	29
4. Οργανισμός μάθησης.....	31
12. 4.1 Σχολικό κλίμα και οργανισμός μάθησης .....	32
13. 4.2. Μετασχηματισμός σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης .....	33
14. 4.2. Ρόλος διευθυντή /τριας - ηγέτη στο μετασχηματισμό σε μανθάνων οργανισμό .....	36
Κεφάλαιο 3 - Μεθοδολογία της Έρευνας.....	38
15. 3.1 Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι .....	38
16. 3.2 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	39
17. 3.3. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	39
18. 3.4. Μέθοδος Προσέγγισης .....	40
19. 3.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	41
20. 3.6. Δείγμα .....	44
21. 3.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα .....	44
22. 3.8. Περιορισμοί της έρευνας.....	45
Κεφάλαιο 4 - Παρουσίαση δεδομένων /Αποτελέσματα.....	45
23. 4.1 Δημογραφικά Στοιχεία .....	46

24.4.2 Μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας διευθυντή/τριας.....	52
25.4.3 Σχολικό κλίμα στο Νομό Χίου .....	55
26.4.4. Σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει .....	58
27.4.5 Σύγκριση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και την επιθυμία που έχουν να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα. ....	62
4.5.1. Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου.....	63
4.5.2. Επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη .....	63
4.5.3. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην σχολική μονάδα.....	64
4.5.4. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών .....	64
4.5.5. Συμπεριφορά μαθητών και τρόποι επίλυσης και αντιμετώπισης.....	65
4.2.6. Κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.....	65
4.5.7. Κατανομή μαθητών στα τμήματα/ τάξεις .....	66
4.5.8. Θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση του σχολείου.....	67
4.5.9. Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες.....	67
4.5.10. Άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία με τοπική κοινότητα.....	68
4.5.11. Θέματα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση ή καθαριότητα.....	68
4.5.12. Συνεργασία με τις ειδικότητες.....	69
Κεφάλαιο 5 - Σχολιασμός Αποτελεσμάτων.....	70
28.5.1 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	70
29.5.2 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	71
30.5.3 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	72
31.5.4 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	72
32.5.5 5 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	73
Συμπεράσματα .....	74
Βιβλιογραφία .....	76
Παραρτήματα.....	81

## Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1 Το Σχολείο ως Ανοικτό Σύστημα .....	25
Σχήμα 2 Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά Leithwood και συνεργάτες του (1999) .....	28
Σχήμα 3 Η Ηγεσία για την Μάθηση κατά τον Hallinger.....	31
Σχήμα 3 Απεικόνιση της διαδικασίας απόκτησης κοινού οράματος κατά Senge.....	34

## Κατάλογος Γραφικών Παραστάσεων

Γράφημα 4.1 Φύλο.....	46
Γράφημα 4.2. Ηλικία.....	47
Γράφημα 4.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	47
Γράφημα 4.4 Κλάδος/ Ειδικότητα.....	48
Γράφημα 4.5 Βασικές Σπουδές.....	49
Γράφημα 4.6 Υπηρεσιακή Κατάσταση .....	49
Γράφημα 4.7 Έτη Προϋπηρεσίας.....	50
Γράφημα 4.8 Οργανικότητα /Τύπος Σχολείου .....	51
Γράφημα 4.9 Πόσα έτη υπηρετείτε στην συγκεκριμένη μονάδα.....	52
Γράφημα 4.2.1 Ελευθερία κινήσεων .....	53
Γράφημα 4.2.2 Εξαναγκασμός για καθήκοντα που δεν επιθυμούν .....	53
Γράφημα 4.2.3 Ο/Η διευθυντής/τρια λαμβάνει υπόψην απόψεις των συναδέλφων του ..	54
Γράφημα 4.2.4 Ο/Η διευθυντής/τρια ενεργεί κατά γράμμα και αυτοβούλως .....	54
Γράφημα 4.2.5 Ο/Η διευθυντής/τρια είναι ανοιχτός/ή σε καινοτομίες και πρακτικές που αναδεικνύουν την σχολική σας μονάδα .....	55
Γράφημα 4.4.1 Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθάει στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μαθητών οργανισμό .....	58
Γράφημα 4.4.2 Ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία σωστού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας .....	58
Γράφημα 4.4.3 Πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου .....	59
Γράφημα 4.4.4 Επηρεάζουν τα κίνητρα την επιθυμία των εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση .....	59
Γράφημα 4.4.5 Ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριος για την αλλαγή του σχολικού κλίματος .....	60



Γράφημα 4.4.6 Ο διευθυντής που επιμορφώνεται αποτελεί ένα θετικό πρότυπο προς μίμηση από τους συναδέλφους του .....	60
Γράφημα 4.4.7 Είναι προαπαιτούμενο για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας να υπάρχει κοινό όραμα και στόχοι από τους εκπαιδευτικούς.....	61
Γράφημα 4.4.8 Πιστεύεται ότι υπάρχει στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για την προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης .....	61
Γράφημα 4.4.9 Σε ποιους τομείς κατά την γνώμη σας το Υπουργείο υστερεί, όσον αφορά την στήριξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων; .....	62
Γράφημα 4.5.1 Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου.....	63
Γράφημα 4.5.2 Συμμετοχή στην επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη ..	64
Γράφημα 4.5.3 Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην σχολική μονάδα .....	64
Γράφημα 4.5.4 Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών .....	65
Γράφημα 4.5.5 Συμπεριφορά μαθητών και τρόποι επίλυσης και αντιμετώπισης.....	65
Γράφημα 4.5.6 Κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς .....	66
Γράφημα 4.5.7 Κατανομή μαθητών στα τμήματα/ τάξεις.....	66
Γράφημα 4.5.8 Θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση του σχολείου .....	67
Γράφημα 4.5.9 Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες .....	68
Γράφημα 4.5.10 Άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία με τοπική κοινότητα .....	68
Γράφημα 4.5.11 Θέματα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση ή καθαριότητα .....	69
Γράφημα 4.5.12 Συνεργασία με τις ειδικότητες .....	69

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1. Ταξινόμηση θεωρητικών προσεγγίσεων και προτύπων οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση .....	15
Πίνακας 4.1 Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία του Νομού Χίου .....	57

**Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας:** Μπακόλα Ανδριάνα

**Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής:** «Συγκεντρωτικό έναντι συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης στα σχολεία του Νομού Χίου. Ποιο μοντέλο ευνοεί το σχολείο ως οργανισμό μάθησης».

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 1 Φεβρουαρίου 2024 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Πρώτος επιβλέπων: Γούλας Χρήστος, Λέκτορας Πανεπιστήμιου Νεάπολις.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Σκλάβου Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Καμπούρμαλη Ιωάννα.

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κο Χρήστο Γούλα, για την πολύτιμη καθοδήγηση του σε αυτή μου την προσπάθεια, καθώς και για την άψογη συνεργασία μας.

Επίσης τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που ανταποκρίθηκαν με υπευθυνότητα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς χωρίς την συμβολή τους δεν θα ολοκληρωνόταν η μεταπτυχιακή μου εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Κώστα και Αναστασία Μπακόλα, τα παιδιά μου, Μαρία - Αναστασία, και Ανδρέα, καθώς και τον σύντροφό μου, Νίκο, για την υπομονή και τη συμπαράσταση τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συνεχόμενες μεταβολές στα κοινωνικο-οικονομικά δρώμενα δεν άφησαν ανεπηρέαστο ούτε τον χώρο της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα παρατηρούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας, αναπροσαρμόζονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και αλλάζει ο ρόλος τους, καθώς αποκτούν δύναμη μέσω της ηγεσίας. Βασική επιδίωξη της κάθε σχολικής μονάδας, είναι η πραγματοποίηση των στόχων της μέσα σε ένα θετικό κλίμα εργασίας, στο οποίο θα μπορούν να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμωμένοι και να εργαστούν ισότιμα για το καλό της σχολικής μονάδας και το μετασχηματισμό της σε οργανισμό που μαθαίνει.

Μέσα στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, τα σχολεία οφείλουν να υιοθετήσουν νέες διοικητικές και ηγετικές πρακτικές, με διαμοιρασμό της ηγεσίας σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης που είναι η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης όλων των μελών της και η στήριξη της συνεχής μάθησης. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χίου σχετικά με το ποιο διοικητικό μοντέλο επικρατεί στα σχολεία τους εν συγκρίσει με το ποιο επιθυμούν. Τι σχολικό κλίμα επικρατεί, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε «μανθάνων οργανισμό» και ποια εμπόδια δρουν κατασταλτικά σε αυτό.

Για τα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με 101 ερωτηματολόγια τα οποία απεστάλησαν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χίου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε, ότι επικρατεί το «συγκεντρωτικό» μοντέλο διοίκησης, με «αρκετή» συμμετοχή των εκπαιδευτικών κυρίως σε εκπαιδευτικά θέματα. Από την άλλη όμως υπάρχει ένα «μεγάλο» ποσοστό «επιθυμίας» συμμετοχής των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής τους μονάδας και ανοίγματος προς την κοινωνία. Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι επικρατεί στα σχολεία ένα «αρκετά» ανοιχτό κλίμα, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Παρομοίως οι διευθυντές δείχνουν ότι είναι «αρκετά» ανοιχτοί σε συνεργασία, δημιουργία οράματος και εισαγωγή καινοτομιών, όμως παρατηρούνται ακόμα παραδοσιακές αντιλήψεις και πεποιθήσεις που επηρεάζουν αρνητικά την ριζική αλλαγή της διοίκησης.

Η μετασχηματιστική ηγεσία και οι θετικές σχέσεις όλων των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικοί παράγοντες για να μετασχηματιστεί το σχολείο σε μανθάνοντα οργανισμό. Επομένως, κρίνεται επιτακτική ανάγκη να μετασχηματιστούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και επιπλέον να γίνει μια ουσιαστική ενημέρωση και στήριξη

από το κράτος ώστε να κατορθώσουμε να δημιουργήσουμε σχολεία «οργανισμούς μάθησης».

**Λέξεις κλειδιά :** εκπαιδευτική διοίκηση, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμμετοχική διοίκηση, μετασχηματιστική ηγεσία, μανθάνων οργανισμός

## **ABSTRACT**

The continuous changes in socio-economic events did not leave the field of education unaffected either. As a result, new teaching methods are observed, relationships between teachers are readjusted and their role changes, as they gain power through leadership. The basic pursuit of each school unit is the realization of its goals, within a positive working climate, in which teachers can feel empowered and work equally for the good of the school unit and its transformation into a learning organization.

Within the new social context, schools must adopt new administrative and leadership practices, with the sharing of leadership among all teachers, in order to achieve the main purpose of education, which is to strengthen the all-round development of all its members and support continuous learning. . The purpose of this paper is to investigate the opinions of primary and secondary teachers of the Prefecture of Chios regarding which administrative model prevails in their schools compared to the one they prefer. What school climate prevails, what factors do they consider to play a decisive role in the transformation of school units into a "manthan organization" and what obstacles act repressively in this.

For the research questions, a quantitative survey was carried out with 101 questionnaires which were sent to the primary and secondary schools of the prefecture of Chios. The results showed that the "centralized" management model prevails, with "enough" participation of teachers mainly in educational matters. On the other hand, there is a "large" percentage of teachers' "desire" to participate, not only in educational matters, but also in matters of administration and management of their school unit and openness to society. In general, we can say that there is a "quite" open climate, cooperation and trust prevailing in the schools. Similarly, managers show that they are "fairly" open to collaboration, creating a vision and introducing innovations, but there are still traditional perceptions and beliefs that negatively affect radical management change.

The transformational leadership and the positive relationships of all the teachers are important factors to transform the school into a thriving organization. Therefore, it is deemed imperative to transform the attitudes and perceptions of teachers and, in addition, to provide

substantial information and support from the state in order to succeed in creating schools as "learning organizations".

**Keywords :** educational leadership, centralized education system, participatory management, transformational leadership,

## Κεφάλαιο 1ο : Εισαγωγή

Στην σύγχρονη εποχή των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών αλλαγών, το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται αντιμέτωπο με την ανάγκη να υιοθετήσει νέες, ευέλικτες πρακτικές για να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί έναν τρόπο οργάνωσης, που είναι αποτέλεσμα ενός πολιτικού σχεδιασμού και δίδει ένα χαρακτήρα συγκεντρωτικό στον τρόπο που κατανέμει την εξουσία και αποδίδει τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες. Είναι γεγονός, ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων με τρόπο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, προερχόμενο από τις εντολές του διευθυντή και των ανωτέρων κλιμακίων, παρεμποδίζει την συμμετοχική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, είτε σε εκπαιδευτικά είτε σε διοικητικά θέματα.

Αυτή όμως η μορφή διοίκησης, όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (1998) δεν συνάδει με τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτελούν οργανισμούς στους οποίους παράγεται γνώση και τα μέλη τους παρεμβαίνουν ως προσωπικότητες στην διαδικασία της «παραγωγής» (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να εγκλωβίζονται σε έναν ρόλο απλού εκτελεστή εντολών, με αδυναμία λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών. Η αδυναμία τους να θέσουν στόχους και να λάβουν πρωτοβουλίες, τους καθιστά να αποποιούνται τις οποιεσδήποτε ευθύνες στα αποτελέσματα που θα επιφέρουν οι επιλογές και οι δράσεις τους. Αποτέλεσμα της έλλειψης στόχων και της λήψης πρωτοβουλιών, είναι να παραμένουν στάσιμα τα εκπαιδευτικά ζητήματα και να μην γίνονται ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία της χώρας μας.

Η εκπαιδευτική διοίκηση σύμφωνα με τους Everald & Morris (1999) οφείλει να παρουσιάζει ευελιξία, ώστε να προωθεί την αυτονομία, την δημιουργικότητα και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ο διοικητισμός και ο συγκεντρωτισμός αποτελεί μια μορφή διοίκησης που έρχεται ενάντια στους σκοπούς και στόχους μιας σχολικής μονάδας, και ταυτόχρονα στερεί από τους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να συμβάλλουν δημιουργικά με την εκπαιδευτικής τους σκέψη (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Επίσης, η ιεραρχική και συγκεντρωτική διοίκηση αντιτάσσεται στις δημοκρατικές και ηθικές αρχές που αποτελούν την φιλοσοφία της εκπαίδευσης.

«Οι σχολικοί οργανισμοί είναι οντότητες, οι οποίες επηρεάζονται από τις εξωτερικές μεταβολές του περιβάλλοντος τους. Παρόλες τις αλλαγές όμως, από την μια διατηρούν την ταυτότητά τους, και από την άλλη οι εργαζόμενοι που συμμετέχουν ανανεώνονται, εξελίσσονται και μαθαίνουν» (Παπακωσταντίνου, 2008). Για να γίνει αυτή η θετική αλλαγή

στον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε μανθάνων οργανισμό, θα πρέπει να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων της σχολικής μονάδας. Στην αντίθετη περίπτωση, κάποιοι εργαζόμενοι θα συμφωνούν και άλλοι θα αντιστέκονται σθεναρά στις αλλαγές, με αποτέλεσμα να δημιουργούν προβλήματα ή να απαξιώνουν οποιαδήποτε προσπάθεια των υπολοίπων συναδέλφων.

Γι' αυτούς τους λόγους θα πρέπει να στραφούμε σε συμμετοχικά διοικητικά μοντέλα με την αρωγή διευθυντών που κατέχουν ηθικές και μετασχηματιστικές ηγετικές αρχές, ώστε ως συντονιστές και παρακινητές να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς στο να αναπτύξουν το αίσθημα της ευθύνης και να ταυτιστούν σε ένα κοινό όραμα με κοινούς στόχους για την καλύτερη αποτελεσματικότητα του σχολείου, ως μανθάνων οργανισμό.

Στην παρούσα εργασία, η επιλογή του θέματος είναι απόρροια του προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας, όσον αφορά την συγκριτική παρουσία του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης έναντι του συμμετοχικού στο Νομό Χίου. Ποιο διοικητικό μοντέλο επικρατεί και ποιο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Χίου. Τι σχολικό κλίμα επικρατεί, ποιοι παράγοντες θεωρούν, ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε «μανθάνων οργανισμό» και ποια εμπόδια δρουν κατασταλτικά σε αυτό.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό εννοιολογικό περιεχόμενο, που υπάρχει στην διεθνή βιβλιογραφία, όσον αφορά τις μορφές διοίκησης, τα στυλ ηγεσίας και την έννοια του «μανθάνοντος οργανισμού». Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω 101 ερωτηματολογίων που απεστάλησαν ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χίου, οι οποίοι δεν κατέχουν διευθυντική θέση.



## Κεφάλαιο 2ο : Θεωρητική Θεμελίωση

### 2. Εκπαιδευτική διοίκηση

Το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός, είναι λογικό να επηρεάζεται από το περιβάλλον του. Όλες επομένως οι σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης και η πρόοδος στην τεχνολογία έφεραν αλλαγές και στην εκπαίδευση. Ως απότοκος αυτών, ήταν οι παραδοσιακές πρακτικές που ίσχυαν μέχρι πρότινος να αποτελέσουν τροχοπέδη για να ακολουθήσει τις νέες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Griddens (2002), παρουσιάστηκε η ανάγκη για κάτι πιο καινοτόμο, οργανωμένο και καλύτερα δομημένο (Αντωνίου, 2023).

Η διοίκηση σαν όρος σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) σημαίνει διαχειρίζομαι, διευθύνω συλλογικές υποθέσεις. Σύμφωνα πάλι με την ίδια, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος όρος που να είναι αποδεκτός για την εκπαίδευση, καθώς η εκπαιδευτική διοίκηση αναπτύχθηκε από συνδυασμό πολλών κλάδων της επιστήμης. Αν θέλουμε όμως να συνοψίσουμε τους διάφορους ορισμούς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «Εκπαιδευτική διοίκηση, είναι η δραστηριότητα που ασκείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου τα μέλη της συγχρονίζουν τις ενέργειές τους με σκοπό την επίτευξη των στόχων για το καλύτερο του οργανισμού.» Ο τρόπος με τον οποίον επιτυγχάνονται οι στόχοι είναι μέσα από τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της διεύθυνσης, της οργάνωσης, του ελέγχου και του συντονισμού.

Οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, (2013) θεωρούν μείζονος σημασίας τη διοίκηση για το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς το σχολείο είναι ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχους παιδαγωγικούς, το οποίο θα πρέπει να είναι αποτελεσματικό (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021). Ο πιο πρόσφορος τρόπος για να επιτευχθεί αυτή η αποτελεσματικότητα είναι μέσω της διοίκησης, δηλαδή του σωστού συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού (δασκάλων, μαθητών, βοηθητικού προσωπικού), των δραστηριοτήτων, των μέσων και των υλικών πόρων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός (Bush, 2005, όπ. Αναφ. Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021).

Είναι γεγονός ότι σε αυτόν τον οργανισμό άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, συμπεριφορές και συνήθειες, αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται, ώστε να επιτύχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Για να μπορέσει να αποδώσει καλύτερα ο οργανισμός αυτός θα πρέπει να διοικείται από μια αποτελεσματική διοίκηση. Για να θεωρηθεί αποτελεσματική η διοίκηση, οφείλει να πραγματοποιείται μέσα σε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ αυτών που διοικούν καθώς και εκείνων που

διοικούνται, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι με γνώμονα την πιο αποδοτική αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων (Σαϊτής, 2008).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), μια δημοφιλής ταξινόμηση της διοικητικής επιστήμης είναι, όπως μπορούμε να δούμε και στον πίνακα 1, η διαχρονική της εξέλιξη σε : κλασική, νεοκλασική και σύγχρονη. Σε αυτήν την διάκριση παρουσιάζονται κοινές παραδοχές και αλληλοσυμπληρώσεις των θεωριών. Είναι γεγονός, ότι όλες οι θεωρίες έχουν κοινή αναφορά στην αποτελεσματικότητα των στόχων, στην αποδοτικότητα και στην παραγωγικότητα των οργανισμών.

**Πίνακας 1**

**Ταξινόμηση θεωρητικών προσεγγίσεων και προτύπων οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση**

Ταξινόμηση θεωρητικών προσεγγίσεων και προτύπων οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση				
	Θεωρητικό ρεύμα	Προσέγγιση	Πρότυπο διοίκησης	Βασικά χαρακτηριστικά οργάνωσης / διοίκησης
Παραδοσιακή ή κανονική επιστήμη	Κλασική σχολή	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Τεχνοκρατικές - διαχειριστικές</li> <li>■ Κοινωνιολογική/ Weber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ορθολογική λήψη αποφάσεων</li> <li>■ Γραφειοκρατία</li> </ul>	Δομή: ιεραρχική, αντικειμενικά υπαρκτή Σκοποί: κεντρικά διατυπωμένοι Σχέσεις με το περιβάλλον: τυπικές, μέσω του διευθυντή Ηγεσία: «διοικητική» (managerial)
	Νεοκλασική σχολή	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανθρώπινης Συμπεριφοράς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Συνεργατικό</li> </ul>	Δομή: ιεραρχική και λειτουργική, αντικειμενικά υπαρκτή Σκοποί: συλλογικά αποφασισμένοι Σχέσεις με το περιβάλλον: πολύπλοκες, συγκεχυμένες Ηγεσία: «μετασχηματιστική», «συμμετοχική»
	Σύγχρονη θεωρία: Λειτουργικές προσεγγίσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Κλειστό σύστημα</li> <li>■ Ανοικτό σύστημα</li> <li>■ Ενδοχομενικές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Συστημάτων</li> </ul>	Δομή: ιεραρχική, αντικειμενικά υπαρκτή Σκοποί: κεντρικά διατυπωμένοι Σχέσεις με το περιβάλλον: τυπικές, μέσω του διευθυντή Ηγεσία: «διοικητική» (managerial) ή «ενδοχομενική»
Εναλλακτικές προσεγγίσεις		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Δομικές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Χαλαρής συνοχής, οργανωμένης αναρχίας</li> </ul>	Δομή: αδιευκρίνιστη, ασταθής Σκοποί: ασαφείς, απρόβλεπτοι Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή αβεβαιότητας Ηγεσία: «ενδοχομενική»
		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ερμηνευτικές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ερμηνευτικό</li> </ul>	Δομή: αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης Σκοποί: υποκειμενικοί ή επιβεβλημένοι από την ηγεσία Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή υποκειμενικών σημασιών Ηγεσία: απροσδιόριστη, «μεταμοντέρνα»
			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Κουλτούρας</li> </ul>	Δομή: υλική αποτύπωση της κουλτούρας Σκοποί: βασίζονται στις συλλογικές αξίες Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή αξιών, πεποιθήσεων Ηγεσία: «μετασχηματιστική», «συμμετοχική», «ηθική»
			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Πολιτικό</li> </ul>	Δομή: αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης / συσχετισμού δυνάμεων Σκοποί: αποτέλεσμα σύγκρουσης/τους θέτει η κυρίαρχη πλευρά Σχέσεις με το περιβάλλον: ασταθείς, συγκρουσιακές Ηγεσία: «συναλλακτική» ή «ηθική»

Πηγή : Κατσαρός (2008)

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), μετά τη δεκαετία του '60 παρατηρείται μια στροφή σε πιο εναλλακτικές, θεωρητικές προσεγγίσεις της διοικητικής επιστήμης, οι οποίες αμφισβητούν την άποψη ότι κεντρικό στοιχείο των οργανισμών είναι η επιλογή στόχων με ορθολογικό τρόπο. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι οι δομικές εστιάζουν στα δομικά στοιχεία των οργανώσεων και μελετούν την συνοχή των στοιχείων μεταξύ τους. Ενώ από την άλλη οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις εξετάζουν τις οργανώσεις με γνώμονα τις υποκειμενικές αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών. Παρακάτω

αναλύουμε τα τρία πρότυπα εκπαιδευτικής διοίκησης: γραφειοκρατικό, συνεργατικό και των κοινωνικών συστημάτων.

## **2.1. Γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμός στην διοίκηση**

Η «γραφειοκρατία», θα ήταν θεμιτό να πούμε αρχικά, ότι αποτελεί όρος με γαλλική προέλευση, καθώς η πρώτη της εμφάνιση παρατηρήθηκε στην Γαλλία στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Ο Γερμανός κοινωνιολόγος Max Weber, υπήρξε ένας από τους θεμελιωτές της θεωρίας του γραφειοκρατικού τρόπου διοίκησης. Στο γραφειοκρατικό σύστημα, κατά τον Max Weber, τις αποφάσεις τις παίρνει με ορθολογικό τρόπο η κορυφή, η οποία αποτελεί το κεντρικό σημείο που διοικεί όλους τους υπόλοιπους οργανισμούς. Οι οργανισμοί έπειτα έχουν κυρίως εκτελεστικό ρόλο, δηλαδή επιβλέπουν αν έχουν γίνει σωστά οι αποφάσεις, οι οποίες έχουν ληφθεί από την κορυφή, δηλαδή από την κεντρική εξουσία και μετέπειτα ενημερώνουν την κεντρική εξουσία, αν έχουν εκτελεστεί αποτελεσματικά οι αναφορές και οι εκθέσεις (Σαΐτης, 2008). Το γραφειοκρατικό διοικητικό σύστημα διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως : α) ιεραρχία, β) απρόσωπο προσανατολισμό, γ) συγκεκριμένους κανόνες και δ) προσανατολισμό στην καριέρα.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο, θεωρείται πιο αμερόληπτο καθώς αποκλείονται οι προσωπικές χάρες στο ανθρώπινο δυναμικό, αντίθετα επικρατεί απρόσωπος προσανατολισμός και συμμόρφωση όλων σε συγκεκριμένους κανονισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, η διοίκηση κρίνεται αποτελεσματική ακολουθώντας λογικές αποφάσεις και συντονισμένη ιεραρχία από εκπαιδευμένα άτομα, με βασικό σκοπό την προώθηση των στόχων που έχουν οι οργανισμοί (Λάζου–Μπαλτά & Παπαροϊδάμη 2017).

Για πολλά χρόνια, η γραφειοκρατία αποτελούσε την πιο αποτελεσματική λύση για την οργάνωση των δημόσιων υπηρεσιών. Στην Ελλάδα καθιερώθηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους. Ο Γιώργος Αργυρόπουλος (2016), ισχυρίζεται ότι «η δημόσια διοίκηση δεν αναπαράγει μια κοινή μορφή οργάνωσης της κοινωνίας, ούτε απλή αντανάκλαση της κοινωνικής τάξης, αντίθετα όπως το κράτος έτσι και εκείνη αποτελεί έναν ενεργό παράγοντα, όπου οι στόχοι, η λειτουργία και η οργάνωσή της αντικατοπτρίζουν πρώτα από όλα τους στόχους του κράτους» (Αργυρόπουλος, 2016). Η γραφειοκρατία έχει κοινά χαρακτηριστικά με το συγκεντρωτισμό, καθώς υπάρχει καταμερισμός εργασίας, ιεραρχία με τις αποφάσεις και τις εντολές να έρχονται από την κορυφή που κατέχει την εξουσία και γενικά επικρατεί ένα απρόσωπο και αυστηρό κλίμα.

### **2.1.1. Γραφειοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας**

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά συγκεντρωτικό, καθώς την ευθύνη για την διαμόρφωση της πολιτικής και της διοίκησης στην εκπαίδευση, έχει το Υπουργείο Παιδείας (European Commission, 2020). Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρεσβεύει το ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης στο οποίο οι αποφάσεις και οι εντολές δίνονται από τα ανώτερα διοικητικά στρώματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν ατομικές και όχι συλλογικές αποφάσεις (Σαΐτης, 2005). Επομένως στην ελληνική πραγματικότητα, το Υπουργείο Παιδείας είναι εκείνο, το οποίο εφόσον αποτελεί το μοναδικό εκτελεστικό όργανο για την εκπαίδευση, οφείλει μέσα από ρυθμίσεις να διαμορφώνει μια εκπαιδευτική πολιτική που να στοχεύει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου γενικότερα (Σαΐτης, 2005).

Οι σχολικές μονάδες στο ιεραρχικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης της Ελλάδας, βρίσκονται στην βάση της πυραμίδας και παίρνουν εντολές από τις ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες, όπως την διεύθυνση της περιοχής τους, την περιφέρεια και το υπουργείο παιδείας, θρησκευμάτων και αθλητισμού. Το σχολείο έχει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γραφειοκρατίας, με την ορθολογική οργάνωση, τους κανόνες και τους κανονισμούς, των καταμερισμό των εργασιών, τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και τον έλεγχο από την κεντρική εξουσία (Λάζου–Μπαλτά & Παπαροϊδάμη 2017).

Στο ελληνικό σχολείο, παρουσιάζεται ιεραρχημένη, συγκεκριμένη δομή, όπου ο/η διευθυντής/τρια, που είναι ο πιο έμπειρος και αρχαιότερος, δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον τους, να ακολουθήσουν οδηγίες από τα υψηλότερα στελέχη χωρίς την δυνατότητα διαμόρφωσης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Παρομοίως, η εκπαιδευτική διαδικασία, διέπεται από τους ίδιους σχολικούς κανόνες και κανονισμούς, εξασφαλίζοντας σταθερότητα και ομοιομορφία μεταξύ των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα ακολουθούνται τα ίδια προγράμματα σπουδών, τα ίδια σχολικά εγχειρίδια, και η λειτουργία των σχολείων έχει κοινούς κανόνες όπως ίδιες διακοπές, ίδιο ωράριο έναρξης των μαθημάτων και ίδιο τρόπο λειτουργίας (Λάζου–Μπαλτά & Παπαροϊδάμη 2017).

### **2.1.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του συγκεντρωτισμού στην εκπαίδευση.**

Είναι γεγονός ότι, όταν πρωτοξεκίνησαν την εποχή της αστικοποίησης, να κατασκευάζονται σχολεία για πολλούς μαθητές και πολλά μαθήματα, ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία ήταν το πιο πρόσφορο μέσο, ώστε τα κράτη να μπορούν να ελέγχουν

το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να κατευθύνουν τη μεθοδολογία των εκπαιδευτικών, με σκοπό να επιτύχουν τους στόχους που επιθυμούσαν για την εκπαίδευση.

Μέσω λοιπόν του συγκεντρωτισμού του σχολικού συστήματος, μπορούσε το κράτος να ελέγξει τι θα διδαχτεί στους μαθητές, με ποιον τρόπο θα μεταφερθεί η γνώση, πού θα λάβει η χώρα αυτή η διδασκαλία, ώστε να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα και να μειώνονται έτσι τα περιστατικά χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Γεννάδιος, 2020). Έτσι η οργανωτική δύναμη της γραφειοκρατίας, εξασφάλιζε την εφαρμογή κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, προσφέροντας δημόσια δωρεάν εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και μείωση του αναλφαβητισμού. Οι εκπαιδευτικοί, αναλάμβαναν τον ρόλο του θεματοφύλακα της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών αποφάσεων και μεταρρυθμίσεων.

Όμως στον αντίποδα τα αρνητικά του συγκεντρωτισμού είναι, ότι στηρίζεται σε αυστηρούς κανόνες και σε μεγάλο όγκο γραφειοκρατίας, το οποίο μειώνει τον χρόνο που θα αφιέρωναν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία, καθώς επίσης και την ενεργητικότητα τους. Επίσης, όταν οι προτάσεις για καινοτομίες ή νέα προγράμματα έρχονται από την ανώτερη ιεραρχία, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την πραγματοποίηση των εντολών χωρίς να εμπλέκονται συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να μην είναι επιτυχές το αποτέλεσμα του προγράμματος.

Ένα επιπλέον αρνητικό της γραφειοκρατίας είναι η στατικότητα της, καθώς δεν επιδέχεται αλλαγές στην οργάνωσή της και στον τρόπο λειτουργίας της. Οι εργαζόμενοι δεν έχουν την ευχέρεια να είναι ευέλικτοι, εφόσον οι κανόνες είναι δύσκαμπτοι και συγκεκριμένοι. Είναι προφανές, ότι το απρόσωπο αυτό χαρακτηριστικό που διαπνέει την γραφειοκρατία παρουσιάζει ένα άβουλο και αποξενωμένο από την δουλειά του εργαζόμενο, εφόσον οι αποφάσεις του δεν οφείλονται σε δικές τους ενέργειες αλλά προέρχονται από επιθυμίες των ανώτερων στελεχών.

Το απρόσωπο που επικρατεί στον προσανατολισμό στην εκπαίδευση, έχει ως αντίκτυπο την δημιουργία χαμηλού ηθικού στους εκπαιδευτικούς, την έλλειψη κινήτρων για εργασία και απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων. Επίσης, είναι λανθασμένη η έμφαση που δίνεται στην επίδοση των εργαζομένων με βάση την αρχαιότητά τους και όχι την απόδοσή τους, δημιουργώντας συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των αρχαιότερων που βρίσκονται στην υπηρεσία έναντι των φιλόδοξων νεότερων εκπαιδευτικών (Λάζου–Μπαλτά & Παπαροϊδάμη 2017). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι ευνοϊκά διακείμενοι προς την γραφειοκρατία, διότι αναγκάζονται να συμμορφωθούν σε κανόνες τυποποιημένους, χωρίς περιθώρια να κινηθούν με δικές τους αποφάσεις (Μαυρογιώργης, 1999, όπ. Αναφ. στο Λάζου–Μπαλτά & Παπαροϊδάμη 2017). Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ελευθερία κινήσεων και αυτονομίας στα σχολεία.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι η εστίαση σε αυστηρούς κανόνες και νόμους και σε υπέρογκη γραφειοκρατία, στρέφει σε άλλους στόχους την εκπαιδευτική πρακτική παρεκκλίνοντας την από τους πραγματικούς της στόχους, που είναι η αέναη μόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός στην εκπαίδευση προκαλούν δυσπραγία, στασιμότητα και αδυναμία προσαρμογής των σχολικών μονάδων με το σύγχρονο πολύπλοκο περιβάλλον.

## **2.2. Συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης**

Στο χώρο της εκπαίδευσης από το 1960 και μετά, έχει παρατηρηθεί μία αποκρυστάλλωση της αντίληψης που θεωρούσαν το σχολείο ως κλειστό οργανισμό, η οποία σταδιακά μετατράπηκε σε αντίληψη του οργανισμού ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα. (Hoy & Miskel, 2000, όπ. Αναφ. στο Μαυρικάκης, 2018). Το συγκεκριμένο ανοιχτό κοινωνικό σύστημα είναι εύλογο να επηρεάζεται από το περιβάλλον του και τις εξελίξεις που παρουσιάζονται σε αυτό, όπως τις νέες τεχνολογίες, τις πολιτικές μεταβολές, την οικονομική κρίση, τις αλλαγές στον πυρήνα της μορφής της παραδοσιακής οικογένειας, καθώς και στην ταχύτητα της εξέλιξη της γνώσης. Ως επακόλουθο όλων των παραπάνω καθίσταται επιτακτική ανάγκη για στροφή σε πιο ευέλικτα σχήματα διοίκησης και στην αποκέντρωση της διοίκησης στους σχολικούς οργανισμούς με τη μορφή της συνεργατικής και συμμετοχικής διοίκησης (Μαυρικάκης, 2018).

Όσοι ερευνητές ασχολούνται με την σχολική διοίκηση, υπερασπίζονται τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση της διοίκησης στα σχολεία καθώς θεωρούν την συμμετοχή τους πολύτιμη για την βελτίωση των αποτελεσμάτων και της διδασκαλίας (Parker, 2004, όπ. Αναφ στο Μαυρικάκης 2018).

Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, σύμφωνα με τον Mokoena (2012, όπως αναφ. στον Κοτίκας, 2019), προσδιορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία παρατηρείται καταμερισμός της εξουσίας μεταξύ όλων των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και των ανωτέρων ιεραρχικά. Τοιουτοτρόπως, δεν παρατηρείται έλλειψη προσαρμοστικότητας στην διοίκηση και η λήψη των αποφάσεων για διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα της σχολικής μονάδας, πραγματοποιείται με την συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μελών.

Με την εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν πιο εύκολα τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα να προσφέρονται περισσότερες προτάσεις και να αποφασίζονται οι πιο πρόσφορες και αποτελεσματικές λύσεις. Ταυτόχρονα, διευκολύνεται η επικοινωνία από την βάση προς την κορυφή της ιεραρχίας και μεταξύ των ενδιαφερομένων, καθώς ανταλλάσσονται

ανεμπόδιστα οι πληροφορίες και εξαλείφονται οι οποιοσδήποτε συγκρούσεις (Lindelow et al., 1989, όπ. Αναφ. στο Βαγενάς, 2021).

Η δημοκρατική μορφή διοίκησης και η συμμετοχική εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μελών φέρνει σημαντικά θετικά αποτελέσματα και οφέλη στους σχολικούς οργανισμούς (Hoy & Tarter, 1993, στο Meyers et al., 2001). Αυτή η προσφορά αυτονομίας και ευελιξίας ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους για ενεργό συμμετοχή. Επιπλέον τους εμπλέκει περισσότερο και τους δημιουργείται αίσθημα δέσμευσης και εμπιστοσύνης ώστε να συμμετέχουν πιο δραστικά στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου (Antonio, 2008).

Σημαντικό θετικό αντίκτυπο παρουσιάζει η άσκηση συμμετοχικής διοίκησης, στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς οι σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών ενισχύονται θετικά (Clark & Clark, 2002, όπ. Αναφ στο Βαγενάς, 2021). Το συνεργατικό κλίμα που αποπνέει σε αυτή την μορφή διοίκησης, αυξάνει το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα και την δέσμευση της ευθύνης σε ό,τι αναλαμβάνεται το κάθε μέλος. Τα σχολεία γίνονται πιο αποτελεσματικά, αφού μοιράζονται όλοι την εξουσία στο σχολείο, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό με αποφάσεις από κάτω προς τα πάνω, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στην απόδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Cornito, 2021).

Κατ' επέκταση, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, εφόσον επιτελούν το καθήκον τους και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι απόψεις και οι γνώσεις τους, εφόσον υποστηρίζεται και αναγνωρίζεται το έργο τους. Η έρευνα των Reeves και Lowenhaupt (2016), έδειξε ότι η νέα γενιά των εκπαιδευτικών δείχνουν την επιθυμία να αναλάβουν και να γνωρίσουν πιο ηγετικούς ρόλους στο σχολείο και στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ανδρέου, 2023).

### **2.2.1. Μορφές συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διοίκηση**

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διοίκηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Gichohi (2015, όπ. Αναφ. Κότικας, 2019) διακρίνεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά την εκπαιδευτική πολιτική (όπως, μαθητές, πολιτικές πειθαρχίας και επίλυση προβλημάτων) και η δεύτερη σχετίζεται με διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα (όπως, σχολικοί στόχοι, διαχείριση οικονομικών πόρων και αξιολόγηση σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών).

Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχική διοίκηση σχετίζεται με:

- την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία οράματος και κοινής αποστολής για το σχολείο,
- την συμμετοχή στην επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη,
- την συμμετοχή στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- την συμμετοχή τους στην κατανομή ρόλων,
- την συμμετοχή τους στην απόφαση για την πολιτική της πειθαρχίας που θα ακολουθήσει το σχολείο,
- την συμμετοχή τους στην γενικότερη λειτουργία του σχολείου,
- την συμμετοχή τους για την προμήθεια αγαθών,
- την συμμετοχή τους για το μοίρασμα της εξουσίας και της ευθύνης με τον την διευθυντή/διευθύντρια,
- τη συμμετοχή σε τακτικές συναντήσεις για σχολικά θέματα,
- το σχεδιασμό σχολικών δραστηριοτήτων με όλους τους εκπαιδευτικούς και τον/την διευθυντή/τρια,
- την αποδοχή να αναλάβουν καθήκοντα και ευθύνες.
- την ενθάρρυνση προς τον διευθυντή να ακολουθήσει το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (Muruga, 2013).

Κυρίαρχο ρόλο, στην σωστή εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης έχει ο διευθυντής, ο οποίος με τις καθημερινές του κινήσεις δίνει τη δυνατότητα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν ενεργά στη διοίκηση και να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, για αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Η πρακτική της συμμετοχικής διοίκησης στην σχολική μονάδα, σύμφωνα με τον Armstrong (2004), ενισχύει την ηθική δέσμευση και την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου, αναλαμβάνοντας υπεύθυνα τον ρόλο τους. Αυτή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μάλιστα, δείχνει να αυξάνει και την επίδοση των μαθητών στα μαθήματά τους (Muruga, 2013).

Επιπρόσθετα, μπορούμε να καταλάβουμε ότι αυτή η μορφή διοίκησης συνδέεται και με την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολικό οργανισμό, τις συμπεριφορές των μελών και τις διάφορες αξίες. Βέβαια, από την άλλη πλευρά υπάρχουν πάντα περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί ή διευθυντές/τριες μπορούν να αποποιηθούν τις ευθύνες τους ή ακόμη και να παρουσιάσουν διαφωνίες και συγκρούσεις στο συμβούλιο των διδασκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).



## 2.2.2. Εμπόδια στην εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης

Η δημοκρατική μορφή διοίκησης και η συμμετοχική εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μελών φέρνει σημαντικά θετικά αποτελέσματα και οφέλη στους σχολικούς οργανισμούς (Hoy & Tarter, 1993, στο Meyers et al., 2001). Αυτή η προσφορά αυτονομίας και ευελιξίας ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους για ενεργό συμμετοχή. Επιπλέον τους εμπλέκει περισσότερο και τους δημιουργεί αίσθημα δέσμευσης και εμπιστοσύνης ώστε να συμμετέχουν πιο δραστικά στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου (Antonio, 2008). Παρόλο που θεωρητικά φαίνεται εύκολη η συμμετοχική μορφή διοίκησης, ορισμένες φορές μπορεί να γίνει δύσκολη η εφαρμογή της, καθώς εμποδίζεται από διάφορους παράγοντες.

*A. έλλειψη επικοινωνίας.* Είναι ένα βασικό εμπόδιο καθώς πολλές φορές παρατηρείται δυσκολία στην οργάνωση συναντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε κάποιες περιπτώσεις οι συναντήσεις γίνονται σπάνια και όταν γίνονται, είτε απουσιάζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί είτε η χρονική διάρκεια είναι πιεσμένη (Mostert, 1996).

*B. Δυσκολία της προσαρμογής σε νέους ρόλους.* Οι εκπαιδευτικοί είτε βλέπουν με δυσπιστία τον νέο τους ρόλο καθώς δεν αισθάνονται αρκετά προετοιμασμένοι, αφού μπορεί στερούνται από σχετικές γνώσεις, είτε δεν επιθυμούν παραπάνω συμμετοχή, διότι έχουν την αίσθηση ότι αυξάνεται ο όγκος της δουλειάς και ευθύνης τους (Jung Lin, 2014).

*Γ. Ένα άλλο εμπόδιο που παρατηρείται είναι η απροθυμία κάποιων εκπαιδευτικών να συνεργαστούν.* Μέσω μελετών παρατηρήθηκε ότι ο καταναγκασμός εκπαιδευτικών σε συμμετοχική μορφή διοίκησης και συνεργασίας, μπορεί να ωφέλησε αρχικά αλλά μετέπειτα έφερε τα αντίθετα αποτελέσματα. Επομένως θα ήταν πιο προσοδοφόρο τα άτομα που δεν επιθυμούν, να ενθαρρύνονται ομαλά σε αυτήν την μορφή διοίκησης (Mostert, 1996).

*Δ. Απουσία ενσυναίσθησης.* Υπάρχει περίπτωση ακόμα και μεταξύ εκπαιδευτικών να δημιουργούνται συγκρουσιακές καταστάσεις κατά την αναζήτηση λύσεων, καθ' ότι ακούγονται και απόψεις, οι οποίες δεν συνάδουν με τα πιστεύω όλων των εμπλεκόμενων. Για να υπάρξει λοιπόν επιτυχία στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενσυναίσθηση, να μπορούν δηλαδή να σέβονται τις απόψεις που είναι διαφορετικές με τα πιστεύω τους και να μπορούν να συμβιβάζονται (Mostert, 1996).

*Ε. Μέγεθος ομάδων.* Ένα πολύ σημαντικό κριτήριο για την λειτουργία του συμμετοχικού μοντέλου είναι ο αριθμός των μελών να είναι αρκετά μικρός ή να χωρίζεται σε υποομάδες. Σε άλλη περίπτωση υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών (Bush, 2006).

Στ. και τέλος, ο ρόλος του διευθυντή. Πολλές φορές ο/η διευθυντής/τρια δεν αναγνωρίζει συνειδητά τον ρόλο του, ως υποστηρικτή και υποκινητή. Αντίθετα, επαναπαύεται στο ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ εξουσίας και σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο δεν αναπτύσσει τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες ώστε να εφαρμοστεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (Κουσουλός et al., 2004, όπ. Αναφ στο Βαγενάς, 2021).

### **2.3. Το μοντέλο Κοινωνικών Συστημάτων στην εκπαίδευση**

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα η θεωρία του προτύπου των κοινωνικών συστημάτων βασίζεται στην ιδέα, ότι κάθε οργάνωση αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος και ταυτόχρονα αποτελείται από άλλα υποσυστήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, και επηρεάζουν το ένα το άλλο, σταθερά, με γνώμονα τον ίδιο σκοπό (2008). Η Παπαναούμ (1995) ισχυρίζεται, ότι στο διοικητικό αυτό πρότυπο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενότητα του οργανισμού και στην οργανωτική δομή του, η οποία κατακτάται με την αντιστάθμιση από την μια των εξωτερικών πιέσεων που δέχεται και από την άλλη με την εσωτερική διαφοροποίηση, που του επιτρέπει να προσαρμοστεί και να κατορθώσει να επιβιώσει, αλλά και να επιτύχει τους αποφασισμένους του σκοπούς (Κατσαρός, 2008).

Τα συστήματα διακρίνονται σε κλειστά ή ανοιχτά και αντικατοπτρίζουν την οργανωτική τους δομή σε σχέση με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Τα κλειστά συστήματα δεν επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον τους και έτσι έχουν αυστηρή οργανωτική μορφή και δομή. Σε αυτό το κλειστό σύστημα ταιριάζει η γραφειοκρατία που είναι πιο τυπική και δεν απαιτείται να προσαρμόζεται σε χαρακτηριστικά πιο ιδιαίτερα για να λειτουργήσει σωστά το σύστημα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Αντίθετα, τα συστήματα που βρίσκονται σε άμεση επίδραση με το μεταβαλλόμενο εξωτερικό τους περιβάλλον θεωρούνται ως ανοιχτά συστήματα.

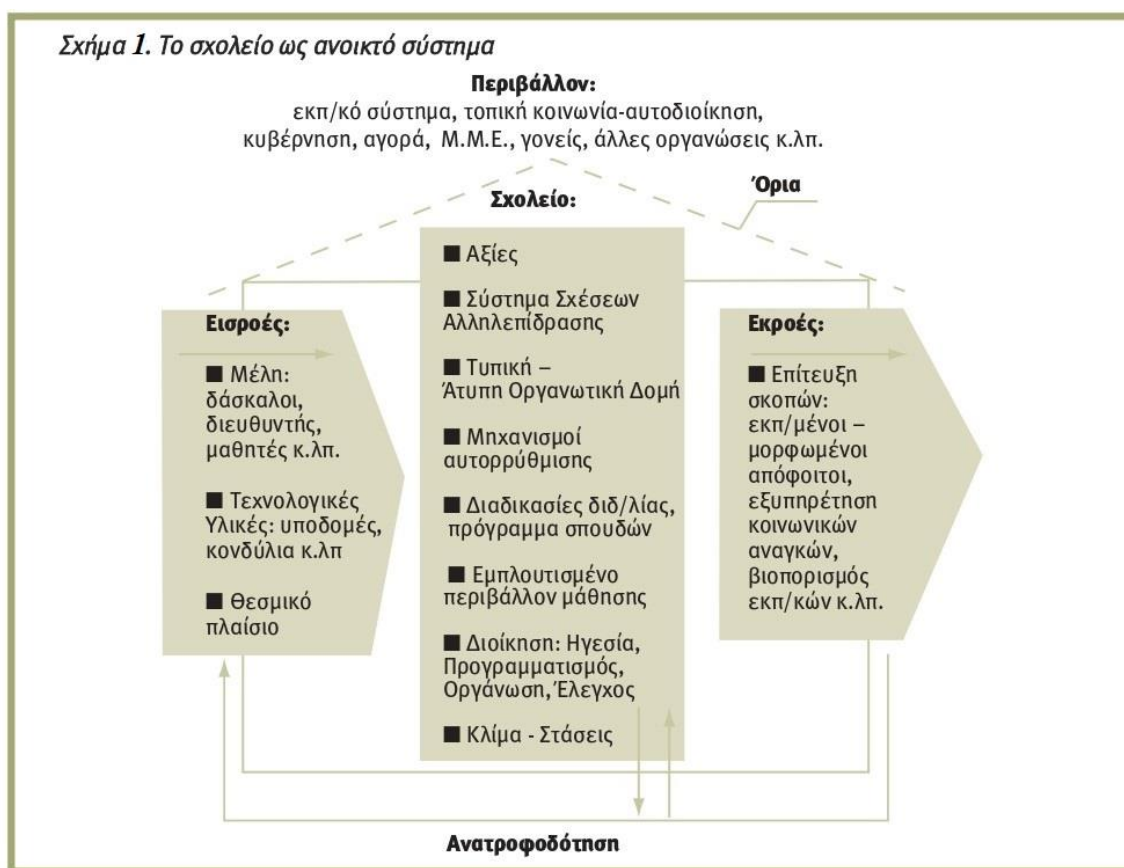
Η κοινή παραδοχή που υπήρχε, ότι το σχολείο είναι ένα κλειστό σύστημα με συγκεκριμένους στόχους και χωρίς απρόβλεπτες καταστάσεις, αποτελεί ένα βασικό λανθάνων λόγο που οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες στηρίζονται σε αυτήν την θεώρηση, αποτυγχάνουν (Κατσαρός, 2008). Όταν έγινε αντιληπτό, ότι το σχολείο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον, θεωρήθηκε ότι είναι ένα ανοικτό σύστημα.

Ένα ανοικτό σύστημα αποτελείται από μέρη και στοιχεία τα οποία μεταξύ τους αλληλοεπιδρούν και όλα μαζί δημιουργούν ένα σύνολο, ένα όλο, το οποίο αποτελεί περαιτέρω μέρος ενός άλλου ευρύτερου συστήματος. Σε αυτό το ευρύτερο σύστημα δέχεται εισροές και εκροές, και δρα με γνώμονα έναν απώτερο σκοπό ( Parsons, 1951, Katz & Kahn,

1968, Hoy & Miskel, 2007, Κανελόπουλος, 1991, Hall, 1999, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008).

### 2.3.1. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα

Το σχολείο λοιπόν, σύμφωνα με την θεωρία των κοινωνικών συστημάτων αποτελεί ένα υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό το υποσύστημα, όσο πιο πολύ συναναστρέφεται με το εξωτερικό του περιβάλλον, τόσο πιο ανοικτό είναι. Είναι γεγονός ότι οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσα και έξω από το σχολείο είναι ποικίλες, πολύπλοκες και όχι σταθερές, καθιστώντας δύσκολη την ισόρροπη ανάπτυξη του οργανισμού. Ένα παράδειγμα σχηματικής απόδοσης των σχέσεων και της οργάνωσης του σχολείου έδωσε ο Κατσαρός (2008) και παρατίθεται στο σχήμα 1.



Πηγή : Κατσαρός (2008)

Σχήμα 1 Το Σχολείο ως Ανοικτό Σύστημα

Στο συγκεκριμένο σχήμα 1 μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής χαρακτηριστικά :

- ❖ **Οι εισροές**, που αποτελούνται από έμψυχο υλικό, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τον διευθυντή, καθώς επίσης και από άψυχο υλικό, υλικοτεχνική υποδομή, μέσα, νόμοι κ.ά.

- ❖ **Σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών**, οι οποίες δίνουν στο σχολείο ένα πνεύμα ολότητας και συνεργασίας, αντιπροσωπεύοντας μια συγκεκριμένη κουλτούρα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί, ότι η δομή ενός σχολείου δεν είναι στάσιμη, αλλά παρουσιάζει μια δυναμική, η οποία εξαρτάται από την προσωπικότητα των μελών, καθώς και από την συνεργασία και αλληλεπίδραση που παρατηρείται μεταξύ τους.
- ❖ **Περιβάλλον και Όρια**, που υπάρχουν για να ξεχωρίσουν τη σχολική μονάδα από το εξωτερικό περιβάλλον, από το οποίο λαμβάνει τις εισροές, τις οποίες επιστρέφει με την μορφή εκροών.
- ❖ **Το σχολείο- υποσύστημα**, το οποίο αποτελείται από το μοντέλο οργάνωσής που ακολουθεί, από το περιβάλλον μάθησής του, την ηγεσία που έχει υιοθετήσει ο διευθυντής και την κουλτούρα που επικρατεί. Η κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές τις λειτουργίες, αξίες και δρα αυτόνομα.
- ❖ **Οι εκροές**, οι οποίες αποτελούν την επίτευξη των σκοπών και στόχων που έχει καθιερώσει η κάθε σχολική μονάδα, σύμφωνα με αυτούς που έχουν τεθεί από το υπουργείο παιδείας, θρησκευμάτων και αθλητισμού (Κατσαρός, 2008).

Οι διακεκομμένες γραμμές αντικατοπτρίζουν τα ρευστά όρια, τα οποία υπάρχουν μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Μπορούμε να πούμε ότι, η τοπική κοινότητα ανάλογα με το πόσο ανοικτό είναι το σχολείο αποτελεί βασικό στοιχείο, το οποίο επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του. Τα όρια με το περιβάλλον είναι διαπερατά και παρατηρείται αμφίδρομη ανταλλαγή πληροφοριών από και προς το σχολείο. Παρομοίως, ως κοινωνικό σύστημα, η σύνθεση όλων των μελών με τις σχέσεις, τα κίνητρα και τις προσδοκίες που αναπτύσσονται μεταξύ τους, καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή, δημιουργούν την ταυτότητα όλου του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

### **3. Εκπαιδευτική Ηγεσία**

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από τον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μετά από μελέτες έχει προκύψει, ότι αυτοί οι δύο τομείς αλληλοσυμπληρώνονται και θεωρούνται απαραίτητα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας/μία διευθυντής/τρια για να επιτύχει σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας και τον επιτυχή της μετασχηματισμό (Κατσαρός, 2008).

Η ηγεσία σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), είναι η επιρροή που προκαλεί ένας άνθρωπος (ηγέτης) στα συναισθήματα, στις στάσεις και στις συμπεριφορές των ανθρώπων που αποτελούν μια μικρή ή μεγάλη, τυπική ή άτυπη ομάδα, ώστε να συνεργαστούν πρόθυμα και δίνοντας τον καλύτερο τους εαυτό, για να πραγματοποιήσουν στόχους αποτελεσματικούς που προέρχονται από την αποστολή της ομάδας και το όφελος της για πρόοδο και ένα καλύτερο μέλλον (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021).

Η εκπαιδευτική ηγεσία κατά τον Barnabé (1997), επηρεάζεται από την θέση, την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του ατόμου, καθώς επίσης από το δυναμικό της ομάδας που διευθύνει (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021). Ένας επιτυχημένος και χαρισματικός ηγέτης ξεπερνάει τον διαχειριστικό ρόλο του/της διευθυντή/τριας και γίνεται καθοδηγητής και ενορχηστρωτής του σχολείου.

Είναι εύλογο, στα σχολεία στα οποία την διευθυντική θέση κατέχουν ηγέτες που δεν είναι ικανοί, να διακρίνονται από αναποτελεσματική διεύθυνση, με συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις και δυσμενές σχολικό κλίμα. Στην αντίθετη περίπτωση, στα σχολεία στα οποία διευθύνει ένας ικανός ηγέτης, όλα τα μέλη συνεργάζονται για να παράγουν έργο με γνώμονα το κοινό καλό, μέσα σε ένα κλίμα ενθάρρυνσης και αναγνώρισης της συνεισφοράς του καθενός.

Σύμφωνα με το άρθρο των Leithwood et al. (2006), ο διευθυντής μετά τον εκπαιδευτικό είναι εκείνος ο οποίος επηρεάζει την μάθηση των μαθητών και την ποιότητα που έχει η διδασκαλία. Επιπλέον, ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που εμπυχώνει και συντονίζει τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των μαθητών για να συνεργαστούν με σκοπό την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κοσύβας, 2014).

### **3.1. Σύγχρονες Μορφές ηγεσίας**

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν, ότι ο τρόπος που διευθύνει ο Διευθυντής, αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι Stoll and Fink (1996) παραθέτουν ότι, «μια καλή ηγεσία είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολείου» (Koutsiaí, & Ioannidou, 2018). Είναι γεγονός ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα το έργο του διευθυντή-ηγέτη γίνεται όλο και πιο πολύπλοκο. Από τη μία, ως εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να είναι υπεύθυνος να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία και στη μάθηση. Από την άλλη, ως μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να παρακινεί τους συναδέλφους του σε ένα κοινό όραμα και σε μία αλλαγή κουλτούρας για το καλύτερο αποτέλεσμα τη σχολικής μονάδα. Και επιπροσθέτως, ως

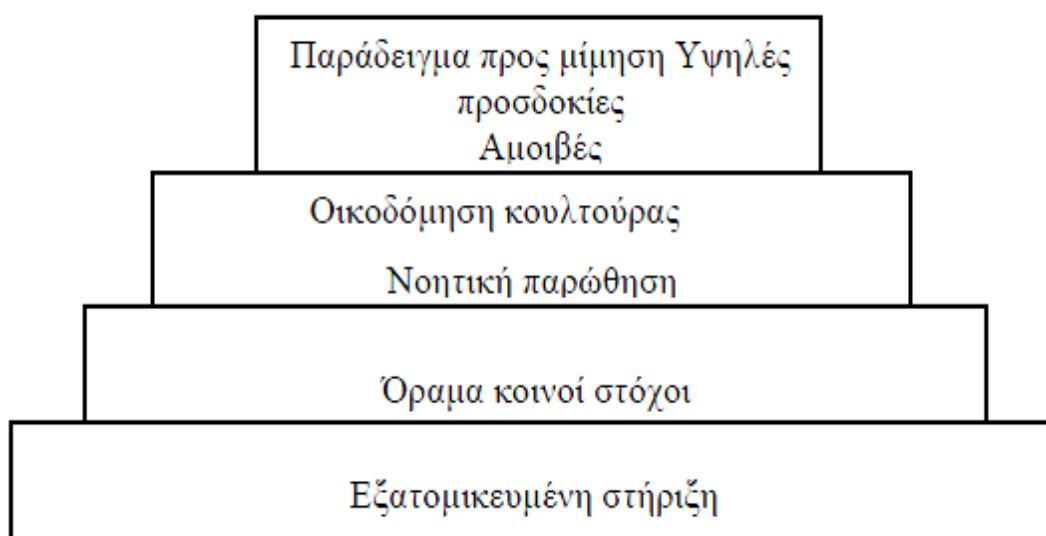
διοικητικός ηγέτης θα πρέπει να διαχειρίζεται τις αρμοδιότητες που έχει το σχολείο στην καθημερινή πραγματικότητα.

Όλες αυτές οι απαιτήσεις στο ρόλο των διευθυντών, δημιουργούν δυσκολία στο να μπορούν να εκτελέσουν ικανοποιητικά όλα τα διοικητικά τους καθήκοντα. Αυτό δημιούργησε την επιτακτική ανάγκη για διαμοιρασμό και διανομή της ηγεσίας σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας ανάλογα τις ικανότητές τους και αξιοποιώντας έτσι το ανθρώπινο δυναμικό (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021). Παρακάτω θα αναλύσουμε κάποιες από τις σύγχρονες μορφές ηγεσίας.

### 3.1.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Βασικός εκφραστής της μετασχηματιστικής ηγεσίας υπήρξε ο Burns (1978), ο οποίος έδωσε έμφαση πιο πολύ στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων, με σκοπό να αποκτήσουν κοινό ενδιαφέρον για την σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τον Bass (1985), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κατορθώνουν να δημιουργήσουν ένα όραμα και συγκεκριμένους στόχους, το οποίο έπειτα ενστερνίζονται και τα υπόλοιπα μέλη, μέσα σε θετικό σχολικό κλίμα που ενθαρρύνεται η συνεργασία και η εμπιστοσύνη (Αντωνίου, 2023).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του (1999), εστίασαν σε οχτώ τομείς στους οποίους διακρίνεται η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως : στήριξη εξατομικευμένη, προσδιορισμένοι στόχοι κοινού, όραμα κοινό, νοητική ενθάρρυνση, οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας, αμοιβές, προώθηση υψηλών προσδοκιών και ένας ηγέτης που αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012, όπ. Αναφ. στο Lazarou & Lazarou, 2019).



Πηγή : Lazarou & Lazarou, (2019)

Σχήμα 2 Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά Leithwood και συνεργάτες του (1999)

Στο παραπάνω σχήμα μπορούμε να δούμε τα οχτώ αυτά γνωρίσματα κατά Hallinger et al., (1999), καθώς και την βαρύτητά του καθενός από την βάση προς την κορυφή.

Ο Bass και οι συνεργάτες του (Bass & Avolio, 1994) διέκριναν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, τα οποία είναι τα εξής :

- **Εμπνευσμένο κίνητρο:** ο/η ηγέτης εμπνέει μέσα από το όραμά του με συγκεκριμένους στόχους, μέσα σε κλίμα ενθουσιασμού και αισιοδοξίας.
- **Εξιδανικευμένη επιρροή:** ο/η ηγέτης έχει το χάρισμα να δημιουργήσει συναισθήματα και να προβάλλει ένα αισιόδοξο όραμα, τοποθετώντας πρώτα τις ανάγκες που έχουν οι υφιστάμενοί του.
- **Πνευματική διέγερση:** ο/ η ηγέτης υποκινεί τους συναδέλφους του να εμπλακούν πιο ουσιαστικά στο όραμα, παροτρύνοντάς τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους. Επίσης προωθούν τις νέες ιδέες και την δημιουργικότητα των υφισταμένων τους.
- **Εξατομικευμένη εκτίμηση:** είναι η ικανότητα του/της ηγέτη/ ηγέτιδας να προσεγγίζει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, στηρίζοντάς τις ανάγκες του και ενθαρρύνοντας τον καθένα να αναπτύξει τις ικανότητές του. Δείχνει εμπιστοσύνη στον καθένα και τον βοηθάει προσωπικά για να αναπτύξει τις δυνατότητές του. (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021).

Βασικό προτέρημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με τους Geijsel et al. (2003) είναι ότι δίνει έμφαση στον ρόλο του δασκάλου και στην δέσμευσή του στο σχολείο στο οποίο εργάζεται να το ανανεώσει, μεταρρυθμίσει και αναμορφώσει. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (Eliophotou- Menon & Ioannou, 2016, Leithwood & Janthi, 2005), η μετασχηματιστική ηγεσία δρα θετικά στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, στην επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης στον σωστό σχεδιασμό που στοχεύει στην αλλαγή της διδακτικής ποιότητας και την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα (Αντωνίου, 2023).

### 3.1.2. Διανεμητική – συμμετοχική ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984), φέρνει θετικά αποτελέσματα στην συνοχή του προσωπικού και συνεισφέρει στην μείωση του όγκου εργασίας και πίεσης του διευθυντή (Κατσαρός, 2008). Ο Bush επίσης θεώρησε (2012), ότι η μεταστροφή σε μία συμμετοχική - κατανεμημένη ηγεσία κρίνεται αναγκαία ειδικά με την σύγχρονη τάση της αποκέντρωσης των διοικητικών ευθυνών προς κάθε σχολική μονάδα, όπου έχουν αυξηθεί οι ευθύνες των διευθυντών. Η διανομή της ηγεσίας ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς, θα τους δημιουργήσει μεγαλύτερο αίσθημα ευθύνης για την θέση τους και ως αποτέλεσμα θα επιφέρει εργασιακή ικανοποίηση και θα συμβάλει στην εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (Koutsiai & Ioannidou, 2018). Σημειώνεται ύστερα από μελέτες, ότι τα καλύτερα αποτελέσματα μάθησης στους μαθητές/τριες συναντώνται σε σχολεία που έχουν αυτήν την μορφή της ηγεσίας και όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισοδύναμα και δημοκρατικά.

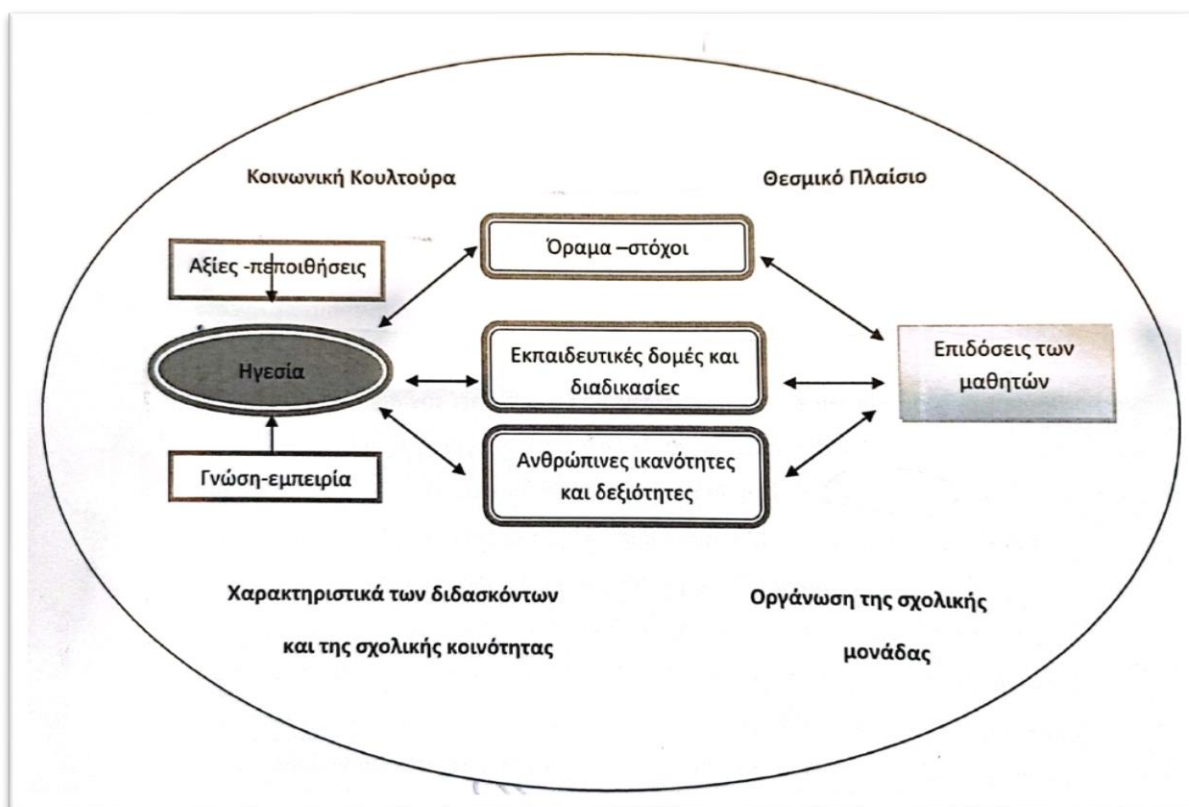
Αυτή η μορφή ηγεσίας μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να συνεργαστούν με σκοπό να πάρουν πρωτοβουλίες για να επιφέρουν την αλλαγή στις σχολικές τους μονάδες μέσα από καινοτόμα προγράμματα. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα αυτή η μορφή ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσει οργανωτική δέσμευση στους εκπαιδευτικούς, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες ηγεσίας και τους παρέχεται ένα θετικό εργασιακό κλίμα, που έχει αποδειχθεί ότι ευνοεί θετικά τις επιδόσεις των μαθητών (Torres, 2019).

Σύμφωνα με την έρευνα των Larsson & Löwstedt (2020), σημαντικό ρόλο στην σωστή λειτουργία της διανεμητικής ηγεσίας κατέχει ο διευθυντής- ηγέτης, ο οποίος οφείλει να προβάλλει ένα συγκεκριμένο όραμα στους εκπαιδευτικούς του, ώστε να τους καθοδηγήσει σωστά στην επιλογή της κατάλληλης διδακτικής πρακτικής, ώστε να έχουν τα σωστά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών.

### **3.1.3. Ηγεσία για την Μάθηση**

Η Ηγεσία για την Μάθηση περιλαμβάνει στοιχεία από την Διδακτική, Μετασχηματιστική και την Διανεμητική ηγεσία. Βασική παραδοχή σε αυτή την μορφή ηγεσίας είναι η έμφαση που δίνει ο/η διευθυντής/τρια στη μάθηση και στις αποτελεσματικές επιδόσεις των μαθητών/τριων. Η Ηγεσία της Μάθησης χωρίς να μειώνει τον ρόλο του διευθυντή/τριας εστιάζει στην μάθηση όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Hallinger (2011), η Ηγεσία της Μάθησης δεν επιτονίζει μόνο τις γνώσεις αλλά και τις πεποιθήσεις και τις αξίες, οι οποίες επηρεάζονται από το εσωτερικό (οργανωτικό πλαίσιο, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών και εκπαιδευτικών), καθώς και από το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (κουλτούρα της κοινωνίας, θεσμοί και νόμοι), τα οποία διατελούν κάτω από μια συνεχόμενη διάδραση (Αργυροπούλου, 2018). Στο παρακάτω σχήμα, ο Hallinger παρουσιάζει πως αντιλαμβάνονται οι ερευνητές αυτή την μορφή Ηγεσίας.





Πηγή : Αργυροπούλου (2018)

**Σχήμα 3 Η Ηγεσία για την Μάθηση κατά τον Hallinger**

Στο σχήμα 3 μπορούμε να δούμε, ότι ο βασικός στόχος και το όραμα της ηγεσίας είναι να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, και αυτός ο στόχος «διαπερνάει και επηρεάζεται» από τις εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες, καθώς και από τις δεξιότητες και ικανότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Και όπως αναφέραμε παραπάνω, αλληλοεπιδρούν με την εξωτερική κουλτούρα και με τα γενικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων και το οργανωσιακό στυλ της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα για την Ηγεσία της Μάθησης ξεκίνησε από την αρχή της χιλιετίας. Ο Wagner (2001) την ονόμασε ως «μια θεωρία δράσης για την αλλαγή του σχολείου», η οποία μπορεί να υλοποιηθεί αρχικά με την αλλαγή των στάσεων και της νοοτροπίας στο σχολείο, με έμφαση στο αίσθημα δέσμευσης και όχι με την απλή υιοθέτηση πρακτικών και μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού (Αργυροπούλου, 2018).

Ο Hallinger (2011) εστίασε σε τέσσερις βασικές προϋποθέσεις για να αντιληφθεί και να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας:

- a) Οι κοινές ηθικές αξίες που ασπάζονται όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και στοχεύουν να ωφελήσουν τον μαθητή.
- b) Η ηγεσία και ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας, που κρίνεται σημαντικός και από την ικανότητα του/της να διανείμει αρμοδιότητες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας ώστε δημιουργήσουν κοινότητες μάθησης.

- c) Το συγκεκριμένο, μέσα στο οποίο το ηγετικό φαινόμενο δραστηριοποιείται, και αποτελείται από τις πολιτικές για την εκπαίδευση καθώς και τα οικονομικά και κοινωνικά στοιχεία που επικρατούν σε κάθε περιοχή και σχολείο.
- d) Ο τρόπος οργάνωσης και επικοινωνίας μεταξύ του/της Διευθυντή/τριας και των διδασκόντων, μέσα από στρατηγικές συνεργασίας, παρατήρησης και αλλαγής στην προσπάθεια να βελτιωθεί το σχολείο.

Ο King (2002), έδωσε έμφαση ιδιαίτερα στην απαίτηση καλλιέργειας και ανάπτυξης της ηγετικής ικανότητας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, και όχι μόνο σε όσους καταλαμβάνουν θέσεις με κάποια μορφή εξουσίας, ώστε η ηγεσία να μην ασκείται μόνο από τον/την διευθυντή/τρια (Αργυροπούλου, 2018).

#### **4. Οργανισμός μάθησης**

Ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου, είναι να προετοιμάσει τους μαθητές του με γνώσεις και να τους εφοδιάσει με δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα σταθερά μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Για να το κατορθώσει αυτό θα πρέπει τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης (OECD, 2016). Οι οργανισμοί αυτοί, επιδιώκουν τη μάθηση από όλα τα μέλη που την αποτελούν, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, και έχουν σαν στόχο τους την συνεχόμενη ανάπτυξη μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Senge (1993), ο οποίος εισήγαγε πρώτος την έννοια του οργανισμού μάθησης, είναι εκείνος ο οργανισμός που επιτυγχάνει τους στόχους του, διευρύνοντας τις δεξιότητες και τους ορίζοντές του μέσα από την ανάπτυξη των εργαζομένων του, είτε συλλογικά, είτε ατομικά (Λιθοξοΐδου, 2018). Τα βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης είναι : α) ο συνεχής μετασχηματισμός και β) η συνεχής μάθηση. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει τα μέλη αυτού του οργανισμού συνεχώς να μαθαίνουν και να επιμορφώνονται, για να μπορούν να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, μέσα σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Βασική παραδοχή για να αποκτήσουν τα σχολεία χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης είναι: α) ότι η γνώση αποκτάται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και ο καλύτερος τρόπος για να την κατακτήσεις, είναι μέσω του κρητικού στοχασμού μεταξύ των όσων μοιράζονται αυτήν την εμπειρία, και β) όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά δεν αυξάνουν μόνο τις γνώσεις τους, αλλά βελτιώνουν τις πρακτικές τους και μέσω αυτών και τις επιδόσεις των μαθητών τους (Vescio et al, 2008).

Σε μια σχολική μονάδα καίριας σημασίας αποτελεί η συμπεριφορά και η προσωπικότητα όλων των εμπλεκόμενων μελών, σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες ικανότητες και δυνατότητες τους (Πασιαρδής, 2004). Θα πρέπει αναμφίβολα η ηγεσία της σχολικής μονάδας μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς από κοινού, να ανατροφοδοτούν το έργο τους συλλέγοντας πληροφορίες με βασικό σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη, η οποία εν συνεχεία θα αυξήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της βελτίωσης της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον DuFour (2004) το να καταστεί ένα σχολείο κοινότητα μάθησης, θα πρέπει να το διαπνέει μία συγκεκριμένη κουλτούρα και νοοτροπία, η οποία δεν θα στηρίζεται σε μεμονωμένα περιστατικά, όπως η επίσκεψη ενός ειδικού ή μια επιμόρφωση, αλλά αντίθετα θα πρέπει να εκφράζει και να εμπλουτίζει όλες τις λειτουργίες του οργανισμού στην καθημερινότητά του.

Βασικά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης κατά τους Garvin and al. (2008) είναι: α) ένα περιβάλλον υποστηρικτικό που επιτρέπει σε όλους να αποδεχτούν τα λάθη τους ως ευκαιρία μάθησης, καθώς επίσης να διαφωνήσουν μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης για όλους, β) η συλλογή πληροφοριών με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, και γ) μία ηγεσία που ενθαρρύνει τη μάθηση μέσα από εναλλακτικές πρακτικές, όπως ανταλλαγή γνώσεων, συζητήσεις αναστοχασμού και ενεργητική ακρόαση.

#### **4.1 Σχολικό κλίμα και οργανισμός μάθησης**

Το σχολικό κλίμα, είναι μια έννοια που περιγράφει την προσωπικότητα του οργανισμού. Μπορούμε να πούμε ότι, «είναι το σύνολο των αξιών και ένας κοινός προσανατολισμός που κρατάει τα μέλη του οργανισμού ενωμένα» (Hoy & Miskel, 2008, όπ. Αναφ. Στο Σκαρπέντζος, 2023). Οι Mitchel et al., (2010) προσδιόριζαν το σχολικό κλίμα από τις κοινές πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αξίες και το κοινό όραμα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών (Σκαρπέντζος, 2023).

Όπως αναφέρεται στον Μιχόπουλο (1998), το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τέσσερις παράγοντες: 1) την άτυπη οργάνωση, 2) την τυπική σχολική δομή, γ) το στυλ διοίκησης του/της διευθυντή/τριας και δ) τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Κοκκινέλη, 2019). Επίσης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), το σχολικό κλίμα οφείλει να επιτρέπει και να ενθαρρύνει καινοτομίες και καινούργιες πρακτικές. Παρομοίως, επηρεάζει την συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τη σχολική επίδοση των μαθητών και επηρεάζεται από την ηγεσία του/της διευθυντή/τριας (Σαϊτης, 2008, όπ. Αναφ. Κοκκινέλη, 2019). Είναι πολύ σημαντικός ο

ρόλος του σχολικού κλίματος στην λειτουργία του σχολείου καθώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ή θετικά ανάλογα την δυναμική που έχει.

Η Καβούρη (1998) διακρίνει την τυπολογία που χαρακτηρίζει τα σχολεία όσον αφορά το σχολικό τους κλίμα σε τέσσερα είδη : 1) το *ανοιχτό* σχολικό κλίμα, στο οποίο παρατηρείται συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αρμονική συνύπαρξη του/της διευθυντή/τριας με τους εκπαιδευτικούς. 2) το *κλειστό* σχολικό κλίμα, όπου παρατηρείται αδιαφορία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και ο/η διευθυντής/τρια εφαρμόζει περιοριστική και κατευθυντήρια συμπεριφορά και όχι υποστηρικτική, 3) κλίμα *αφοσίωσης*, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο εκπαιδευτικό τους μόνο έργο, αγνοώντας για τον αυστηρό τους διευθυντή και 4) κλίμα *αποχής*, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται πολύ και οι διευθυντές, τους υποστηρίζουν και τους παρέχουν πρωτοβουλίες (Κοκκινέλη, 2019).

Είναι γεγονός, ότι σε ένα σχολείο με καλό κλίμα, επιτυγχάνεται σωστός καταμερισμός εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται κοινοί στόχοι και οι μαθητές να κατορθώνουν επιτεύγματα, σε συνδυασμό με την καινοτομία των εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο κλίμα είναι ιδιαίτερα πρόσφορο για τον μετασχηματισμό ενός σχολείου ως οργανισμό μάθησης, καθώς όλα τα μέλη θα ακολουθούν ένα κοινό όραμα για το σχολείο και θα ενδιαφέρονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης που είναι η αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Αντίθετα, στα σχολεία στα οποία επικρατεί αρνητικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποτελεσματικοί, δεν υιοθετούνται καινοτομίες και δεν δίδεται έμφαση στην μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Peterson & Deal, 1998).

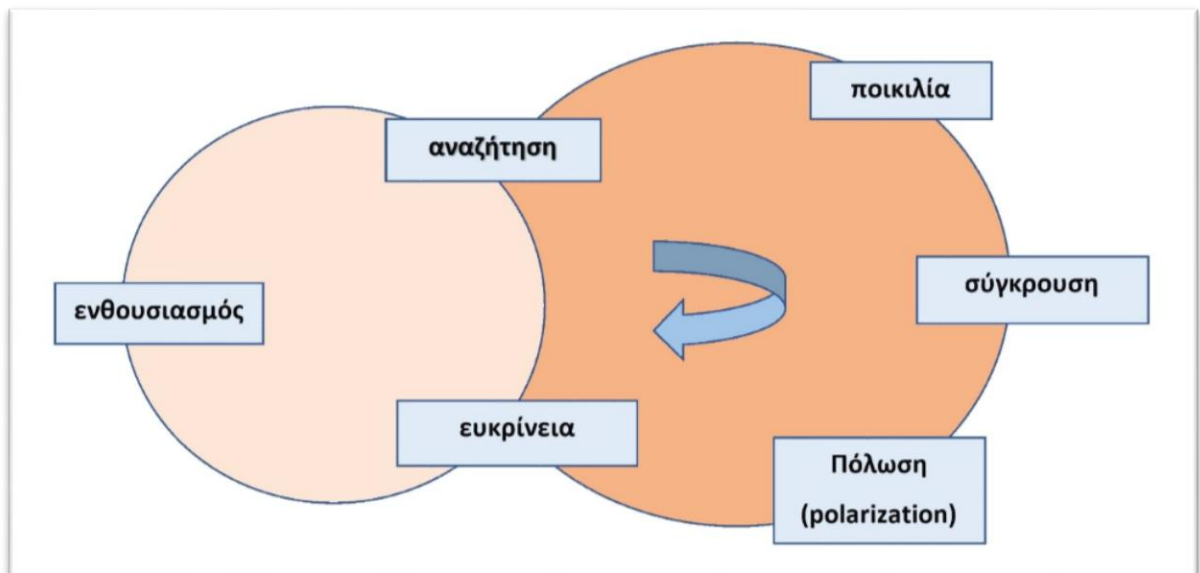
## **4.2. Μετασχηματισμός σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης**

Τη σημερινή εποχή, τα σχολεία έχουν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, ώστε να αποκτήσουν ικανότητες αλλαγής και μεταρρύθμισης, για να προσαρμοστούν στα νέα οικονομικά, εργασιακά και κοινωνικά δεδομένα. Σύμφωνα με την έρευνα του Schecter, (2008), εάν οι σχολικοί οργανισμοί κατορθώσουν να αναπτύξουν στρατηγικές και διαδικασίες μάθησης, θα έχουν την δυνατότητα να διαχειριστούν τις οποιεσδήποτε μεταβολές τους περιβάλλοντός τους, πιο αποτελεσματικά (Μπρούζου, 2018). Ο Senge (1990) ισχυρίζεται όμως, ότι αυτή η αλλαγή στην μάθηση μπορεί να αποβεί αποτελεσματική, εφόσον δραστηριοποιηθεί από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης, οικοδόμησης της γνώσης, επίλυσης συγκρούσεων συνεργατικά και με μάθηση συλλογική (Μπρούζου, 2018). Ο μετασχηματισμός των σχολείων μπορεί να μην

αποτελεί μια διαδικασία εύκολη, όμως θεωρείται μονόδρομος ώστε να ακολουθήσει έπειτα ο μετασχηματισμός της ίδιας της κοινωνίας και του μέλλοντος (OECD, 2018). Έχει καταστεί επιτακτική ανάγκη, τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης, όπως συνεργατική κουλτούρα, κοινό όραμα και κοινοί στόχοι, μετασχηματιστική ηγεσία, δια βίου συλλογική μάθηση και συμμετοχική διοίκηση (OECD, 2018).

Βασική προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό σε κοινότητα μάθησης, είναι να συμμετέχουν όλοι σε αυτό το όραμα και να αναγνωρίζουν τον στόχο, καθώς αποτελούν όλοι μαζί, ένα ενιαίο και αλληλοσυμπληρούμενο σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να πούμε ότι, ένα σχολείο μετασχηματίζεται σε μία κοινότητα μάθησης, όταν όλες οι ενέργειες του εκτελούνται με σκοπό την αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και με μακροπρόθεσμο στόχο την βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Στα σχολεία αυτά, η διδασκαλία γίνεται πιο μαθητοκεντρική, καθώς οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή, με τους εμπλεκόμενους να συνεργάζονται εστιάζοντας στην μάθηση των μαθητών και των εαυτών τους. Επομένως, όλοι βρίσκονται σε μια πορεία διαρκής μάθησης (Vescio et al, 2008).

Σε ερώτηση που έγινε στον Peter Senge, πως θα μετασχημάτιζε ένα σχολείο σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης, αποκρίθηκε ότι θα ανακάλυπτε τους εκπαιδευτικούς εκείνους που ενδιαφέρονται με πάθος να φέρουν την αλλαγή και που έχουν αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης, θα τους έφερνε σε διάδραση μεταξύ τους και ταυτόχρονα θα προσπαθούσε να αναμείξει και άλλους εκπαιδευτικούς.



Πηγή : Ντούπα (2018)

Σχήμα 3 Απεικόνιση της διαδικασίας απόκτησης κοινού οράματος κατά Senge (Σάββας, 2007)

Αυτό μπορούμε να το δούμε και στο σχήμα 3, το οποίο απεικονίζει την διαδικασία που απαιτείται για να αποκτηθεί ένα κοινό όραμα μέσα από κλίμα ενθουσιασμού, με τη

σύγκρουση της νέας γνώσης με τις παλαιωμένες αρχές και την αναζήτηση της αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο ο Senge θεωρεί ότι θα δημιουργούσε ένα κοινό όραμα για όλους μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Ντούπα, 2018).

Σύμφωνα με τον Bell (2019), ο καινούργιος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μια μάθηση μέσα σε ένα πνεύμα διαλόγου και διερεύνησης, εστιάζοντας κυρίως στο όλο παρά στο μέρος. Ο Middlewood (2019), μίλησε για στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν από τους ηγέτες και να ενστερνιστούν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς όπως :

- η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μέσα σε ένα αίσθημα ασφάλειας,
- η υιοθέτηση μιας συνεργατικής κουλτούρας και συναδελφικότητας,
- η προώθηση του αναστοχασμού και της προσωπικής αξιολόγησης, ώστε να αντιμετωπιστούν επαγγελματικές ανικανότητες μέσα σε ένα κλίμα προσωπικής δέσμευσης,
- και η ενθάρρυνση της προσωπικής επαγγελματικής προόδου με απώτερο σκοπό το καλό της ομάδας (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022β).

Είναι γεγονός ότι, μια ανάπτυξη που έρχεται από τα ψηλά ιεραρχικά στρώματα ως εντολή, δεν έχει την ίδια βαρύτητα με την επαγγελματική ανάπτυξη που τροφοδοτείται από την προσωπική ανάγκη ως επαγγελματίας και με την δέσμευση που αναπτύσσει για να ανανεώνει την γνώση σου. Στην Collinson (2008), αναφέρεται η άποψη του Bell (2019), ότι δεν είναι αρκετή η ατομική μάθηση, αλλά αντίθετα κρίνεται απαραίτητη η οργανωσιακή μάθηση, η οποία απαιτεί από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη να εκπαιδεύονται και να κατανοούν, ότι οι συμπεριφορές τους και οι σκέψεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο στο περιβάλλον τους.

Όμως για να μετασχηματιστεί ένα σχολείο σε οργανισμό που μαθαίνει, θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και μια πολιτιστική αλλαγή, μια αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας και μία εμπλοκή όλων των μελών του σχολείου σε αυτό-αξιολόγηση και σε αναστοχασμό. Επιβάλλεται επίσης, να αποκρυσταλλωθούν από τους γραφειοκρατικούς τρόπους διοίκησης, να απομακρυνθούν από την ιεραρχική δομή και να στραφούν σε συμμετοχικές μορφές διοίκησης, καθώς η μετατροπή τους σε οργανισμούς μάθησης θα επιφέρει πολύ περισσότερα πλεονεκτήματα. Απαιτείται σημαντικός χρόνος, μεγάλη προσπάθεια και οικονομικοί πόροι μέσα από τις συνεκτικές και συνεργατικές ενέργειες όλου του προσωπικού (Harris & Jones, 2018). Ακόμη περισσότερο κρίνεται καθοριστικής σημασίας, η κρατική υποστήριξη για συλλογική μάθηση και συνεργασία, ώστε τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης να μην λειτουργούν απομονωμένα (OECD, 2016).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει ακόμα ασχοληθεί με την θεωρία των οργανισμών μάθησης. Από την μια, σύμφωνα με την έρευνα των Οικονόμου και Λαζαρίδου (2022α), οι οργανισμοί μάθησης δεν έχουν θεσμοθετηθεί από την επίσημη πολιτική και οι

εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις εντολές και στους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους των άνωθεν (δηλαδή του Κράτους), παρά στην εμπάθυνση της μάθησης για όλους. Και από την άλλη, η κουλτούρα του οργανισμού μάθησης δεν είναι εφικτή να διανθίσει στο (παραδοσιακό) συγκεντρωτισμό που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μπορούμε να πούμε, ότι το θέμα των οργανισμών μάθησης έχει κεντρίσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των ερευνητών (Harris & Hones, 2018). Δεν έχει αποσαφηνιστεί ότι ο οργανισμός μάθησης συνυπάρχει με τις σύγχρονες προσεγγίσεις και την μετασχηματιστική εκπαίδευση και δεν μπορεί να συμβιώνει με τον συγκεντρωτισμό και την παραδοσιακή γραφειοκρατία (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022α).

#### **4.2. Ρόλος διευθυντή /τριας - ηγέτη στο μετασχηματισμό σε μανθάνων οργανισμό**

Το πιο καίριο ρόλο στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε οργανισμό μάθησης, επιτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή που παρατηρούνται πολλές αλλαγές σε όλους τους τομείς, οφείλει να ενημερώνετε και να καινοτομεί. Η σύγχρονη ηγεσία, σύμφωνα με τον Bates (2010), δεν εντοπίζεται πλέον μόνο σε ένα άτομο, αλλά διαμοιράζεται σε όλους του εμπλεκόμενους στην σχολική μονάδα ως κοινή ευθύνη, ενώ η διοίκηση και η σχολική οργάνωση δεν θεωρούνται αποκομμένες από τα εκπαιδευτικά δρώμενα (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022β). Επομένως, ο μέχρι πρότινος γραφειοκρατικός – διοικητής εναλλάσσεται σε ηγέτη που έχει την ικανότητα να ερμηνεύει τις καταστάσεις και να κατορθώνει να κρίνεται αποτελεσματικός. Είναι γεγονός ότι, η διοικητική πυραμίδα που επικρατούσε τόσα χρόνια γίνεται επίπεδη μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ομαδικότητας και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022β).

Η μορφή ηγεσίας που ταιριάζει πιο πολύ με τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης είναι η μετασχηματιστική, καθώς όπως λέει ο Θεοφιλίδης (2012), αυτή η ηγεσία κατανέμεται σε όλα τα άτομα που δραστηριοποιούνται σε έναν οργανισμό και έτσι αποτελεί μια ηγεσία ολότητας και όχι αποκλειστική ευθύνη ενός ατόμου (Μαμάκου & Αποστόλου, 2018). Η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως πρεσβεύουν οι Πέτρου & Αγγελίδης (2016), προτρέπει την αλλαγή της σχολικής μονάδας και τον μετασχηματισμό της σε «μανθάνων οργανισμό», με την προσωπική δέσμευση όλων των εκπαιδευτικών για σχολική βελτίωση και θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Μαμάκου & Αποστόλου, 2018).

Σημαντικό και απαραίτητο προσόν του διευθυντή – ηγέτη, είναι να λειτουργεί βάζοντας στην άκρη το προσωπικό του συμφέρον και να στοχεύει στο συμφέρον της σχολικής

μονάδας. Οφείλει πρώτος να φέρει την αλλαγή και να εντάξει και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στην κουλτούρα της αλλαγής της σχολικής μονάδας σε ένα οργανισμό που μαθαίνει. Η αυτονομία στην δράση του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του στην διαμόρφωση του προγράμματος, είναι οι τακτικές που θα κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τις πρακτικές που ακολουθούν στην εκπαίδευση. Ο διευθυντής έπειτα πρέπει να αφουγκραστεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στα θέματα που υστερούν, να τους προσφέρει πνευματική ανάταση, προσωπική υποστήριξη και πρακτικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (OECD, 2016).

Ο/η διευθυντής/ντρια ως ηγέτης/ηγέτιδα, θα πρέπει να βολιδοσκοπήσει το κλίμα που επικρατεί στην σχολική του μονάδα. Είναι γεγονός ότι, ο/η διευθυντής/τρια έχει ένα διττό ρόλο να διαδραματίσει από την θέση ευθύνης του. Από την μια έχει τοποθετηθεί σε αυτή την θέση από τους ανωτέρους του και οφείλει να ικανοποιεί τις προσδοκίες τους. Από την άλλη όμως, σε μια κοινωνία μεταβαλλόμενη που επιζητεί περισσότερο από κάθε άλλη εποχή εκπαίδευση, που να εξελίσσεται και να μορφώνεται συνεχώς, θα πρέπει να αποτελεί ένα πρότυπο ηγέτη/ηγέτιδας. Οφείλει να έχει οράματα για την σχολική του μονάδα, τα οποία θα τα μοιράζεται με τους οπαδούς-συναδέλφους του και λαμβάνοντας υπόψιν τις δικές τους επιθυμίες, θα επιτυγχάνουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα για την σχολική τους μονάδα. Θα πρέπει να μπορεί να επιλύει τις οποιοσδήποτε συγκρούσεις παρουσιάζονται, να αξιολογεί μαζί με τους συναδέλφους του την εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης.

Απαραίτητη δεξιότητα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία σύμφωνα με την Νάνου (2009), είναι εκείνη η δεξιότητα του ανθρώπου που μπορεί να κατανοεί τους άλλους, να έχει επίγνωση του εαυτού του, να ασκεί ενεργητική ακρόαση και να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους. Ένας/μια επιτυχημένος/η διευθυντής/τρια ηγέτης οφείλει να έχει ανεπτυγμένη την συναισθηματική νοημοσύνη για να μπορεί να δημιουργεί θετικό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας με την ομάδα του, ώστε να επικρατεί θετική στάση στην αλλαγή και στον μετασχηματισμό (Λιθοξοΐδου, 2018).

Ρόλος του είναι, να φέρει τους εκπαιδευτικούς κοντά του, ώστε να αισθανθούν ότι εργάζονται όλοι σαν μια οικογένεια, ότι υπάρχει καλό κλίμα εμπιστοσύνης και ότι το σχολείο είναι ανοιχτό σε προτάσεις, ιδέες και συνεργασία. (Pashiaridis, 1994, όπως αναφέρεται στο Καραδήμου & Τσιούμη, 2021). Αυτό θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς εκείνους, οι οποίοι για πρώτη φορά βρίσκονται σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον και, είτε μπορεί να αισθάνονται αρνητικότητα ή δυσπιστία στην συμμετοχή τους στην διοίκηση, είτε μπορεί να θεωρούν, ότι η συμμετοχή τους ενδεχομένως να λειτουργήσει απειλητικά απέναντι τους.



Οι σχολικοί διευθυντές, επιβάλλεται να ενδυναμώσουν τις ικανότητές τους μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων και να αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, με σκοπό να μπορούν να σταθούν ικανοί των προσδοκιών της θέσης ευθύνης τους και να συντελέσουν στην αποτελεσματική βελτίωση της σχολικής τους μονάδας (Μαμάκου & Αποστόλου, 2018).

Βέβαια, υπάρχουν πολλοί διευθυντές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολία στο να μοιραστούν την εξουσία τους και ασκούν συγκεντρωτική διοίκηση (Meyers et al., 2001), γεγονός το οποίο έχει ως αντίκτυπο, να μην εμφανίζονται τα κατάλληλα αποτελέσματα στην σχολική τους μονάδα. Για να επέλθει αλλαγή και να γίνει το σχολείο ένας οργανισμός που μαθαίνει, θα πρέπει ο διευθυντής να μοιραστεί με τους συναδέλφους του την εξουσία του και να δημιουργήσει ένα όραμα που θα αφορά όλους τους τομείς της σχολικής μονάδας, όπως η διδασκαλία, η μάθηση και η διοίκηση (Heller & Firestone, 1995).

## **Κεφάλαιο 3 - Μεθοδολογία της Έρευνας**

Στο 3 κεφάλαιο προσδιορίζονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας. Επίσης, αναφέρεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και το δείγμα. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την αξιοπιστία, την εγκυρότητα καθώς και τους περιορισμούς που δυσχεραίνουν την έρευνα.

### **3.1 Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι**

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο παρατηρούνται παγκόσμιες αλλαγές στο κοινωνικό, οικονομικό σκηνικό θέτοντας και την εκπαίδευση σε καινούργιες προκλήσεις που οφείλει να φέρει εις πέρας. Υπό το πρίσμα αυτής της αλλαγής, νέες μορφές διοίκησης και μοντέλα ηγεσίας δημιουργήθηκαν, ώστε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Η συγκεντρωτική μορφή παραγκωνίζεται και προτιμώνται πιο συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης, με διαμοιρασμό της ηγεσίας σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας. Μέσα σε αυτό το μοντέλο διοίκησης, όλοι οι εκπαιδευτικοί σαν ομάδα, παίρνουν αποφάσεις για την διδακτική διαδικασία, για εκπαιδευτικά θέματα κάτω από ένα κοινό όραμα, παίρνοντας την ευθύνη των αποφάσεων και των πράξεων τους, καθώς και την δέσμευση, ότι θα κάνουν το καλύτερο. Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, είναι η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν. Μια αέναη ανάπτυξη της μάθησης και εμπλουτισμού της γνώσης με ταυτόχρονη αλλαγή της κουλτούρας σε συνεργατική.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι απόρροια του προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας να βολιδοσκοπήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χίου, που δεν κατέχουν διοικητική θέση, κατά πόσο ακολουθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στη σχολική τους μονάδα ή κατά πόσο επιθυμούν αυτόν τον μετασχηματισμό από το συγκεντρωτικό μοντέλο. Επίσης ποιο είναι το σχολικό κλίμα και ποια μορφή ηγεσίας συναντάται περισσότερο στα σχολεία της Χίου. Επιπλέον στόχος, αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Χίου σχετικά με το ποια στοιχεία θεωρούν ως απαραίτητα για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μαθησιακό οργανισμό. Τέλος, ποια πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα εμπόδια που υπάρχουν στην αδυναμία μετασχηματισμού τους σε οργανισμούς μάθησης.

### **3.2 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα**

Λαμβάνοντας υπόψιν τις νέες τάσεις που επικρατούν στις θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης με στροφή σε πιο συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής :

1. Κατά πόσο το συγκεντρωτικό μοντέλο που επικρατεί ακόμα στην ελληνική εκπαίδευση ακολουθείται στα σχολεία του Νομού Χίου ή κατά πόσο έχουν στραφεί σε πιο συμμετοχικές μορφές διοίκησης;
2. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου;
3. Ποιο σχολικό κλίμα διαφαίνεται στα σχολεία της Χίου;
4. Ποιο μοντέλο ηγεσίας επικρατεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Χίου και ποιο μοντέλο διοίκησης ευνοεί τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μαθησιακό οργανισμό;
5. Ποιο μοντέλο διοίκησης και ποια στοιχεία θεωρούν ως απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, σε ποια θέματα υστερεί η στήριξη των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας;

### **3.3. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας**

Στους χαλεπούς καιρούς που διανύουμε, είμαστε παρατηρητές σημαντικών αλλαγών σε οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, οι οποίες καθιστούν αναγκαία και την αλλαγή των συνθηκών που επικρατούν στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Είναι γεγονός, ότι η διοίκηση των σχολείων με το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο, υπό τις εντολές του/της διευθυντή/τριας εμποδίζει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (1998), αυτό το μοντέλο διοίκησης «δεν

ταιριάζει στις σχολικές μονάδες, που αποτελούν οργανισμοί μάθησης, στους οποίους παράγεται γνώση και τα μέλη αυτής της οργάνωσης, διαμορφώνουν σαν προσωπικότητες στην διαδικασία της παραγωγής» ( Αθανασούλα – Ρέππα. 2018).

Μέσα σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ευελιξία να δράσουν, να φέρουν αλλαγές και να λάβουν αποφάσεις μέσα από συγκεκριμένους στόχους. Αντίθετα, περιορίζονται στον ρόλο του απλού εκτελεστή εντολών, αποποιούμενοι κάθε ευθύνης. Απόρροια των παραπάνω, τα εκπαιδευτικά ζητήματα να παραμένουν στάσιμα, χωρίς να πραγματοποιούνται καίριες αλλαγές στην εκπαίδευση της Ελλάδας. Η εκπαιδευτική διοίκηση κατά τους Everald & Morris (1999), οφείλει να προσφέρει ευελιξία με σκοπό να πυροδοτεί την δημιουργικότητα και την ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών. Η συγκεντρωτική διοίκηση δεν επιτρέπει στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την εκπαιδευτική τους σκέψη και έρχεται σε αντίθεση με την κουλτούρα της εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα. 2018).

Για τους παραπάνω λόγους είναι επιτακτική ανάγκη, να στραφούμε σε πιο συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης στα οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν, με παρακινητές διευθυντές/τριες που διακρίνονται από χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Για καλύτερα αποτελέσματα θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα με κοινούς στόχους, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν την ευθύνη τους, θα γνωρίσουν την ηγεσία και θα μοιραστούν ηγετικούς ρόλους, με απώτερο σκοπό την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και τον μετασχηματισμό του σε μανθάνων οργανισμό (οργανισμό που μαθαίνει).

Επομένως, είναι ανάγκη να διερευνηθεί ποια είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χίου, στα εκπαιδευτικά δρώμενα σε αντιδιαστολή με το πόσο επιθυμούν να συμμετέχουν.

### **3.4. Μέθοδος Προσέγγισης**

Σε μια έρευνα για την συγκέντρωση δεδομένων και πληροφοριών υπάρχουν δύο μέθοδοι προσέγγισης, η ποσοτική και η ποιοτική. Η ποσοτική προσέγγιση, χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει γενικές τάσεις που επικρατούν ως κοινωνικά φαινόμενα. Δίνει έμφαση στην περιγραφή, στην ανάλυση και εξήγηση των ερευνητικών ερωτημάτων, μέσα από την συλλογή πληροφοριών από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (Τσιώλης, 2011). Ύστερα αυτά τα δεδομένα τα αναλύει, τα συγκρίνει και βγάζει συμπεράσματα που απαντούν στα ερευνητικά του ερωτήματα. Από την άλλη, η ποιοτική προσέγγιση, απαντά στο «πως» και στο «γιατί», όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα. Εστιάζει στην ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, μέσα από τις ιστορίες και τις εμπειρίες που έχουν οι

συμμετέχοντες. Δεν εστιάζει μόνο στις αντιπροσωπευτικές απαντήσεις αλλά και στις αποκλίνουσες, μέσα από τις οποίες ο ερευνητής καταλήγει στην ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του ερευνητικού προβλήματός του.

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα με εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα κλειστό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποστάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή. Με αυτόν τον τρόπο αρχικά, μπορεί να συλλεχθεί μεγαλύτερος αριθμός πληροφοριών, από μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού. Έπειτα απαιτείται λιγότερος χρόνος συλλογής πληροφοριών και ειδικά μέσα από το διαδίκτυο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, έχει σκοπό να αναδείξει γενικές τάσεις, οι οποίες επικρατούν στο ευρύτερο πληθυσμό (Παπαγεωργίου, 2014). Υπάρχει ανωνυμία, η οποία παρέχει στους ερωτώμενους ένα είδος ασφάλειας και έχει μικρή διάρκεια χρόνου η συμπλήρωσή του, το οποίο δεν το καθιστά κουραστικό. Τέλος, προσφέρει την δυνατότητα, να συνδυάσει χαρακτηριστικά και απαντήσεις με την χρήση μεταβλητών και να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα.

### **3.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για την έρευνα, επιλέχθηκε η μέθοδος της επισκόπησης των αντιλήψεων, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στις περιγραφικές μελέτες των κοινωνικών επιστημών και επίσης, θεωρείται από τον Creswell (2015), «η πιο κατάλληλη μέθοδος για να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων για την μελέτη και περιγραφή αντιλήψεων, συμπεριφορών και στάσεων του πληθυσμού μέσω ενός μικρού δείγματος». Επιπλέον, μέσω αυτής της μεθόδου, μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα, που έχουν να κάνουν με ανθρώπινα χαρακτηριστικά τα οποία δεν μπορούν να μελετηθούν άμεσα (Babbie, 2018). Η έρευνα επισκόπησης έχει το θετικό, ότι μελετά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών την συγκεκριμένη στιγμή και συλλέγει πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Creswell, 2015).

Για την συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες κλιμακώνονται βαθμιαία. Το ερωτηματολόγιο γενικά αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο που χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα για την συλλογή δεδομένων σχετικά με τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες των ανθρώπων που δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα (Gall et al., 2003). Το ερωτηματολόγιο προτιμάται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες για να μετρήσει τις απόψεις των ερωτωμένων για το αν συμφωνούν ή διαφωνούν σε προτάσεις που έχουν σχέση με την έρευνα, προκειμένου ο ερευνητής να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζονται για να ολοκληρώσει την έρευνα του (Λιαργκόβας και σύν., 2023). Σύμφωνα με

τους Καραγεώργιος (2002), Δημητρόπουλος (2004) και Παρασκευόπουλος (1993β) το ερωτηματολόγιο, είναι «ένας τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους ερωτώμενου και του ερευνητή» (Λιαργκόβας και σύν., 2023).

Πολλά τα πλεονεκτήματα ώστε να επιλεγεί το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής δεδομένων :

- Είναι οικονομικά, γρήγορα, έγκυρα και εύκολα στην συμπλήρωση (Cohen et al., 2018).
- Οι συμμετέχοντες στη έρευνα μπορούν να το συμπληρώσουν με τον δικό τους ρυθμό και όποτε τους εξυπηρετεί ( Gall et al, 2003).
- Είναι σύμφωνα με τον Χασάπη (2000), το πιο χρήσιμο και κατάλληλο μέσο για να συλλεχθούν πληροφορίες, για συμπεριφορές που δεν μπορούν να παρατηρηθούν (Λιαργκόβας και σύν., 2023).
- Χρησιμοποιείται για πληροφορίες, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία του ερευνητή και είναι πιο εύκολο στην ανάλυση του, επιτυγχάνοντας ομοιομορφία στις μετρήσεις και πιο μεγάλη αξιοπιστία (Cohen et al., 2018).
- Οι συμμετέχοντες απαντάνε ελεύθερα και ανώνυμα, εξασφαλίζοντας έτσι την ειλικρίνεια στις απαντήσεις και την αξιοπιστία στο αποτέλεσμα (Λιαργκόβας και σύν., 2023).

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να έχει έντυπη ή ψηφιακή μορφή. Η συγκεκριμένη έρευνα η έχει ψηφιακή μορφή, δημιουργήθηκε στο google form από την ερευνήτρια και έχει διαμοιραστεί στις 16/11/2023 διαμέσου της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χίου στα σχολεία του Νομού Χίου. Οι ερωτήσεις της είναι κλειστού τύπου και χωρίζονται σε πέντε ενότητες :

- Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τα κοινωνικο – δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, βασικές σπουδές, υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια. ωρομίσθιος/α), έτη προϋπηρεσίας, οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν και πόσα έτη υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.
- Στην δεύτερη ενότητα, υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με το σε ποιο βαθμό οι ερωτώμενοι συμμετέχουν στο σχολείο τους, όσον αφορά αποφάσεις που λαμβάνονται για κάποια θέματα εκπαιδευτικά και διοικητικά ή διαχειριστικά. Οι ερωτώμενοι πρέπει να απαντήσουν σε 12 ερωτήσεις με μια τετραβάθμια κλίμακα (κλίμακα Likert) από το καθόλου – λίγο – αρκετά – πολύ. Ο λόγος που επιλέχθηκε η τετραβάθμια κλίμακα είναι για να είναι πιο συγκεκριμένες οι απαντήσεις και να περιοριστεί σε εύρος.

- Στην Τρίτη ενότητα, επαναλαμβάνονται οι ίδιες δώδεκα ερωτήσεις, αλλά αυτήν την φορά οι απαντήσεις αφορούν σε ποιο βαθμό θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχουν στις αποφάσεις στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Και εδώ οι απαντήσεις διακρίνονται στην τετραβάθμια κλίμακα, από το καθόλου – λίγο – αρκετά πολύ. Βασικός σκοπός μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης ενότητας, είναι η σύγκριση μεταξύ τους, έτσι ώστε να εντοπίσουμε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ της ήδη υπάρχουσας συμμετοχής και της επιθυμίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχουν στην διοίκηση, στα εκπαιδευτικά και στα διοικητικά καθήκοντα.
- Στην τέταρτη ενότητα, περιλαμβάνονται πέντε ενδεικτικές ερωτήσεις για να αναδειχθεί ποιο μοντέλο διοίκησης επικρατεί στις σχολικές μονάδες, ανάλογα με τις κινήσεις του/της διευθυντή/τριας.
- Στην Πέμπτη ενότητα, περιλαμβάνονται δεκαπέντε ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα, το οποίο επικρατεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χίου. Οι συμμετέχοντες μέσα από ερωτήσεις απαντούν σε αριθμούς από το 1 έως το 4, οι οποίοι αποτελούν κωδικοποίηση του βαθμού διαφωνίας ή συμφωνίας τους. Πιο συγκεκριμένα η κλίμακα είναι η εξής : *1- διαφωνώ , 2 - διαφωνώ αρκετά, 3 - συμφωνώ μερικώς, 4- συμφωνώ απόλυτα.*  
 Ο Rensis Likert το 1932, εισήγαγε μια κλίμακα πέντε βαθμών διαφωνίας – συμφωνίας που χρησιμοποιείται κατά κόρον στο πεδίο των ερευνών και αποτελεί κλίμακα εκτίμησης συμπεριφορών και απόψεων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έχουν μια σειρά από ερωτήσεις, από έξι το λιγότερο έως και τριάντα, που πρέπει να απαντήσουν με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, και με κλίμακα από το 1 έως το 5 (Arnold et al., 1967). Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σαφείς, σύντομες και γραμμένες σε κατανοητή γλώσσα, ώστε να μην αφήνουν γενικότητες και ασάφειες στον συμμετέχοντα. Έτσι, θα μπορέσει ο συμμετέχων να τις αντιληφθεί καλύτερα, καθώς ο ερευνητής δεν έχει την δυνατότητα να είναι παρόν για να δώσει περαιτέρω διευκρινήσεις (Παπαδημητρίου συν., 2001).
- Στην έκτη ενότητα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με το κατά πόσο η μορφή διοίκησης και ηγεσίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα επηρεάζει τον μετασχηματισμό της σε μανθάνοντα οργανισμό. Οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν σε 9 ερωτήσεις με απαντήσεις που κλιμακώνονται σε τετραβάθμια κλίμακα (Likert), από το καθόλου – Λίγο – Αρκετά -Πολύ. Οι ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσο είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή/τριας στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας. Επίσης, πόσο απαραίτητη θεωρείται η επιμόρφωση για την βελτίωση

του εκπαιδευτικού έργου και πόσο επηρεάζει θετικά ένας διευθυντής που επιμορφώνεται. Είναι προαπαιτούμενο για τον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει να υπάρχει κοινό όραμα. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αφορούν κατά πόσο υπάρχει στήριξη για τον μετασχηματισμό σε οργανισμό που μαθαίνει από το Υπουργείο Παιδείας και αν όχι σε ποιους τομείς υστερεί.

### **3.6. Δείγμα**

Το δείγμα ως έννοια, εκφράζει τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα και πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικός, δηλαδή τα άτομα που περιλαμβάνονται πρέπει να διαθέτουν όσο το δυνατόν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από όπου προέρχονται. Στη παρούσα έρευνα, που ανήκει στις έρευνες πεδίου για συλλογή δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 2003), το δείγμα έχει επιλεγεί με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και ο πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χίου, που δεν κατέχουν διευθυντική θέση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο. Στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χίου και απαντήθηκαν 101 ερωτηματολόγια. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικός εφόσον από 30 και πάνω συμμετέχοντες μπορεί η στατιστική διαδικασία να εφαρμοστεί και να φέρει αξιόπιστα συμπεράσματα, σύμφωνα με τον Creswell (2009). Οι απαντήσεις συμπληρώθηκαν όλες και όλα τα ερωτηματολόγια θεωρούνται έγκυρα.

Πριν την τελική αποστολή του ερωτηματολογίου για να ελεγχθεί η καταλληλότητά του έγινε η πιλοτική εφαρμογή του σε δείγμα πέντε ατόμων, οι οποίοι κατέγραψαν τις προτάσεις τους. Έλεγξαν αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές, αν ο χρόνος είναι μεγάλος, για τυχόν ορθογραφικά ή γραμματικά λάθη και αν οι οδηγίες ήταν σαφείς (Λιαργκόβας και σύν., 2023).

### **3.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα**

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά κριτήρια για να εξασφαλιστούν έγκυρα αποτελέσματα. Η αξιοπιστία στηρίζεται στο να μας αποδώσει το εργαλείο συλλογής πληροφοριών, σταθερές τιμές σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή το επαναλάβουμε. Η εγκυρότητα περιλαμβάνει έναν πιο γενικό όρο, και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), αναφέρεται στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί απαντάνε στα ερευνητικά ερωτήματα (Λιαργκόβας και σύν., 2023).

Για να εξασφαλιστεί λοιπόν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας λήφθηκαν υπόψιν κάποιες σημαντικές παράμετροι. Αρχικά, ζητήθηκε η άδεια της διεξαγωγής από τα γραφεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Χίου και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Σημαντικό ρόλο έχει στην εγκυρότητα ο αριθμός του δείγματος, το οποίο στην παρούσα έρευνα είναι 101 ερωτηματολόγια, το οποίο κρίνεται ικανοποιητικό, και επιπλέον είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα, καθώς αποτελείται από εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και συνοδεύονταν από οδηγίες για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, ακολουθήθηκαν κυρίως ερωτήσεις τύπου Likert με 4βαθμη κλίμακα και μετρήθηκε ο χρόνος συμπλήρωσης του ο οποίος δεν υπερβαίνει τα 8 με 10 λεπτά.

### **3.8. Περιορισμοί της έρευνας**

Πρωτίστως, ένας σημαντικός περιορισμός αποτελεί, ότι η έρευνα προέρχεται από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας που δεν κατέχουν διευθυντική θέση. Θα μπορούσε μια παρόμοια έρευνα να περιλαμβάνει και την άποψη των διευθυντών και μάλιστα με την χρήση ποιοτικής μεθόδου, όπου το εργαλείο συλλογής θα είχε την μορφή της συνέντευξης και να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο μια σύνθεση των δύο προσεγγίσεων, ποιοτικής και ποσοτικής, ένας τριγωνισμός (triangulation) (Τσιώλης, 2011).

Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός, αποτελεί ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς πραγματοποιήθηκε μόνο στο Νομό Χίου, στον οποίο η ερευνήτρια είχε άμεση και καλύτερη πρόσβαση. Θα έχρηζε επιστημονικού ενδιαφέροντος να ερωτηθούν και τα σχολεία της υπόλοιπης επικράτειας, καθώς επίσης να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων των αγροτικών, των αστικών και των ημιαστικών περιοχών της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, το μικρό περιβάλλον της Χίου, θα μπορούσε να αποτελεί έναν περιορισμό, ο οποίος να επηρεάσει την αντικειμενικότητα του αποτελέσματος. Μπορεί να έχει αναφερθεί η ανωνυμία του εγγράφου και να έχει επιβεβαιωθεί, αλλά παρόλα αυτά ελλοχεύει ο κίνδυνος να έχει επηρεάσει την αξιοπιστία, η αμφιβολία των ερωτώμενων. Θα ήταν περαιτέρω χρήσιμο να γίνει ένας συνδυασμός με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία, όπως τις συνεντεύξεις για να φωτισθούν και κάποιες άλλες πλευρές της έρευνας ή ακόμα και να επιβεβαιωθούν.

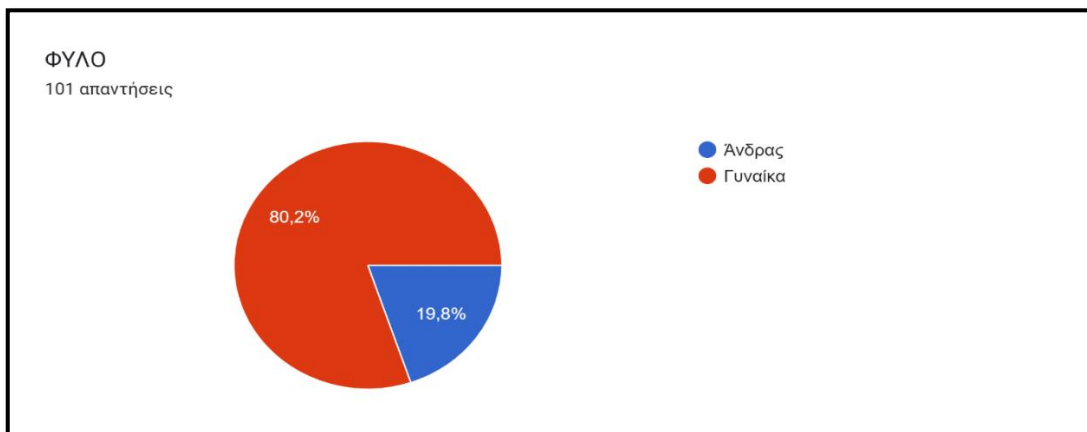
## **Κεφάλαιο 4 - Παρουσίαση δεδομένων /Αποτελέσματα**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει η περιγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, θα ξεκινήσουμε με τα κοινωνικό – δημογραφικά στοιχεία.



## 4.1 Δημογραφικά Στοιχεία

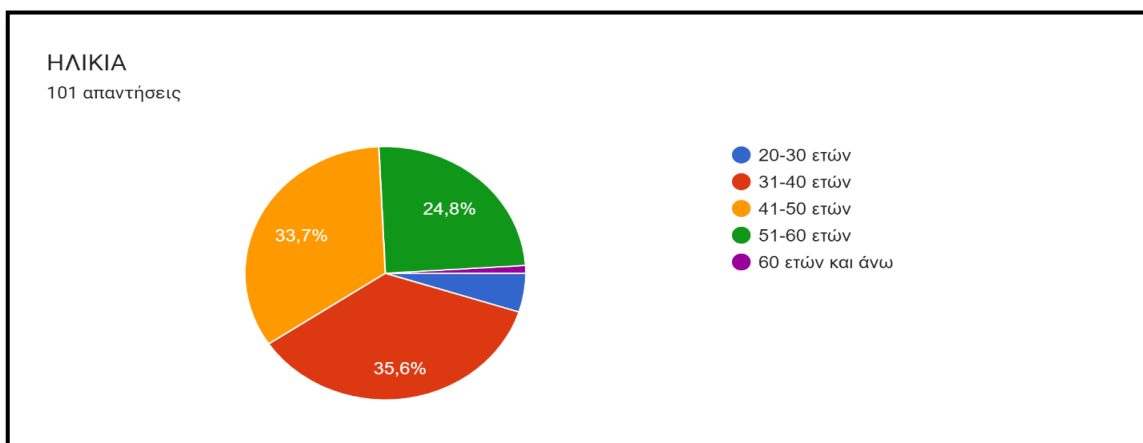
1. **Φύλο** : Στο πρώτο κυκλικό γράφημα 4.1 μπορούμε να δούμε την κατανομή των φύλων του δείγματος που πήραν μέρος στην έρευνα. Συγκεκριμένα το σύνολο των συμμετεχόντων είναι 80,2% γυναίκες και 19,8% άνδρες.



Γράφημα 4.1 Φύλο

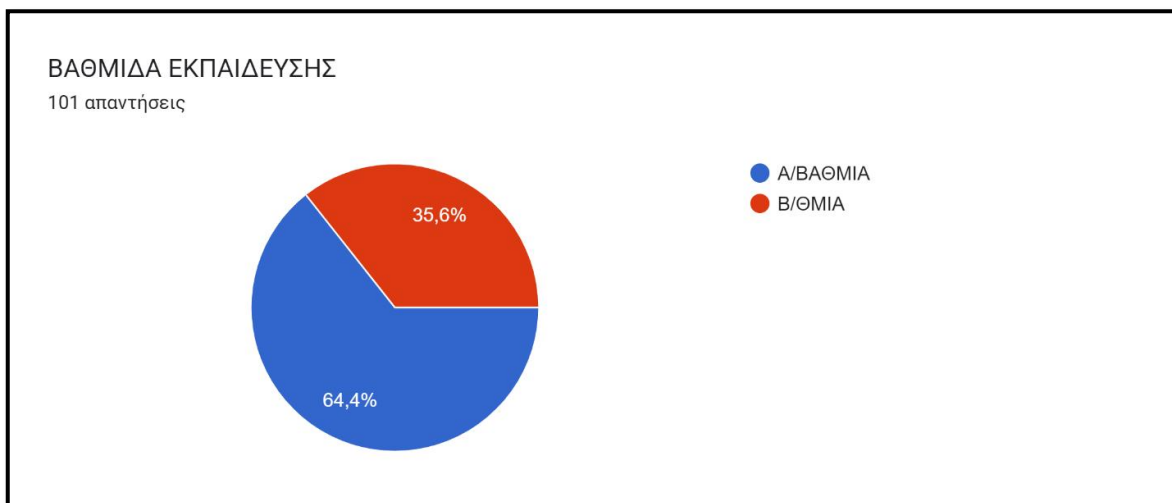
Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Γράφημα 4.1 συμμετείχαν περισσότερο γυναίκες έναντι των αντρών.

2. **Ηλικία** : Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, υπήρξε ένα ευρύ φάσμα. Το ποσοστό 35,6 % έχει ηλικία από 31 έως 40 ετών, το 33,7% έχει ηλικία 41 έως 50 ετών, το 24,8 %, έχει ηλικία από 51 έως 60, το 5% περιλαμβάνει τις ηλικίες 20 έως 30 ετών και τέλος μόνο 1% αφορά το 60 ετών και άνω, όπως μπορούμε να δούμε στο γράφημα 4.2.



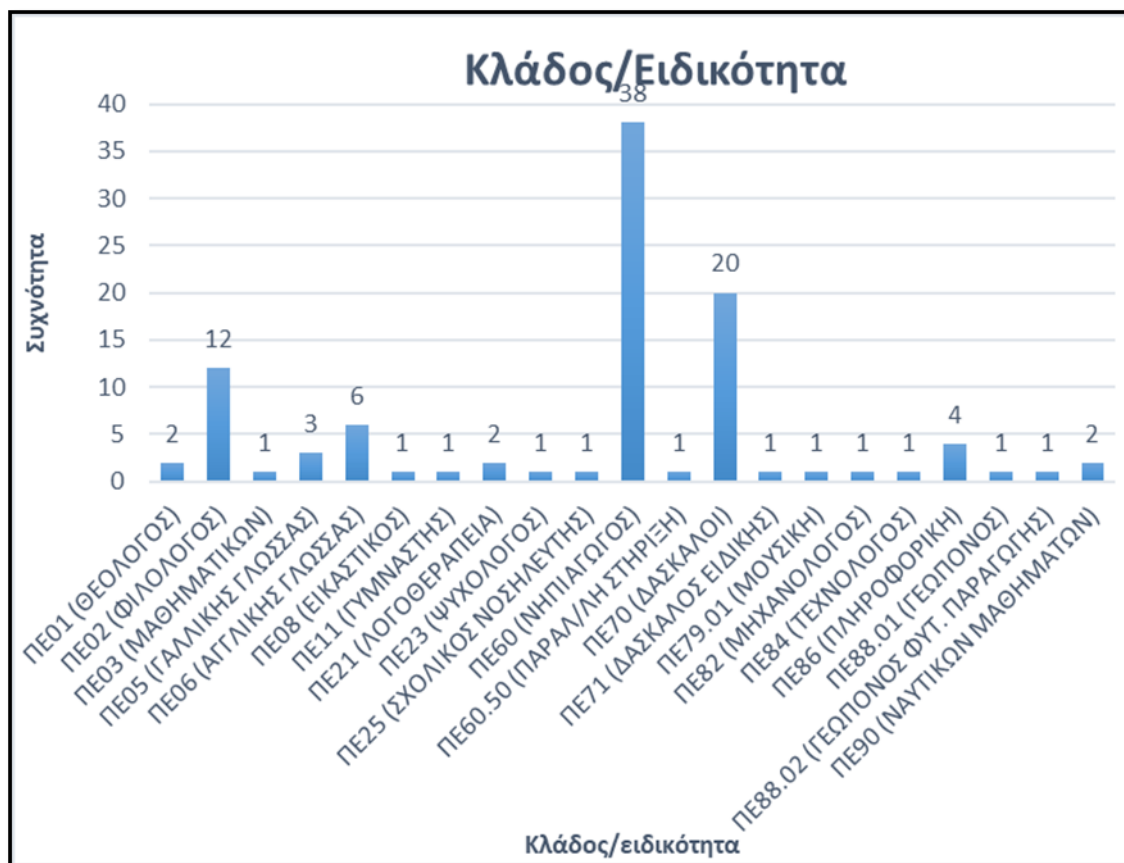
Γράφημα 4.2. Ηλικία

3. **Βαθμίδα εκπαίδευσης** : Το γράφημα 4.3 παρουσιάζει από ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης προέρχονται οι συμμετέχοντες στο δείγμα. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό 64,4% από την Πρωτοβάθμια και 35,6% από την Δευτεροβάθμια.



**Γράφημα 4.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης**

**4. Κλάδος / Ειδικότητα :** Το Γράφημα 4.4 παρουσιάζει τις απαντήσεις που αφορούν το κλάδο / ειδικότητα που αντιπροσωπεύουν οι συμμετέχοντες ερωτώμενοι.

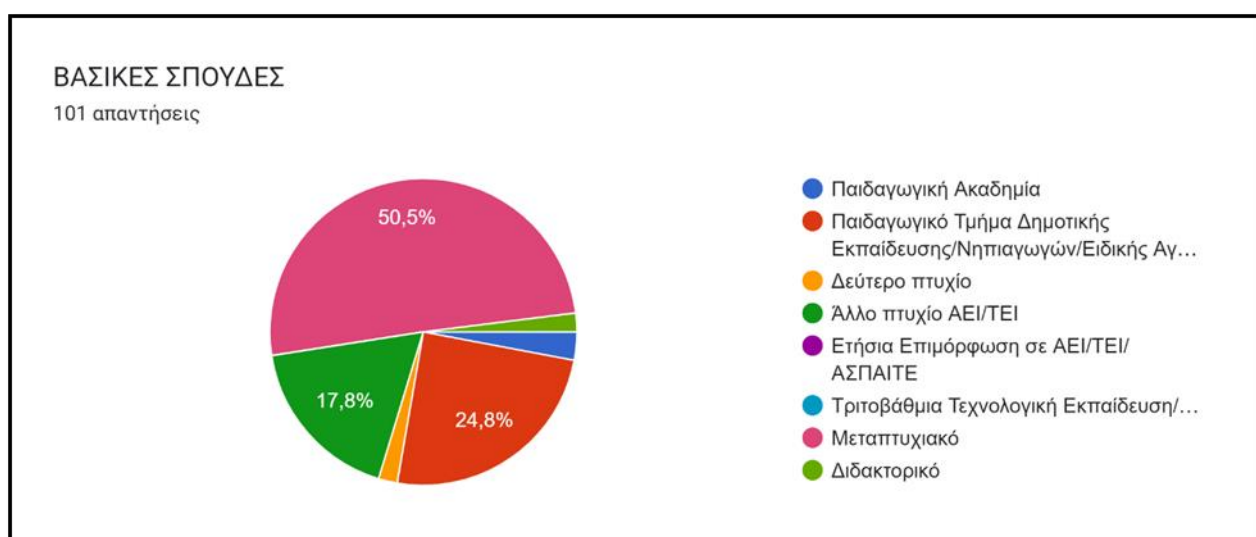


**Γράφημα 4.4 Κλάδος/ Ειδικότητα**

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Γράφημα 4.4 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων προέρχεται από την ειδικότητα ΠΕ60 (ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ) με 38 συμμετέχοντες. Ακολουθούν οι ΠΕ70 (ΔΑΣΚΑΛΟΙ) με 20 συμμετέχοντες, επόμενοι είναι

οι ΠΕ02 (ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ) με 12 συμμετέχοντες στην έρευνα, έπειτα οι ΠΕ06 (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ) 6 συμμετέχοντες, οι ΠΕ86 (ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ) με 4 συμμετέχοντες και 3 οι συμμετέχοντες της ΠΕ05 (ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ) ειδικότητας. Μόλις 2 συμμετέχοντες προήλθαν από τις ειδικότητες ΠΕ01 (ΘΕΟΛΟΓΟΙ), ΠΕ21 (ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ) και ΠΕ90 (ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ). Τέλος, 1 συμμετέχων απάντησε το ερωτηματολόγιο από τις εξής ειδικότητες : ΠΕ03 (ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ), ΠΕ08 (ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΣ), ΠΕ11 (ΓΥΜΝΑΣΤΗΣ), ΠΕ23 (ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ), ΠΕ25 (ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗΣ), ΠΕ60.50 (ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ), ΠΕ71 (ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ), ΠΕ79.01 (ΜΟΥΣΙΚΗ), ΠΕ82 (ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ), ΠΕ84 (ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ), ΠΕ88.01 (ΓΕΩΠΟΝΟΣ) και τέλος ΠΕ88.02 (ΓΕΩΠΟΝΟΣ ΦΥΤ. ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ).

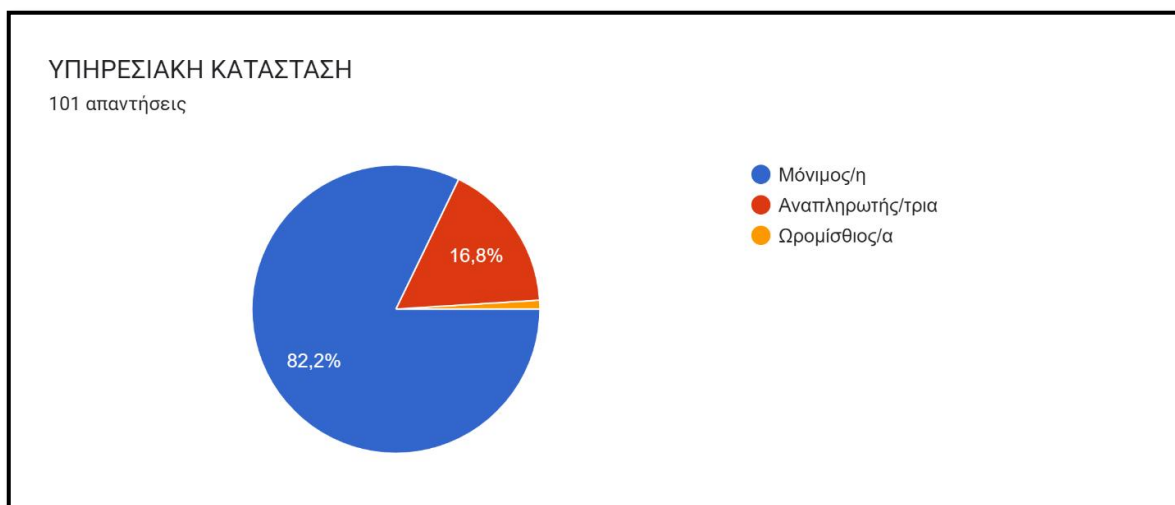
**5. Βασικές Σπουδές :** Στο Γράφημα 4.5 έχουν αποτυπωθεί οι βασικές σπουδές των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο.



**Γράφημα 4.5 Βασικές Σπουδές**

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Γράφημα 4.5 ένα μεγάλο ποσοστό 50,5% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 24,8% διαθέτει πτυχίο από το παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Νηπιαγωγών/Ειδικής Αγωγής. Σε ποσοστό 17,8% ένα άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Το 3% κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, επίσης το 2% έχει Διδακτορικό και ένα άλλο 2% έχει δεύτερο πτυχίο. Αυτό το μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων που κατέχουν μεταπτυχιακές σπουδές, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο πως δρουν στον εκπαιδευτικό τους χώρο και ποια είναι η αντίληψη τους για την μάθηση και τα καινοτόμα προγράμματα. Ένας εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται θα είναι πιο θετικά διακείμενος σε αλλαγές, θα διαθέτει ικανότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει το μάθημα του.

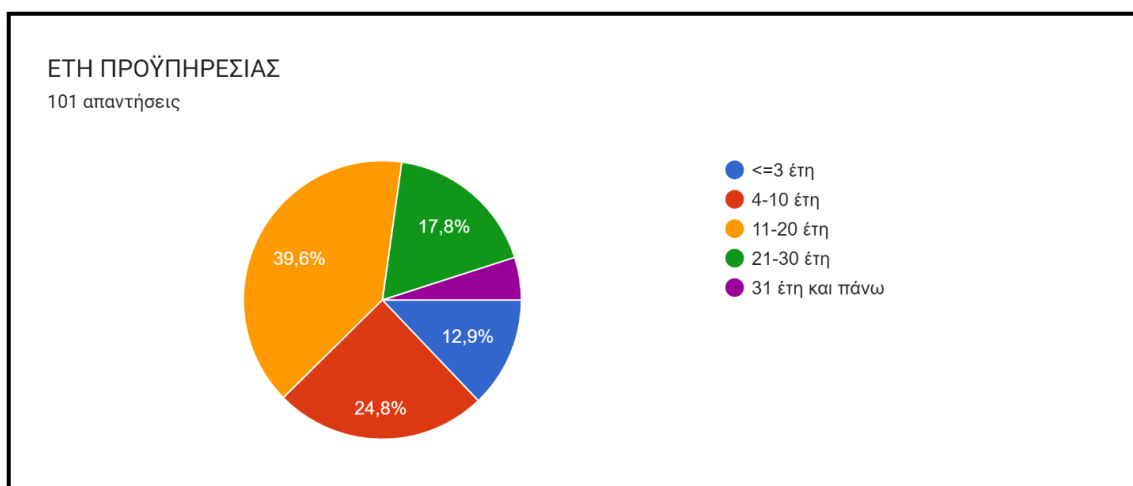
**6. Υπηρεσιακή Κατάσταση:** Στο Γράφημα 4.6 αποτυπώνεται η υπηρεσιακή κατάσταση του δείγματος.



**Γράφημα 4.6 Υπηρεσιακή Κατάσταση**

Συγκεκριμένα, παρατηρώντας το Γράφημα 4.6 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι και ανέρχεται στους 82,2%, ο αριθμός των αναπληρωτών είναι 16,8% και μόνο 1% είναι ωρομίσθιος/α. Είναι προφανές, ότι οι εργαζόμενοι οι οποίοι υπηρετούν σε ένα κλίμα μονιμότητας και σταθερότητας διακατέχονται από ένα αίσθημα ασφάλειας και θετικής προδιάθεσης προς τα εκπαιδευτικά δρώμενα, σε αντίθεση με την υπηρεσιακή κατάσταση των αναπληρωτών, όπου εκεί επικρατεί αμφιβολία και αστάθεια.

**7. Έτη προϋπηρεσίας:** Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας διαφαίνονται από το Γράφημα 4.6 οι εξής μετρήσεις:



**Γράφημα 4.7 Έτη Προϋπηρεσίας**

Σύμφωνα με το Γράφημα 4.7, το μεγαλύτερο ποσοστό 39,6% έχει 11 με 20 έτη προϋπηρεσίας, έπειτα το 24,8% εργάζεται 4 με 10 έτη. Ακολουθεί το 17,8% με 21 έως 30

έτη, το ποσοστό 12,9% έχει λιγότερο από 3 έτη προϋπηρεσίας και τέλος ένα 5 % από 31 έτη και πάνω. Σύμφωνα με τα ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα και το υπόδειγμα του Huberman (βλ. Day, 2003), δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για νέους πειραματισμούς στη διδακτική τους πορεία και θετική στάση στο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα στο σχολείο. Έπειτα το δεύτερο μεγάλο ποσοστό 24,8% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν 4 έως 10 έτη στα οποία σύμφωνα με το Huberman (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008), επιδεικνύουν σταθερότητα και ωριμότητα προς το επάγγελμά τους και μια αίσθηση ευθύνης και δέσμευσης προς την εργασία. Ενσωματώνονται πιο εύκολα στο περιβάλλον των συναδέλφων και αναλαμβάνουν καθήκοντα και ρόλους.

**8. Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε (π.χ. 2/θεσιο, 4/θεσιο, 6/θεσιο,κλπ., τύπος σχολείου (ΓΕΛ,ΕΠΑΛ, κτλ.) :** Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν οι ερωτώμενοι την δεδομένη στιγμή.

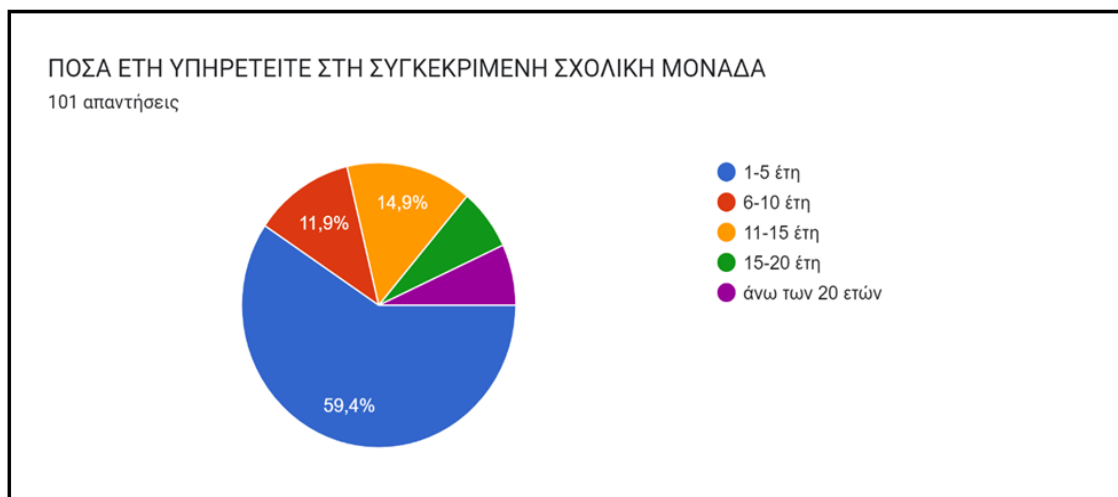


**Γράφημα 4.8 Οργανικότητα /Τύπος Σχολείου**

Παρατηρείται, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 32% του δείγματος υπηρετεί σε 2/θεσιο σχολείο, ένα 10 % σε 6/θέσιο και με ποσοστό 9% σε ΓΥΜΝΑΣΙΑ και ΓΕΛ. Επίσης σε ποσοστό 7%, οι συμμετέχοντες είναι τοποθετημένοι σε 1/θεσια σχολεία και σε ΕΠΑΛ. Ένα ποσοστό 5% εργάζεται σε 12/θεσιο σχολείο, σε 3/θεσιο το 4%, και με ποσοστό 3% εργάζονται σε 10/θεσιο, ΕΝΕΕΓΥΛ και ΕΕΚ. Ένα 2% είναι τοποθετημένοι σε 8/θεσιο όπως επίσης και ένα 2% δεν απάντησαν. Τέλος, με ποσοστό 1% έχουν οργανικότητα ερωτώμενοι

σε : 4/θεσιο, 5/θεσιο, 7/θεσιο, 9/θεσιο, και στα ΚΕΔΑΣΥ. Στο Γράφημα 4.7 διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 32% εργάζονται σε 2/θεσια σχολική μονάδα, όπου αποτελείται από μικρότερες ομάδες εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2011), οι μικρές ομάδες, μέχρι πέντε άτομα, επιτυγχάνουν γρηγορότερα τους στόχους τους σε σχέση με τις μεγαλύτερες, και επιπλέον τα μέλη της έχουν καλύτερες επιδόσεις (Παπαπάνου, 2019). Από την άλλη, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), οι ομάδες από έξι και πάνω ατόμων οδηγούν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, καθώς αποτελούνται από μεγαλύτερη ποικιλία ατόμων με διαφορετικές γνώσεις ικανότητες και απόψεις (Παπαπάνου, 2019). Στα γυμνάσια και Λύκεια, που οι ειδικότητες είναι πολύ περισσότερες και οι ομάδες είναι μεγάλες, σύμφωνα με τους Aggarwal και O'Brien (2008) υπάρχουν πιο πολλές δυσκολίες, όπως εμπόδια για πραγματοποίηση συναντήσεων, για επίτευξη συντονισμού και συνεργασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτείται διαχωρισμός των εργασιών, δημιουργία υποομάδων και σωστή ενορχήστρωση των καθηκόντων σε αυτές από τον/την διευθυντή/τρια (Παπαπάνου, 2019).

**9. Πόσα έτη υπηρετείτε στην συγκεκριμένη μονάδα :** Στο τελευταίο κυκλικό γράφημα 4.8 αποτυπώνονται οι πληροφορίες που αφορούν τα έτη τα οποία υπηρετούν οι ερωτώμενοι του δείγματος στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που έχουν την οργανική τους την στιγμή που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο.



**Γράφημα 4.9 Πόσα έτη υπηρετείτε στην συγκεκριμένη μονάδα**

Όπως παρατηρούμε, το μεγαλύτερο ποσοστό 59,4 % υπηρετεί στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα 1 έως 5 έτη. Αυτό σίγουρα επηρεάζει τις απαντήσεις καθώς τα πρώτα χρόνια που εργαζόμαστε σε μια σχολική μονάδα σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες προσαρμογής. Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας και των συναδέλφων μπορεί να διευκολύνει την συνεργασία και την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Το ποσοστό 14,9% υπηρετεί

στο σχολείο 11 έως 15 έτη και ένα ποσοστό 11,9% 6 έως 10 έτη. Έπειτα ένα ποσοστό 6,9% εργάζεται στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα 15 έως 20 έτη, και το ίδιο ποσοστό (6,9%) άνω των 20 ετών.

## 4.2 Μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας διευθυντή/τριας

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν το στυλ διοίκησης το οποίο ακολουθούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν την απάντηση που τους εξέφραζε πιο πολύ. Η διαβάθμιση των απαντήσεων είναι: 1 = Πολύ Σπάνια, 2= Σπάνια, 3=Συχνά, 4= Πολύ Συχνά. Στην πρώτη ερώτηση, γίνεται αναφορά στο αν παρέχουν ελευθερία κινήσεων οι διευθυντές στους εκπαιδευτικούς για να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες.



Γράφημα 4.2.1 Ελευθερία κινήσεων

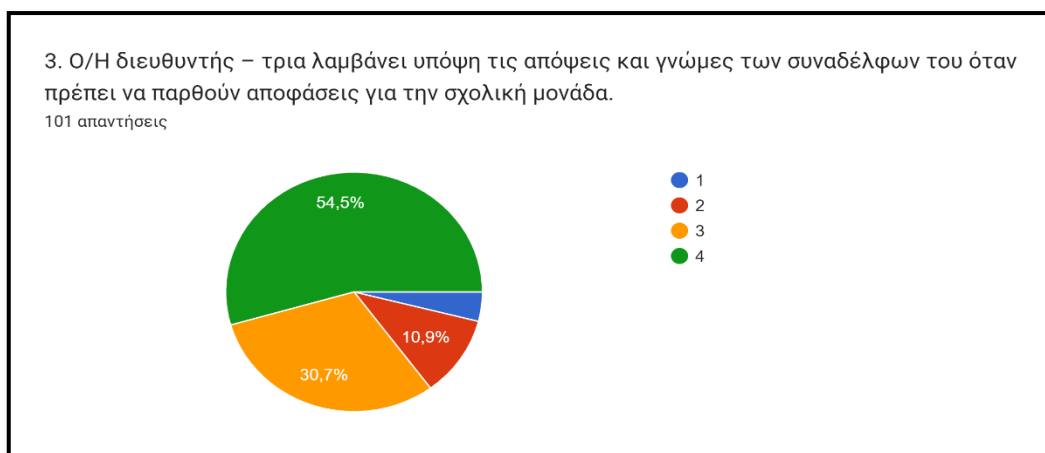
Διαφαίνεται από το Γράφημα 4.2.1 πως το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι «Πολύ Συχνά» 55,4% και «Συχνά» 32,7% τους παρέχεται ελευθερία. Ένα μικρό ποσοστό 9,9% απάντησε «Μέτρια» και ένα 2% «απάντησε σπάνια».

Έπειτα αναφορικά με την ερώτηση που σχετίζεται με τον εξαναγκασμό να αναλάβουν καθήκοντα που δεν θα έκαναν υπό άλλες συνθήκες, τα μεγαλύτερα ποσοστά απάντησαν «Σπάνια» με ποσοστό 31,7% και «Μέτρια» με ποσοστό 33,7%, όπως μπορούμε να δούμε στο Γράφημα 4.2.2. Αντίστοιχα το «Συχνά» απαντήθηκε από 18,8% και «Πολύ Σπάνια» από το 15,8%.



**Γράφημα 4.2.2 Εξαναγκασμός για καθήκοντα που δεν επιθυμούν**

Στο Γράφημα 4.2.3 διαπιστώνουμε, ότι πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες έχουν διευθυντή/τρια που λαμβάνει «Πολύ Συχνά» υπόψιν την γνώμη τους για να πάρει αποφάσεις για την σχολική μονάδα. Επίσης παρατηρούμε ένα μεγάλο ποσοστό 30,7% για την απάντηση «Συχνά». Σχετικά με την απάντηση «μέτρια» στο Γράφημα 4.2.3 διαφαίνεται ένα μικρό ποσοστό 10,9% και στο «Σπάνια» ένα ποσοστό μόνο 4%.



**Γράφημα 4.2.3 Ο/Η διευθυντής/τρια λαμβάνει υπόψιν απόψεις των συναδέλφων του**

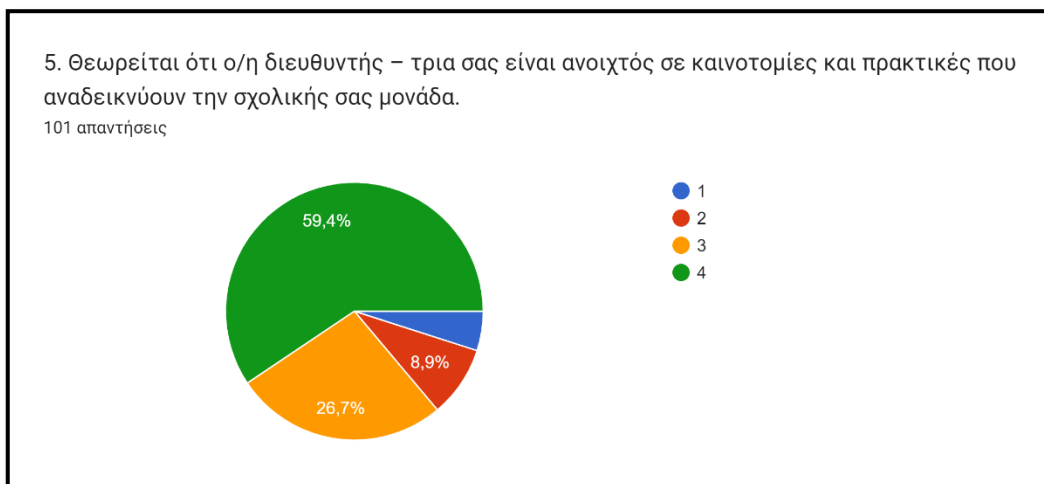
Έπειτα στην ερώτηση 4, που αποτυπώνεται κατά πόσο ο διευθυντής ενεργεί κατά γράμμα και αυτοβούλως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Γράφημα 4.2.4 ότι οι μισοί ερωτώμενοι, ένα ποσοστό της τάξεως του 32,7% απαντάει «Μέτρια» και ένα 10,9% «Πολύ Συχνά». Από την άλλη, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στρέφονται προς την απάντηση «Σπάνια» με ποσοστό 27,7 % και «Πολύ Σπάνια» με ποσοστό 28,7%.





**Γράφημα 4.2.4 Ο/Η διευθυντής/τρια ενεργεί κατά γράμμα και αυτοβούλως**

Σύμφωνα με το Γράφημα 4.2.5, που σχετίζεται με το πόσο ανοιχτός είναι σε καινοτομίες και πρακτικές που αναδεικνύουν την σχολική μονάδα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα σε ποσοστό 59,4% απάντησαν «Πολύ Συχνά» είναι ανοιχτός/ή σε καινοτομίες. Εν συνεχεία ένα 26,7% απάντησε ότι είναι «Συχνά» ανοιχτός σε καινοτομίες και πρακτικές και από την άλλη «μέτρια» απάντησε ένα μικρό ποσοστό 8,9% και ένα ελάχιστο 5% απάντησε «Σπάνια».



**Γράφημα 4.2.5 Ο/Η διευθυντής/τρια είναι ανοιχτός/ή σε καινοτομίες και πρακτικές που αναδεικνύουν την σχολική σας μονάδα**

### 4.3 Σχολικό κλίμα στο Νομό Χίου

Η Τέταρτη ενότητα έχει να κάνει με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία του Νομού Χίου. Οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν την απάντηση που τους εξέφραζε πιο πολύ. Η διαβάθμιση των απαντήσεων είναι: 1 = Πολύ Σπάνια, 2= Σπάνια, 3=Συχνά, 4= Πολύ Συχνά.

Στην συνέχεια ακολουθεί ένας πίνακας από μια σειρά ερωτήσεων που σχετίζεται με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία του Νομού Χίου, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Όπως μπορούμε να δούμε στην πρώτη ερώτηση το μισό ποσοστό των διευθυντών ενδιαφέρεται «Πολύ» για καινοτόμες ιδέες και πρακτικές κατά ποσοστό 55,40 % και «Αρκετά» κατά 35,60 %. Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση, αν έχουν όλοι οι συνάδελφοι τις ίδιες πεποιθήσεις για το όραμα του σχολείου, το 54,5% απάντησε «Αρκετά» και το 23,8% απάντησε «Πολύ».

Στην τρίτη ερώτηση διαφαίνεται ένα ποσοστό 46,5% που θεωρούν ότι «Αρκετά» ο διευθυντής βρίσκει πόρους για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του σχολείου και ένα ποσοστό 36,6% θεωρεί ότι βρίσκει «Πολύ». Η τέταρτη ερώτηση εστιάζεται στο κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια επιλύει τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις στρέφονται στο «Πολύ» κατά 42,6% και κατά 33,7% «Αρκετά».

Ένα ποσοστό 50,5% θεωρεί, ότι η δουλειά των συναδέλφων αναγνωρίζεται «Πολύ» και ένα 36,6% πιστεύει, ότι αναγνωρίζεται «Αρκετά» στην πέμπτη ερώτηση. Έπειτα σχετικά με την έκτη ερώτηση εάν το σχολείο και οι συνάδελφοι είναι σαν μια μικρή οικογένεια, οι ερωτώμενοι απάντησαν κατά 44,6% «Αρκετά» και κατά 36,6% «Πολύ». Κατά 52,5% στη ερώτηση επτά υιοθετούνται «αρκετά» οι κανόνες συμπεριφοράς από όλους τους μαθητές, και ένα ποσοστό 23,8% υιοθετούνται «Λίγο».

Στην ερώτηση οχτώ, που αναφέρεται στο εάν αισθάνονται ασφάλεια να στηριχτούν στα μέλη της σχολικής μονάδας για βοήθεια, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν 46,5% «Αρκετά» και 37,6% «Πολύ». Όσον αφορά, το αν μπορεί ο διευθυντής να διαχειριστεί αποτελεσματικά την οποιαδήποτε πίεση από εξωτερικούς παράγοντες, το δείγμα απάντησε 47,5% «Αρκετά» και 36,6% «Πολύ». Η δέκατη ερώτηση αναφέρεται, στο αν ο διευθυντής γνωρίζει και βοηθάει στα προβλήματα του προσωπικού, το 46,5% απάντησε «Πολύ» και το 38,6% απάντησε «Αρκετά».

Στην ενδέκατη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 51,5% ότι οι συνάδελφοι τους επιμορφώνονται «Αρκετά» και σε ποσοστό 30,7% ότι επιμορφώνονται «Πολύ». Αναφορικά με το κοινό πνεύμα και όραμα για την αποστολή του σχολείου στην

δωδέκατη ερώτηση, οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι υπάρχει «Αρκετά», κατά ποσοστό 44,6% και «πολύ» κατά 31,7%. Λίγο παραπάνω από το μισό δείγμα, συγκεκριμένα 52,50% πιστεύουν ότι γίνεται «Αρκετά» συλλογική προσπάθεια και συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και των διαφόρων ειδικοτήτων και 31,7% «Πολύ».

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις εστιάζουν στους μαθητές. Και στην περίπτωση της μίας εκ των δυο ερωτήσεων αναφέρεται στο αν παρατηρείται προβληματική συμπεριφορά μεταξύ τους, και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι παρατηρείται «Λίγο» 34,7%, «Αρκετά» σε ποσοστό 30,7% και «Καθόλου» κατά 21,8%. Και τέλος στην δέκατη Πέμπτη ερώτηση, στο αν υπάρχουν διενέξεις μεταξύ των μαθητών με σωματική βία, οι απαντήσεις στρέφονται στο «Καθόλου» κατά 49,5%, στο «Λίγο» κατά 25,7% και «Αρκετά» κατά 20,8%.

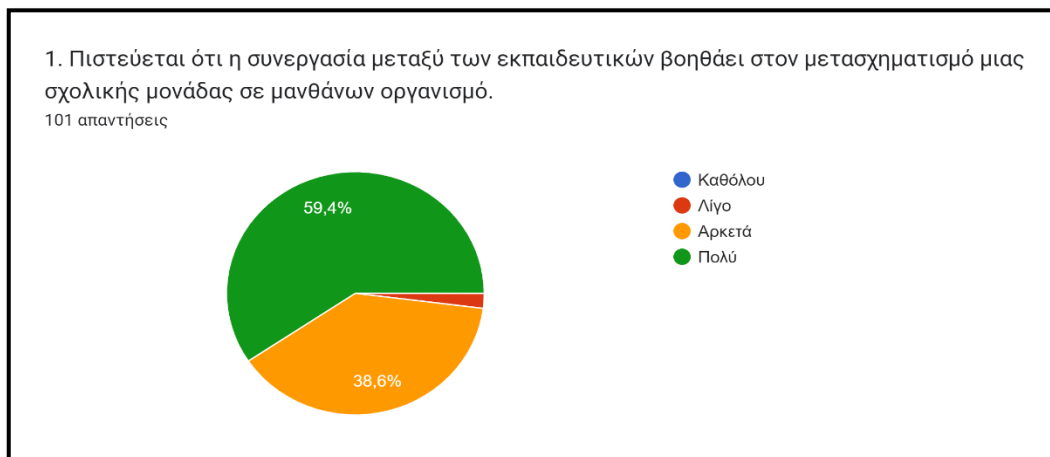
Πίνακας 4.3

Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία του Νομού Χίου

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ				
Ερωτήσεις	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Ο διευθυντής μου ενδιαφέρεται για καινοτόμες ιδέες και πρακτικές	55,40%	35,60%	7,90%	1%
2. Οι συνάδελφοι μου έχουν ίδιες πεποιθήσεις για το όραμα της σχολικής μονάδας.	23,80%	54,50%	11,90%	9,90%
3. Ο διευθυντής βρίσκει πόρους για την αντιμετώπιση προβλημάτων	36,60%	46,50%	13,90%	3%
4. Ο διευθυντής επιλύει διαφορές και διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών.	42,60%	33,70%	17,80%	5,90%
5. Αναγνωρίζεται η δουλειά των συναδέλφων.	50,50%	36,60%	8,90%	4%
6. Το σχολείο και οι συνάδελφοι είμαστε σαν μια μικρή οικογένεια.	36,60%	44,60%	10,90%	7,90%
7. Οι κανόνες συμπεριφοράς υιοθετούνται από όλους τους μαθητές.	17,80%	52,50%	23,80%	5,90%
8. Αισθάνομαι ασφάλεια ώστε να στηριχτώ στα μέλη της σχολικής μονάδας για βοήθεια.	37,60%	46,50%	11,90%	4%
9. Ο διευθυντής μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά την οποιαδήποτε πίεση από εξωτερικούς παράγοντες.	36,60%	47,50%	13,90%	2%
10. Ο διευθυντής γνωρίζει και βοηθάει στα προβλήματα του προσωπικού.	46,50%	38,60%	13,90%	1%
11. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου επιμορφώνονται.	30,70%	51,50%	13,90%	4%
12. Υπάρχει ένα κοινό πνεύμα και όραμα για την αποστολή του σχολείου.	31,70%	44,60%	16,80%	6,90%
13. Γίνεται συλλογική προσπάθεια και συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και των διαφορετικών ειδικοτήτων.	31,70%	52,50%	11,90%	4%
14. Παρατηρείται προβληματική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.	21,80%	30,70%	34,70%	21,80%
15. Υπάρχουν διενέξεις μεταξύ μαθητών με σωματική βία.	4%	20,80%	25,70%	49,50%

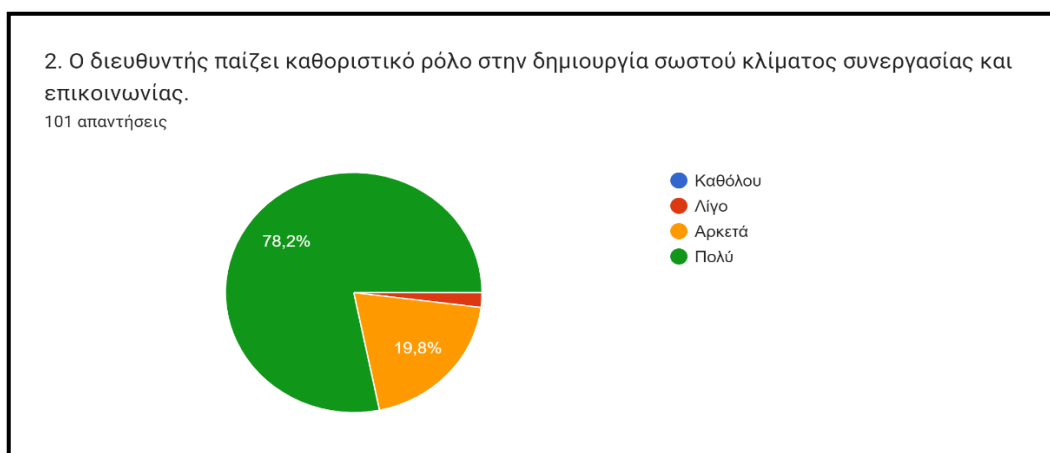
#### 4.4. Σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει

Πόσο επηρεάζει το σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας τον μετασχηματισμό της σε μανθάνοντα οργανισμό (οργανισμό που μαθαίνει). Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει πιο πολύ.



**Γράφημα 4.4.1 Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθάει στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μανθάνων οργανισμό**

Παρατηρώντας το Γράφημα 4.4.1, διαφαίνεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι «Πολύ» σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μανθάνων οργανισμό, παίζει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά 59,4%, και αρκετά κατά 38,6%. Από την άλλη ένα 2% πιστεύει, ότι παίζει ρόλο «Λίγο».



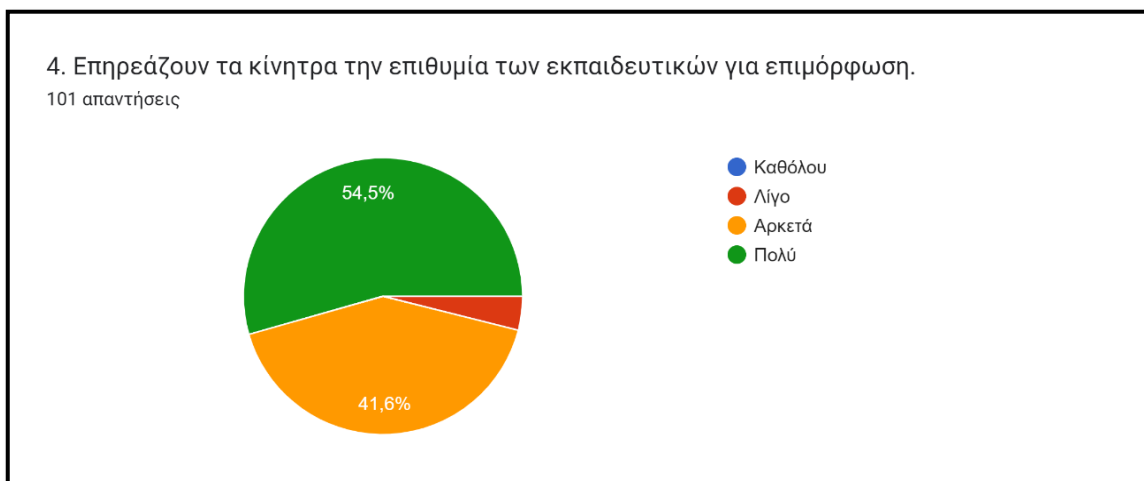
**Γράφημα 4.4.2 Ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία σωστού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας.**

Στη Γράφημα 4.4.2 της δεύτερης ερώτησης το 78,2% αποδίδει «Πολύ» καθοριστικό το ρόλο του διευθυντή/τριας για να κατορθώσουν να έχουν αυτή την συνεργασία στην σχολική μονάδα. Ένα 19,8% θεωρεί ότι παίζει ρόλο «αρκετά» και ύστερα ένα 2%, ότι παίζει ρόλο «Λίγο».



**Γράφημα 4.4.3 Πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**

Το 48,5% όπως διαφαίνεται στο Γράφημα 4.4.3, θεωρεί ότι κατά «Πολύ» η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και αποδίδει βελτίωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έπειτα το 47,5% υποστηρίζει ότι είναι σημαντική «αρκετά» και ένα ποσοστό 4% υποστηρίζει ότι βελτιώνει «Λίγο».



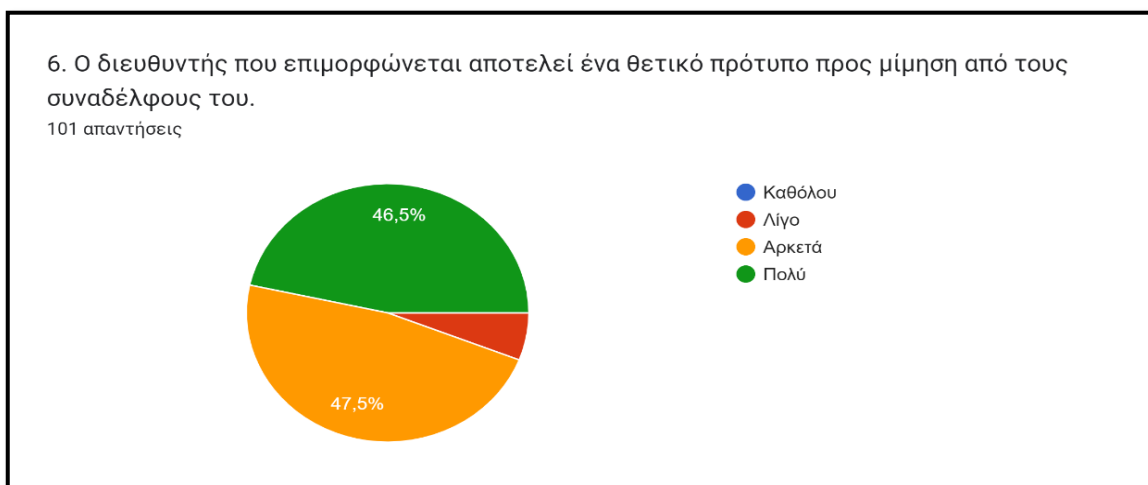
**Γράφημα 4.4.4 Επηρεάζουν τα κίνητρα την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση**

Απαντώντας στην ερώτηση, που αφορά το κατά πόσο τα κίνητρα επηρεάζουν την επιθυμία για επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ένα σημαντικό προαπαιτούμενο για τα σχολεία μανθάνοντας οργανισμούς, παρατηρώντας το Γράφημα 4.4.4 το δείγμα απάντησε «Πολύ» κατά 48,5%, «Αρκετά» κατά 47,5% και «Λίγο» κατά ποσοστό 4%.



**Γράφημα 4.4.5 Ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριος για την αλλαγή του σχολικού κλίματος**

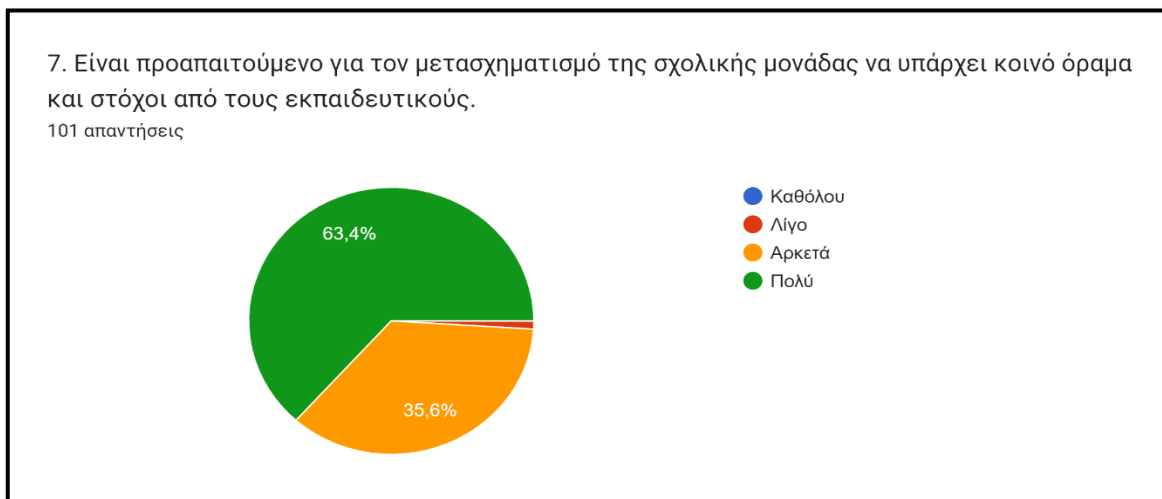
Παρατηρώντας το Γράφημα 4.4.5 μπορούμε να διακρίνουμε, ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 72,3% θεωρεί καίριο τον ρόλο του διευθυντή για την αλλαγή του σχολικού κλίματος. Το 24,8% θεωρεί, ότι «Αρκετά» είναι καίριος και το 3% πιστεύει ότι «Λίγο» σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας.



**Γράφημα 4.4.6 Ο διευθυντής που επιμορφώνεται αποτελεί ένα θετικό πρότυπο προς μίμηση από τους συναδέλφους του**

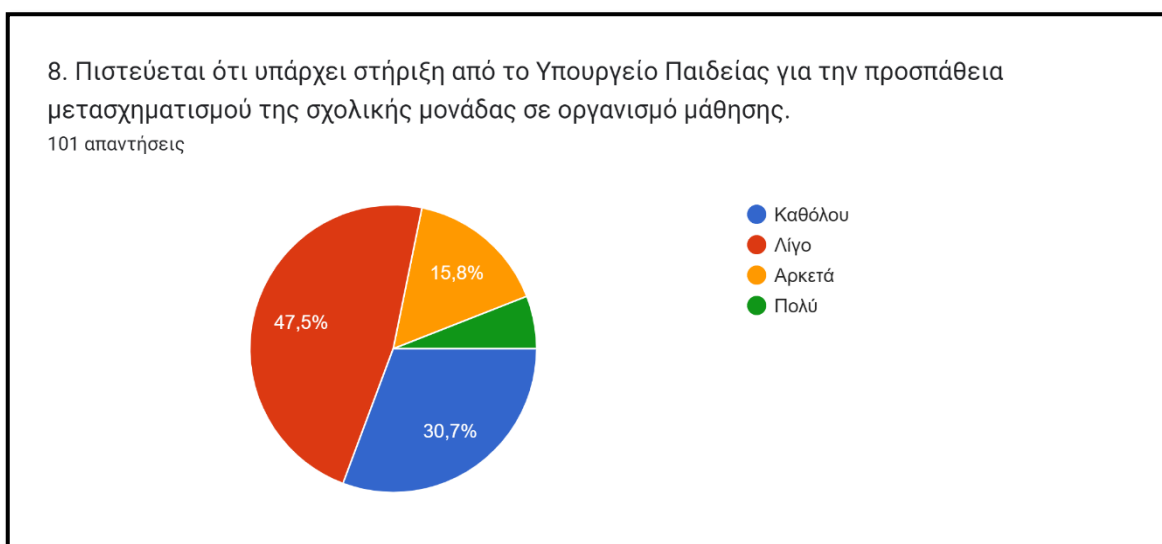
Στο Γράφημα 4.4.6 είναι σημαντικό «Πολύ» κατά 46,5% και «Αρκετά» κατά 47,5% για τους συμμετέχοντες το θετικό πρότυπο ενός/μιας διευθυντή/τριας που επιμορφώνεται

για τους συναδέλφους τους. Και «Λίγο» κατά 5,9%.



**Γράφημα 4.4.7 Είναι προαπαιτούμενο για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας να υπάρχει κοινό όραμα και στόχοι από τους εκπαιδευτικούς.**

Η έβδομη ερώτηση αναφέρεται στο κατά πόσο είναι προαπαιτούμενο για το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας να υπάρχει κοινό όραμα και στόχοι για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Διακρίνουμε στο Γράφημα 4.4.7, ότι οι ερωτώμενοι στράφηκαν κατά 46,5% στο «πολύ» και κατά ποσοστό 47,5% στο «Αρκετά». Ένα 1% ανέφερε, ότι «Λίγο» θεωρείται σημαντικό.

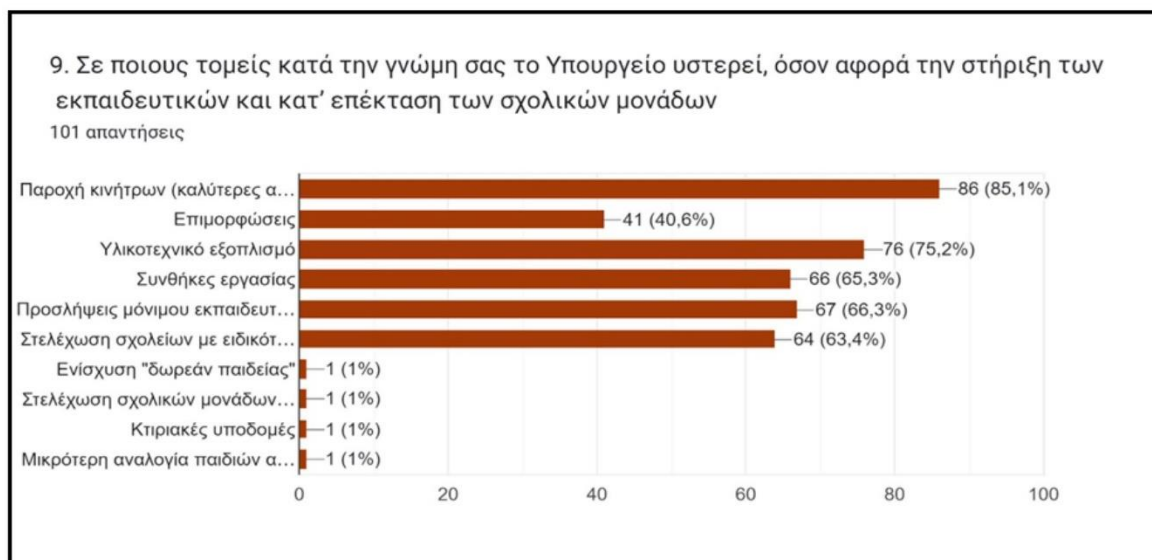


**Γράφημα 4.4.8 Πιστεύετε ότι υπάρχει στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για την προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης**

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις εστιάζουν στο αν υπάρχει στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης. Το δείγμα στο Γράφημα 4.4.8, απάντησε κατά ποσοστό 47,5%



«Λίγο» και κατά 30,7% «Καθόλου». Το «αρκετά» απαντήθηκε από το 15,8% και το «Πολύ» κατά 5,9%.



**Γράφημα 4.4.9 Σε ποιους τομείς κατά την γνώμη σας το Υπουργείο υστερεί, όσον αφορά την στήριξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων**

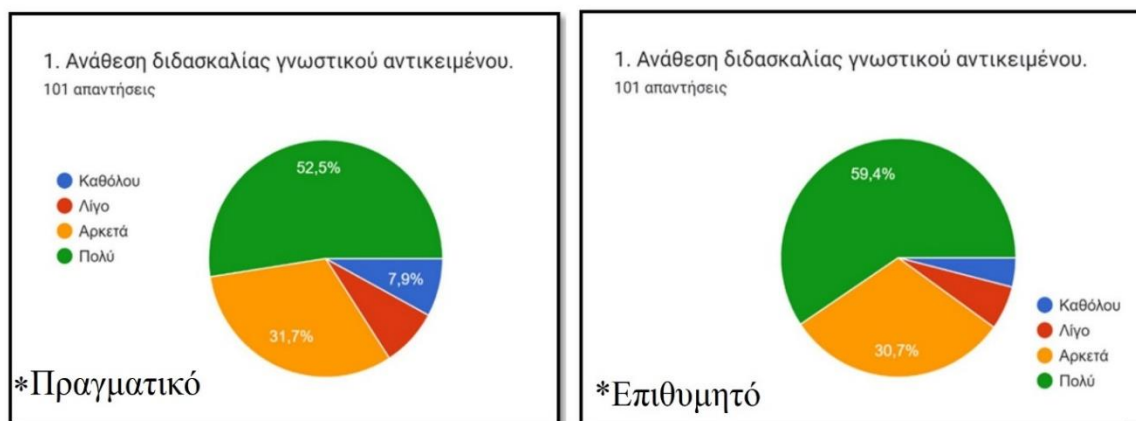
Στο τελευταίο Γράφημα 4.4.9, μπορούμε να δούμε ότι ο κύριος τομέας που υστερεί η στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς, είναι κατά 85,1% η παροχή κινήτρων, με ευέλικτο ωράριο, καλύτερες αμοιβές, κτλ. Έπειτα, ακολουθεί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός κατά 75,2%. Ακολουθούν 66,3% οι προσλήψεις μόνιμου προσωπικού, κατά 65,3% οι συνθήκες εργασίας και κατά ποσοστό 63,4% η στελέχωση σχολείων με ειδικότητες. Οι επιμορφώσεις απαντήθηκαν σε ποσοστό 40,6%, και 1% η ενίσχυση «δωρεάν παιδείας», η στελέχωση σχολικών μονάδων με βοηθητικό προσωπικό π.χ. γραμματειακή υποστήριξη, οι κτιριακές υποδομές και η μικρότερη αναλογία παιδιών ανά τμήμα.

#### **4.5 Σύγκριση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και την επιθυμία που έχουν να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα.**

Στο μέρος αυτό της εργασίας θα γίνει σύγκριση της δεύτερης και τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που βολιδοσκοπούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο βαθμό που αυτοί συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα των σχολικών μονάδων τους. Στην τρίτη ενότητα, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται στις ίδιες ερωτήσεις αλλά από την σκοπιά του πόσο επιθυμούν να συμμετέχουν. Σκοπός είναι να γίνει σύγκριση των απαντήσεων της δεύτερης και τρίτης ενότητας έτσι ώστε να αποφέρουν δεδομένα, σχετικά με το στυλ της διοίκησης που επιθυμούν, συγκεντρωτικό ή συμμετοχικό και ποιο επικρατεί στα σχολεία της Χίου.

#### 4.5.1. Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου

Στο πρώτο ερώτημα, που αφορά την ανάθεση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου παρατηρούμε στα Γραφήματα 4.5.1, ότι υπάρχει ένα ποσοστό 52,5 % που συμμετέχουν «Πολύ» στην ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου, όμως παρατηρείται μια αύξηση 6,9% που επιθυμούν «Πολύ» να έχουν περισσότερη συμμετοχή σε αυτό. Επίσης, το ποσοστό «αρκετά» 31,7 % που συμμετέχει ήδη είναι πολύ κοντά στο 30,7% που επιθυμεί περισσότερο. Το ποσοστό «Λίγο» και «Καθόλου» που συμμετέχει είναι 7,9 % και 7,9%, και γίνεται 5,4% και 4% αντίστοιχα στην επιθυμία τους να συμμετέχουν «Λίγο» και να μην συμμετέχουν «Καθόλου».



Γράφημα 4.5.1 Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου

#### 4.5.2. Επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη

Στην δεύτερη ερώτηση, που αφορά το ποσοστό που συμμετέχουν στην επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στη τάξη, διαφαίνεται στα γραφήματα 4.5.2, ένα ποσοστό 61,4% το οποίο συμμετέχει «Πολύ» και μία αύξηση 3,9 % που θα επιθυμούσε να συμμετέχει πιο πολύ. Αυτή η αύξηση φαίνεται, ότι λαμβάνεται από το ποσοστό «αρκετά» που μειώνεται από 30,7% που συμμετέχουν σε 27,7% στο πόσο επιθυμούν να συμμετέχουν. Επίσης ο αριθμός των «Λίγο» και «Καθόλου» από 5% και 3% του ποσοστού που συμμετέχουν και που δεν συμμετέχουν, δεν εμφανίζει μεγάλες αλλαγές. Ένα ποσοστό 5% το «Λίγο» και 2% το «καθόλου», στο Γράφημα που αφορά το «Επιθυμητό».



Γράφημα 4.5.2 Συμμετοχή στην επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη

### 4.5.3. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην σχολική μονάδα

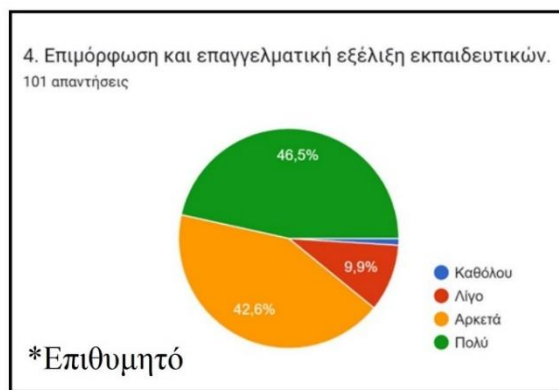
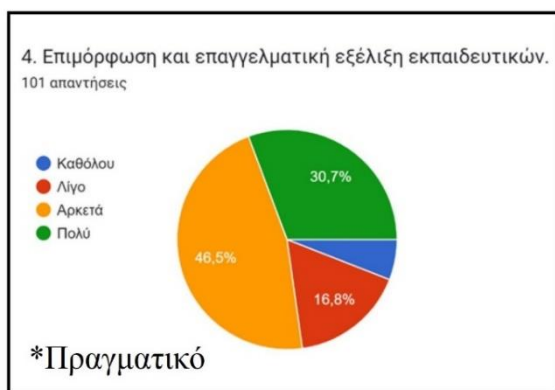
Στο τρίτο ερώτημα, που αναφέρεται στην εισαγωγή καινοτομιών στα Γραφήματα 4.5.3, παρατηρείται ένα ποσοστό «Αρκετά» 48,5 % το οποίο συμμετέχει, το οποίο μειώνεται κατά 8,9% στο «αρκετά» που επιθυμεί να συμμετέχει και παρατηρείται μία αύξηση του «Πολύ» από 39,6% που συμμετέχει σε 56,4% που επιθυμεί, δηλαδή μια αύξηση 16,8%. Ταυτόχρονα παρατηρείται μια μείωση από 10,9% στο Γράφημα του ποσοστού που συμμετέχουν «Λίγο» σε 3% και το «Καθόλου» παραμένει 1% και στο «πραγματικό» και στο «Επιθυμητό».



Γράφημα 4.5.3 Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην σχολική μονάδα

### 4.5.4. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών

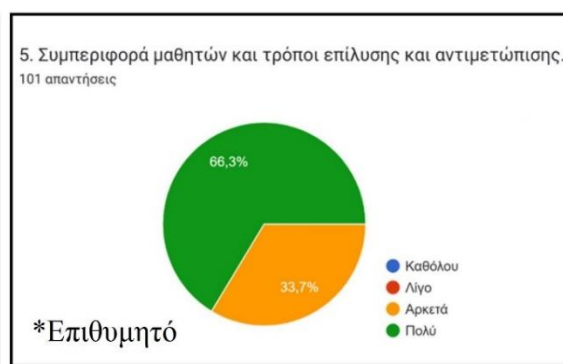
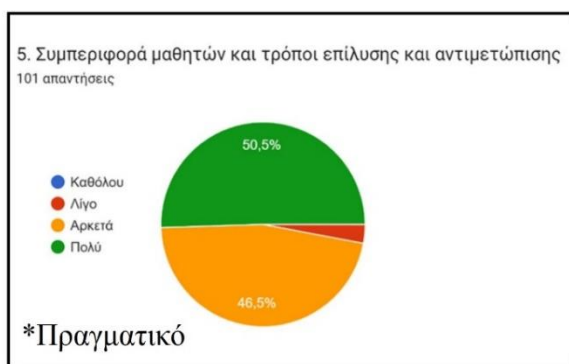
Στο τέταρτο ερώτημα, παρατηρούμε ότι στα Γραφήματα 4.5.4, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής τους εξέλιξης «Πολύ» κατά 30,7% και το ποσοστό «πολύ» επιθυμούν να συμμετέχουν αυξάνεται κατά 15,8%. Αντίστοιχα το ποσοστό «αρκετά» συμμετέχουν μειώνεται στο Γράφημα για το «Πραγματικό» από 46,5% σε 42,6%, με διαφορά 3,9%. Επίσης, παρατηρούμε ότι «Λίγο» συμμετέχουν σε 16,8% και «Καθόλου» κατά 5,9% στο «Επιθυμητό» το «Λίγο» μειώνεται σε 9,9% και το «Καθόλου» σε 1%.



Γράφημα 4.5.4 Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών

#### 4.5.5. Συμπεριφορά μαθητών και τρόποι επίλυσης και αντιμετώπισης

Στο πέμπτο ερώτημα, που αφορά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην συμπεριφορά των μαθητών και στην εύρεση τρόπων επίλυσης και αντιμετώπισης της, ένα ποσοστό 50,5%, αναφέρει στο Γράφημα για το «Πραγματικό» ότι συμμετέχει «Πολύ», ενώ στο δεύτερο γράφημα η επιθυμία συμμετοχής «Πολύ» είναι μεγαλύτερη κατά 16,3%. Το «αρκετά» από 46,5% που φαίνεται στο Πρώτο Γράφημα μειώνεται από 46,5 % κατά 12,8%, δηλαδή σε 33,7% και το «Λίγο» 3% εξαφανίζεται και απορροφάται από το «Πολύ».



Γράφημα 4.5.5 Συμπεριφορά μαθητών και τρόποι επίλυσης και αντιμετώπισης

#### 4.2.6. Κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς

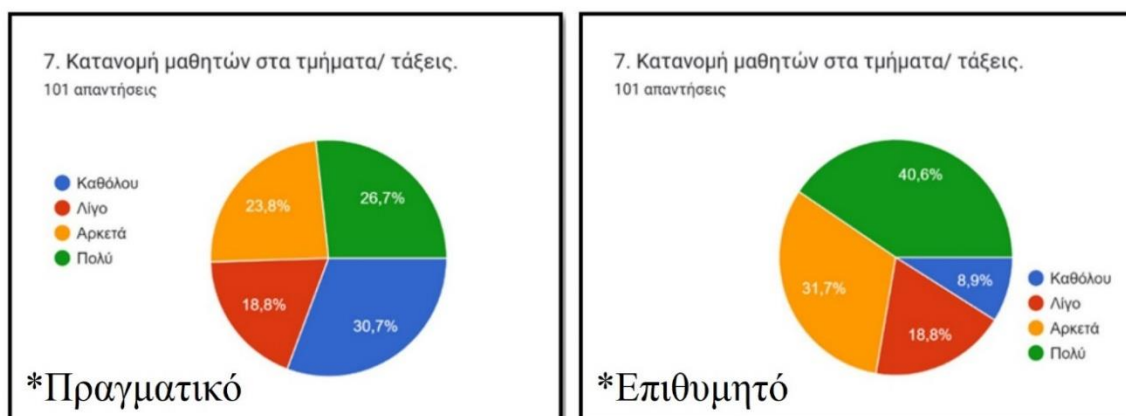
Σχετικά με την κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ποικιλία απαντήσεων και στην συμμετοχή και στην επιθυμία συμμετοχής. Το ποσοστό «Αρκετά» και στα δύο Γραφήματα 4.5.6 της συμμετοχής και της επιθυμίας για συμμετοχή είναι ίδιο 37,6%. Παρατηρείται όμως μεγάλη αύξηση του ποσοστού στην απάντηση που αφορά το «Πολύ» από 25,7% στο Γράφημα για το Πραγματικό που συμμετέχουν σε 40,6% στο Γράφημα για το Επιθυμητό. Μια αύξηση του ποσοστού 14,9%.



Γράφημα 4.5.6 Κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς

#### 4.5.7. Κατανομή μαθητών στα τμήματα/ τάξεις

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην συμμετοχή των ερωτώμενων στην κατανομή των μαθητών σε τμήματα ή τάξεις παρατηρείται στο Πρώτο Γράφημα ποικιλία ισάριθμων απαντήσεων. Συγκριτικά όμως με το Γράφημα για το «Επιθυμητό», παρατηρούνται μεγάλες διαφορές. Μπορούμε να εντοπίσουμε ότι, ενώ το ποσοστό 26,7% συμμετέχει «Πολύ» στην πραγματικότητα επιθυμεί να συμμετέχει «Πολύ» ένα μεγαλύτερο ποσοστό 40,6% , δηλαδή 13,9% περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Παρομοίως το «αρκετά» στο Γράφημα για το «Πραγματικό» είναι 23,8% και παρουσιάζει μια αύξηση του 7,9%, σε ποσοστό 31,7%. Το «Λίγο» παραμένει στο ίδιο ποσοστό 18,8 % και στα δύο Γραφήματα, επομένως ο βαθμός «Λίγο» συμμετέχω είναι ίσος με την επιθυμία συμμετοχής. Και το «Καθόλου», ενώ είναι στο 30,7% στο Πρώτο Γράφημα 2.5.7 που αφορά την συμμετοχή διαμοιράζεται στο δεύτερο Γράφημα στις άλλες απαντήσεις και παρουσιάζει μια θεαματική μείωση της τάξεως του 21,8 %, σε ποσοστό 8,9%.



Γράφημα 4.5.7 Κατανομή μαθητών στα τμήματα/ τάξεις

#### 4.5.8. Θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση του σχολείου

Σχετικά με την ερώτηση που αναφέρεται στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας στο Πρώτο Γράφημα 4.5.8 οι μισοί, δηλαδή 50,5% απάντησαν ότι «καθόλου» δεν συμμετέχουν και αυτό το ποσοστό μειώνεται στο δεύτερο Γράφημα σε 26,7%. Αντίθετα, παρατηρούμε ότι «Πολύ» συμμετέχουν στη διαχείριση μόνο το 15,8% στο το οποίο αυξάνεται λίγο στην επιθυμία να συμμετέχουν κατά 4%, δηλαδή σε 19,8%. Αντίθετα το «Αρκετά» του πρώτου Γραφήματος 4.5.8 από 11,9% αυξάνεται σε 29,7% στο Γράφημα για το «Επιθυμητό», δηλαδή κατά 17,8% παραπάνω. Αντίστοιχα το «Λίγο» από 21,8% στο Πρώτο Γράφημα γίνεται 23,8% στο Γράφημα για το «Επιθυμητό».



Γράφημα 4.5.8 Θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση του σχολείου

#### 4.5.9. Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες

Στο ένατο ερώτημα, που σχετίζεται με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην συνεργασία με τους γονείς διαπιστώνουμε, ότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις. Στο Πρώτο Γράφημα 4.5.9 το ποσοστό «Πολύ» είναι 41,6% και ανεβαίνει κατά 14,8% στο Γράφημα για το «Επιθυμητό» σε ποσοστό 56,4%. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς επιθυμούν περισσότερη συμμετοχή στην συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Εκείνοι που συνεργάζονται «Αρκετά» είναι 43,6% και μειώνεται σε ποσοστό 34,7% εφόσον αυτό το 8,9% αφομοιώνεται στην απάντηση του «Πολύ» επιθυμούν να συνεργάζονται. Αντίστοιχα μειώνεται και ο αριθμός του «Λίγο» συμμετέχουν από 13,9% σε 6,9%, ενώ το «καθόλου» παρουσιάζει μια αύξηση από 1% σε 2% στο Γράφημα για το «Επιθυμητό».





Γράφημα 4.5.9 Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες

#### 4.5.10. Άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία με τοπική κοινότητα

Όσον αφορά το άνοιγμα προς την κοινωνία, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι «Αρκετά» συμμετέχουν κατά 49,5% στο Πρώτο Γράφημα 4.5.10, το οποίο μειώνεται σε 39,6% επιθυμητό, καθώς προστίθεται η διαφορά στο «Πολύ». Αντίστοιχα το «Πολύ» που συμμετέχουν ανεβαίνει από 30,7% σε ένα πιο μεγάλο ποσοστό 50,5% που επιθυμούν, δηλαδή κατά 19,8 % ποσοστό παραπάνω. Το «Λίγο» συμμετέχουν 18,8% στο Γράφημα για το «Πραγματικό» μειώνεται στο Γράφημα για το «Επιθυμητό» κατά 9,9%, σε ποσοστό 8,9% και το «Καθόλου» παραμένει και στα δύο 1%.



Γράφημα 4.5.10 Άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία με τοπική κοινότητα

#### 4.5.11. Θέματα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση ή καθαριότητα

Αναφορικά με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με υλικοτεχνική υποδομή, καθαριότητα ή θέρμανση, όπως μπορούμε να δούμε στα Γραφήματα 4.5.11 οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν «Λίγο» κατά 40,6% και «Καθόλου» κατά ποσοστό 22,8%. Όμως παρατηρείται σε αντιδιαστολή ότι στο δεύτερο Γράφημα για το «Επιθυμητό» οι αντίστοιχες αυτές απαντήσεις μειώνονται σε «Λίγο» 25,7% και «Καθόλου» σε 13,9%. Από την άλλη, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερο να συμμετέχουν

από το Γράφημα για το «Πραγματικό» «Αρκετά» 15,8% σε παραπάνω ποσοστό στο Γράφημα για το «Επιθυμητό» 35,6%, ένα ποσοστό της τάξεως του 19,8%. Αντίστοιχα η απάντηση «Πολύ» στο Γράφημα για το «Πραγματικό» είναι 20,8% και στο Γράφημα για το «Επιθυμητό» είναι μεγαλύτερη κατά 4%, δηλαδή 24,8%,



Γράφημα 4.5.11 Θέματα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση ή καθαριότητα

#### 4.5.12. Συνεργασία με τις ειδικότητες

Μελετώντας το τελευταίο ερώτημα, που αναφέρεται στην συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικοτήτων παρατηρούμε μια αξιοσημείωτη διαφορά από το Γράφημα 4.5.12 για το «Πραγματικό» όπου η απάντηση «Πολύ» έχει δοθεί από το 41,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα σε αντιδιαστολή με το Γράφημα για το «Επιθυμητό» όπου έχουν απαντήσει ότι επιθυμούν «Πολύ» περισσότεροι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με ειδικότητες, σε ποσοστό 64,4%, δηλαδή μια διαφορά κατά 22,8%. Αντίστοιχα το «Αρκετά» και το «Λίγο» στο πρώτο Γράφημα είναι 45,5% και 12,9%, μειώνεται στο δεύτερο Γράφημα για το «Επιθυμητό» «Αρκετά» 32,7% και το «Λίγο» στο μικρό ποσοστό του 2%.



Γράφημα 4.5.12 Συνεργασία με τις ειδικότητες



## Κεφάλαιο 5 - Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα παρατίθενται στο τελευταίο μέρος της εργασίας και σχολιάζονται χωριστά, με τη σειρά και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που καταγράφηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας.

### 5.1 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

*«Κατά πόσο το συγκεντρωτικό μοντέλο που επικρατεί ακόμα στην ελληνική εκπαίδευση ακολουθείται στα σχολεία του Νομού Χίου ή κατά πόσο έχουν στραφεί σε πιο συμμετοχικές μορφές διοίκησης;»*

Παρατηρώντας τα Γραφήματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου μπορούμε να διακρίνουμε ότι το μοντέλο διοίκησης στο Νομό Χίου είναι κυρίως συγκεντρωτικό και σε κάποια θέματα, κυρίως εκπαιδευτικά παρατηρείται συμμετοχική διοίκηση. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (52,5%) συμμετέχουν στην ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου, και οι περισσότεροι από τους μισούς (61,4%) επιλέγουν την θεματολογία και την μεθοδολογία που θα εφαρμόσουν στην τάξη. Όμως παρατηρείται ότι δεν έχουν ευκολία να εισάγουν καινοτομίες στην εκπαιδευτική τους διδασκαλία, καθώς μόνο το 39,6% εισάγει καινοτομίες. Επίσης παρατηρείται, ότι συμμετέχουν «πολύ» σε επιμορφώσεις και στην επαγγελματική τους εξέλιξη, μόνο το 30,7%. Παρομοίως, στους τρόπους επίλυσης και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των μαθητών, μόνο οι μισοί συμμετέχοντες (50,5%) απάντησαν ότι παίρνουν μέρος «Πολύ».

Όσον αφορά την κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς, μόνο το 25,7% επέλεξε την απάντηση «Πολύ» και το 37,8% «αρκετά». Το ίδιο παρατηρείται και στην κατανομή μαθητών σε τμήματα, όπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων συνεργάζεται «πολύ» και το άλλο τέταρτο «Αρκετά».

Αναφορικά με την συνεργασία με τους γονείς, τις ειδικότητες και το άνοιγμα προς την κοινωνία, η πλειοψηφία των ερωτωμένων απάντησε ότι συνεργάζεται «Αρκετά». Σχετικά, με τα οικονομικά θέματα και τα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η θέρμανση και η καθαριότητα, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν «Λίγο» έως «καθόλου».

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και λιγότερο σε ζητήματα που σχετίζονται με την διοίκηση και διαχείριση του σχολείου.

## 5.2 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

*«Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου;»*

Συγκρίνοντας τις ενότητες δύο και τρία του ερωτηματολογίου, διαφαίνεται μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στα ποσοστά της πραγματικής συμμετοχής των ερωτωμένων στα εκπαιδευτικά και διοικητικά ζητήματα, σε σχέση με τα ποσοστά της επιθυμητής συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερη επιθυμία για συμμετοχή σε ένα ποσοστό 7% παραπάνω, όσον αφορά τις αναθέσεις διδακτικών αντικειμένων και επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη. Όμως, παρατηρείται μια μεγάλη διαφοροποίηση του ποσοστού 16,8% στην επιθυμία τους να συμμετέχουν περισσότερο στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ένα 16% περισσότερο να επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη, από όσο διαδραματίζεται πραγματικά.

Σημαντικό περιθώριο βελτίωσης, παρατηρείται και στην επιθυμία τους για επίλυση και αντιμετώπιση συμπεριφορών των μαθητών τους κατά 16%, καθώς και ένα ποσοστό 15% συμμετοχής, στην κατανομή των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς. Επίσης διαφαίνεται το ποσοστό 14% παραπάνω εκπαιδευτικών να επιθυμούν «Πολύ» να κατανέμουν τους μαθητές στα τμήματα και ένα 7,9% «Αρκετά». Το γεγονός αυτό μας κάνει εντύπωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον αρμόδιοι για να χωρίσουν τους μαθητές στα τμήματά τους, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες τους και το ανθρώπινο δυναμικό της τάξης.

Εντυπωσιακή, είναι η «μέτρια» συνεργασία με τις ειδικότητες, με «αρκετά» 45,5% και «Πολύ» 41,6%, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί «Πολύ» περισσότερο σε παραπάνω ποσοστό 22,8%. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο, ότι τα σχολεία είναι μόνο «αρκετά» ανοιχτά προς την κοινωνία και προς την συνεργασία με τους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη επιθυμία για συμμετοχή.

Στην οικονομική διαχείριση και σε θέματα λειτουργικά του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο μεγαλύτερο ποσοστό αντίστοιχα «καθόλου» και «λίγο», ενώ παρατηρείται ότι επιθυμούν «πολύ» και «αρκετά».

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πολύ περισσότερη ενεργή συμμετοχή και συνεργασία σε ζητήματα που αφορούν, όχι μόνο το διδακτικό τους έργο αλλά και την διοίκηση, όπως συνεργασίες με γονείς και ειδικότητες, οικονομικά ζητήματα, από ότι ήδη συμμετέχουν. Παρόλο, που οι συμμετέχοντες δείχνουν έντονο ενδιαφέρον να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά και διοικητικά ζητήματα, το

συγκεντρωτικό σύστημα και η επικρατούσα μέχρι τώρα παραδοσιακή κουλτούρα δεν προσφέρει πρόσφορο έδαφος για πρωτοβουλίες που θα βελτιώσουν τις σχολικές μονάδες.

### 5.3 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

*«Ποιο σχολικό κλίμα διαφαίνεται στα σχολεία του νομού Χίου;»*

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της Χίου, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι είναι ένα «αρκετά» ανοιχτό σχολικό κλίμα, στο οποίο παρατηρείται «αρκετή» συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Ένα συλλογικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει θετικά τους εκπαιδευτικούς στο να εμπλακούν, όμως το μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις των ερωτωμένων της παρούσας έρευνας εμφανίζεται στο «αρκετά». Επομένως, αυτό αποτελεί ένα δείγμα ότι υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση και περισσότερη επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργία κοινού οράματος και συμμετοχική διοίκηση.

Στις ερωτήσεις που αφορούν, το αν οι συνάδελφοι τους εκπαιδευτικοί έχουν ίδιες πεποιθήσεις και όραμα για το σχολείο τους, οι μισές απαντήσεις τείνουν προς το «αρκετά» και ένα 24% στο «Πολύ». Παρομοίως, οι «μισοί» συνάδελφοι αισθάνονται «αρκετά» σαν οικογένεια με τους συναδέλφους τους και «αρκετά» ότι μπορούν να στηριχτούν στα μέλη της σχολικής ομάδας τους για βοήθεια. Επίσης, παρατηρούνται «μέτριες» απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο αν επιμορφώνονται, αν υπάρχει κοινό όραμα και αν συνεργάζονται συλλογικά με όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Υπάρχει μια γενικότερη αρχή, ότι οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια, έχουν μια τάση συνήθως να απαντούν αισιόδοξα. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις τους δεν είναι τόσο θετικές, αλλά περισσότερο μέτριες και αυτό αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εύρημα.

### 5.4 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

*«Ποιο μοντέλο ηγεσίας επικρατεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Χίου;»*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, οι διευθυντές της Χίου παρέχουν σε μεγάλο ποσοστό «Πολύ» και «Αρκετή» ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς, δεν τους αναγκάζουν ιδιαίτερα να κάνουν καθήκοντα και εργασίες που δεν επιθυμούν. Επίσης σύμφωνα με το μισό του δείγματος, λαμβάνουν «πολύ» τις απόψεις των συναδέλφων τους και «αρκετά» κατά 30,7%, όμως το 40% ενεργεί αυτοβούλως και κατά γράμμα. Διφορούμενο δε αποτελεί, το ποσοστό 60% που απαντάει, ότι ο/η διευθυντής/τρια ενδιαφέρεται για καινοτόμες ιδέες, ενώ παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη συμμετοχή σε καινοτομίες από ότι έχουν.

Ο ρόλος των διευθυντών, είναι ο πιο δύσκολος και καθοριστικός για να φέρει την αλλαγή στα σχολεία. Είναι εκείνοι που πρέπει να επηρεάσουν θετικά τους συναδέλφους τους, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης και να διαμορφωθεί η πολιτική του σχολείου. Μπορούμε να πούμε ότι στα σχολεία της Χίου, τείνει «αρκετά» προς το «μετασχηματιστικό» και «συμμετοχικό» μοντέλο ηγεσίας, όπου παρατηρείται συνεργασία σε εκπαιδευτικά θέματα και ο/ η διευθυντής/τρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των συναδέλφων του. Οι διευθυντές προσπαθούν «αρκετά» να βρουν πόρους για ενδεχόμενα προβλήματα και να διαχειριστούν αποτελεσματικά οποιαδήποτε πίεση από εξωτερικούς παράγοντες.

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές αναγνωρίζουν σε καλό ποσοστό «πολύ» και «αρκετά» την δουλειά των εκπαιδευτικών, γνωρίζουν και βοηθούν τους συναδέλφους του στα ενδεχόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Βέβαια, διαφαίνεται ότι απαιτείται περισσότερη προσπάθεια και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν εξειδικευμένη κατάρτιση στα θέματα της διοίκησης.

## 5.5 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

*«Ποιο μοντέλο διοίκησης και ποια στοιχεία θεωρούν απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό; Επιπλέον, σε ποια θέματα διαφαίνεται ότι υστερεί η στήριξη των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας;»*

Όσον αφορά τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν κατά 60 % ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθάει «πολύ» στο μετασχηματισμό. Οι μισοί ερωτώμενοι περίπου θεωρούν, ότι απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και το άλλο μισό, το πιστεύει «αρκετά». Παρόμοιο ποσοστό απάντησε, ότι «Πολύ» και «Αρκετά» επηρεάζουν τα κίνητρα την απόφαση των εκπαιδευτικών για να επιμορφωθούν. Σημαντικό ποσοστό 63,4% «Πολύ», δέχεται ως προαπαιτούμενο την ύπαρξη κοινών στόχων και οράματος από τους εκπαιδευτικούς.

Το «μεγαλύτερο» ποσοστό θεωρεί πολύ σωστά, ότι καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή του σχολικού κλίματος και στη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, με αгаστή συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία, κατέχει ο διευθυντής. Επιπρόσθετα, το μισό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα λαμβάνει «πολύ» και ένα αντίστοιχο ποσοστό «αρκετά» ως θετικό πρότυπο προς μίμηση ένα/μία διευθυντή/τρια που επιμορφώνεται. Το μοντέλο διοίκησης επομένως που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε «μανθάνων οργανισμό» είναι το «συμμετοχικό» και οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους, ότι το επιθυμούν «πολύ».

Επιπρόσθετα παρατηρούμε, ότι είναι εμφανής η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από την έλλειψη στήριξης εκ μέρους τους Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Συγκεκριμένα, το μισό ποσοστό των συμμετεχόντων απάντησε ότι «λίγο» τους στηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και ένα 30,7% «καθόλου». Οι κύριοι τομείς που αισθάνονται, ότι δεν παρατηρείται στήριξη είναι η παροχή κινήτρων, μέσω ευέλικτου ωραρίου ή καλύτερων αμοιβών, η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και η απουσία προσλήψεων μόνιμου προσωπικού. Επίσης, οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στα σχολεία και η στελέχωση των σχολείων με ειδικότητες.

## **Συμπεράσματα**

Αρχικά, οφείλουμε να πούμε ότι η συγκέντρωση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, είχε ως σκοπό να απαντήσει στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετικά με το ποια μορφή διοίκησης επικρατεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χίου και ποιο είναι το επιθυμητό μοντέλο διοίκησης για τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η παρούσα έρευνα έδειξε, ότι στα σχολεία της Χίου παρουσιάζεται κυρίως «συγκεντρωτική» μορφή διοίκησης με τις αποφάσεις να προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας και με αρκετή «δημοκρατική» συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ως επί το πλείστον σε εκπαιδευτικά θέματα. Με το συγκεντρωτικό και ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα κατορθώνει η ελληνική εκπαίδευση να διατηρεί μια ισότητα και ασφάλεια στην μόρφωση. Από την άλλη, όμως υπάρχει ένα «μεγάλο» ποσοστό επιθυμίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και σε θέματα διοίκησης, διαχείρισης της σχολικής τους μονάδας και ανοίγματος προς την κοινωνία. Γενικότερα, μπορούμε να πούμε, ότι επικρατεί στα σχολεία ένα «αρκετά» ανοιχτό κλίμα, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Παρομοίως, οι διευθυντές δείχνουν ότι είναι «αρκετά» ανοιχτοί στην δημιουργία οράματος και εισαγωγή καινοτομιών, όμως παρατηρούνται ακόμα παραδοσιακές αντιλήψεις και πεποιθήσεις, οι οποίες κρατάνε τα ποσοστά σε μέτριες μετρήσεις.

Απαιτείται λοιπόν, να αποκρυσταλλωθεί η εκπαιδευτική πολιτική που επικρατεί στην Ελλάδα και να διαμορφωθεί μια νέα πολιτική που να στοχεύει στην συναδελφικότητα και στην δημιουργία κοινού οράματος, που να σέβεται τους εκπαιδευτικούς, να τους επιτρέπει και να τους ωθεί να συμμετάσχουν περισσότερο σε καινοτομίες, σε επαγγελματική ανάπτυξη και στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση θα φέρει σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, καθώς

θα αυξήσει το αίσθημα ευθύνης τους και θα ενδυναμώσει την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παρομοίως, οι διευθυντές από την μεριά τους, θα πρέπει να είναι πρόθυμοι να διαμοιράζονται την εξουσία τους και τις αρμοδιότητές τους με τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα να αποδέχονται την κριτική τους και τις προτάσεις τους.

Όσον αφορά τα σχολεία, ως «οργανισμούς μάθησης» οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα προαπαιτούμενα για τον μετασχηματισμό. Επίσης, γενικά μπορούμε να πούμε ότι επιθυμούν να συνεργάζονται, να εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα και δείχνουν προθυμία να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα για την σχολική τους ομάδα. Οι απαντήσεις τους τείνουν στην ενεργή εμπλοκή τους με τους γονείς, τις ειδικότητες και το άνοιγμα του σχολείου τους προς την τοπική κοινωνία. Επιπρόσθετα, επιθυμούν τις αλλαγές, καινοτομίες και τις νέες πρακτικές σε εκπαιδευτικά θέματα.

Αντίστοιχα, οι διευθυντές επιβάλλεται να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους μέσω επιμορφώσεων, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν κατάλληλες ηγετικές δεξιότητες, για να καταστούν ικανοί να εφαρμόσουν συμμετοχική διοίκηση. Με αυτόν τον τρόπο θα μοιραστούν την ηγεσία με τους συναδέλφους τους και θα συντελέσουν στην αποτελεσματική βελτίωση της σχολικής τους μονάδας. Όλα τα παραπάνω, αποτελούν σε σημαντικό βαθμό απαραίτητα εφόδια για τον μετασχηματισμό των σχολείων σε «οργανισμούς μάθησης» και μαζί με την στήριξη, την απαραίτητη επιμόρφωση από το Κράτος και την αλλαγή κουλτούρας των σχολείων, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι ο μικρός αριθμός του δείγματος (N=101), καθώς επίσης και η ανομοιομορφία μεταξύ α/θμιας και β/θμιας φέρνει περιοριστικά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα διευκρινιστικό θα ήταν, να γίνουν κάποιες αναλύσεις βάση μεταβλητών όπως ηλικία, φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης και απόκτηση μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Θα ήταν επίσης πρόσφορο αυτή η έρευνα, να πραγματοποιηθεί από ένα μεγαλύτερο δείγμα και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και σε μεγαλύτερο δείγμα εκτός Χίου σε επίπεδο πανελλήνιο για να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επίσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί παράλληλα έρευνα ποιοτική, με συνεντεύξεις σε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να γίνει δηλαδή μια «τριγωνοποίηση» της έρευνας, ώστε να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία και επιπροσθέτως, με εγκυρότητα όσον αφορά τα αποτελέσματα, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Ίων.

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση*, ΘΕ ΕΚΠ62, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, (διδασκτικό υλικό). ΕΑΠ.

Αργυρόπουλος, Γ. (2016, Ιούνιος 7). *Η έννοια και οι λειτουργίες της δημόσιας διοίκησης*. HUFFPOST. [https://www.huffingtonpost.gr/giorgos-argyropoulos/-5895\\_b\\_10297624.html](https://www.huffingtonpost.gr/giorgos-argyropoulos/-5895_b_10297624.html) .

Βαγενάς, Α. (2021). Το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στη λήψη αποφάσεων. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.* , Τ.7 , [Απόστολος-Βαγενάς.pdf \(skepsy.edu.gr\)](#)

Γεννάδιος, Ι. (2020). *Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα. Μελέτη περίπτωσης: Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Καρδίτσας* [Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Καραδήμου, Μ. & Τσιούμης, Κ. (2021). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σε ένα «δημοκρατικά» συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. *International Journal of Educational Innovation*, ν3 i6 2021, <https://journal.eepek.gr/manuscript/i-symmetochiki-lipsi-apofaseon-se-ena-dimokratika-syggkentrotiko-ekpaideytiko-systimaJU6Hdoaeum>

Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοκκινέλη, Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδιαασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(1), 102- 120.

Κόσυβας, Γ. (2014). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 5-24.

- Κοτίκας, Α. (2019). *Η αξιοποίηση της συμμετοχικής διοίκησης στη λήψη αποφάσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9(9), 33-41. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/KOYSOULOS.pdf>
- Λάζου–Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2017). Η γραφειοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 120*, 122-132.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2023). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Τζιόλα.
- Λιθοξοΐδου, Α. (2017). Ο ρόλος του ηγέτη στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Στο Γκιώση et al. (Επιμ.), *1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Τόμος Β', 209 – 220.
- Μαμάκου, Π. & Αποστόλου, Μ. (2017). Εφαρμογές/πρακτικές μετασχημαστικής ηγεσίας στο σχολείο. (Γκιώση et al., Επιμ.), *1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Τόμος Β', 221 – 232.
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις. *Education Sciences*, 2018(3), 28-45.
- Μπρούζου, Χ. (2018). *Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΗΓΕΤΗΣ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΑΝΘΑΝΟΝΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Ντούπα, Ε. (2018). *Ο Μετασχηματισμός ενός σχολικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης και οι συσχετισμοί με τη μετασχηματιστική ηγεσία*. [Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.].



- Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022α). ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. *Επιστήμες Αγωγής*. Τ.3. 99-133.
- Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022β). Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση : συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης. *International Journal of Educational Innovation*, 2022 (4). ΕΕΠΕΚ.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. [https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf](https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf)
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, 213-230.
- Παπαπάνου, Α. Θ. (2019). *Η επίδραση της σύνθεσης του συλλόγου διδασκόντων και ο ρόλος του διευθυντή στη συνοχή της ομάδας* [Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
- Παπαχρήστος, Κ. & Ζαρκαδούλας, Ν. (2021). *Διοίκηση στην εκπαίδευση. Από Διοικητικό Οργανισμό στο Σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης*. ΑΙΑΚΟΣ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος 1ος και 2ος. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Σαΐτη.
- Σκαρπέντζος, Δ. (2023). *Διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στο άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.]
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-84.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Arnold, W. E., MsCroskey, J. C. & Prichard, S. V. O. (1967). The Likert – Type Scale. *Today's Speech*, 15(2), p. 31-33. <https://doi.org/10.1080/01463376709368825>
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Bush, T. (2006), Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, v1 n2 Jul-Dec 2006. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066693>
- Cornito, C. M. (2021). Striking a balance between centralized and decentralized decision making: A school-based management practice for optimum performance. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(4), 656-669. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.217>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Cresswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (5th ed.)*. Pearson.
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community?”. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- European Commission. (2023). *Greece: Organisation and governance*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/organisation-and-governance>
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (January 2003). Educational Research: An Introduction. *British Journal of Educational Studies*, 32(3).
- Harris, A. & Jones M., (2018) Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), p. 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Heller, M. F. & Firestone, W. A. (1995). Who’s in charge here? sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65–86. <https://doi.org/10.1086/461815>

- Koutsiai, G. & Ioannidou, I., (2018). "Participatory-collaborative administration of a school unit: The role of the Teachers' Council," [MPRA Paper 98731, University Library of Munich].
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2020). Distributed school leadership: Making sense of the educational infrastructure. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 138–156. <https://doi.org/10.1177/1741143220973668>
- Lazarou, M. & Lazarou, D. (2019). *Η Μετασχηματιστική ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης*. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΣΕΠΕ Λακωνικής: Αυτόνομο Σχολείο: Μύθοι και Πραγματικότητα.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006) Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lin, Y. J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50. <https://doi.org/10.5296/jse.v4i3.6179>
- Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing leadership roles in shared decision making: A preliminary analysis of three teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277–312. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1204\\_01](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1204_01)
- Mostert, M. P. (1996). Interprofessional collaboration in schools: Benefits and barriers in practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40(3), 135–138. <https://doi.org/10.1080/1045988x.1996.9944667>
- Muruga, M. M. (2013). *Influence of head teachers' participatory management practices on pupils' performance at Kenya certificate of primary education in Kirinyaga east district, Kenya*. [MA Thesis. University of Nairobi].
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56(1), 28-30.

- San Antonio, D. M. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43–62. <https://doi.org/10.1080/13603120601174311>
- Torres, D.G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
- Thomas, G. (2015). *Research Methodology and Scientific Writing*. Springer International Publishing.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practices and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

## Παραρτήματα

**Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία.**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Μπακόλα Ανδριάνα και είμαι προϊσταμένη στο 8ο Νηπιαγωγείο Χίου. Με τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου θα συνδράμετε στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου, που πραγματοποιείται με σκοπό την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου στη Εκπαιδευτική Διοίκηση από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου της Κύπρου.

Σκοπός αυτής της μελέτης, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Χίου, σχετικά με την προτίμηση τους στο μοντέλο διοίκησης της σχολικής τους μονάδας και τις απόψεις τους, όσον αφορά τα οφέλη που δύναται να έχει το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης στην σχολική τους μονάδα, ως οργανισμό που μαθαίνει.

Η έρευνα είναι ανώνυμη και χρειάζεται οκτώ με δέκα (8-10) λεπτά από τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση

## **Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

### **ΦΥΛΟ:**

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

### **ΗΛΙΚΙΑ**

- 20-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51-60 ετών
- 60 ετών και άνω

### **ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

- Α/ΒΑΘΜΙΑ
- Β/ΘΜΙΑ

### **ΚΛΑΔΟΣ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ**

- ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

### **ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Νηπιαγωγών/Ειδικής Αγωγής
- Δεύτερο πτυχίο
- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Ετήσια Επιμόρφωση σε ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΣΠΑΙΤΕ
- Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση/ΣΕΛΕΤΕ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

### **ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

### **ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ**

- <=3 έτη
- 4-10 έτη
- 11-20 έτη

- 21-30 έτη
- 31 έτη και πάνω

**ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ (π.χ. 2/θεσιο, 4/θεσιο, 6/θεσιο κλπ), τύπος σχολείου (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, κτλ.)**

- ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

**ΠΟΣΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 15-20 έτη
- άνω των 20 ετών

## **B. ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ**

Σε ποιο βαθμό **συμμετέχετε** στο σχολείο σας όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα θέματα που ακολουθούν;

Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

1. Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

2. Επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

3. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην σχολική μονάδα.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

4. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

5. Συμπεριφορά μαθητών και τρόποι επίλυσης και αντιμετώπισης.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

6. Κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

7. Κατανομή μαθητών στα τμήματα/ τάξεις.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

8. Θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση του σχολείου.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

9. Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

10. Άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία με τοπική κοινότητα.

- Καθόλου
- Λίγο

- Αρκετά
- Πολύ

11. Θέματα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση ή καθαριότητα.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

12. Συνεργασία με τις ειδικότητες.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

### **Γ. ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ**

Σε ποιο βαθμό **θα επιθυμούσατε** να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα θέματα που ακολουθούν;

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

1. Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

2. Επιλογή θεματολογίας και μεθοδολογίας στην τάξη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

3. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην σχολική μονάδα.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

4. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών.



- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

5. Συμπεριφορά μαθητών και τρόποι επίλυσης και αντιμετώπισης.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

6. Κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

7. Κατανομή μαθητών στα τμήματα/ τάξεις.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

8. Θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση του σχολείου.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

9. Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

10. Άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία με τοπική κοινότητα.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά

Πολύ

11. Θέματα λειτουργικά, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση ή καθαριότητα.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

12. Συνεργασία με τις ειδικότητες.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

#### **Δ. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Παρακαλώ όπως επιλέξετε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την άποψή σας για το μοντέλο διοίκησης που επικρατεί στην σχολική σας μονάδα, σύμφωνα με την κλίμακα, 1=σπάνια, 2=μέτρια, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά.

1. Ο/Η διευθυντής -τρια παρέχει ελευθερία κινήσεων σε εσάς ή στους συναδέλφους σας, όσον αφορά την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που σκέφτεστε να αναλάβετε.

1

2

3

4

2. Αναγκάζεστε στην σχολική σας μονάδα να αναλάβετε καθήκοντα ή εργασίες που δεν θα πραγματοποιούσατε υπό άλλες συνθήκες.

1

2

3

4

3. Ο/Η διευθυντής – τρια λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και γνώμες των συναδέλφων του όταν πρέπει να παρθούν αποφάσεις για την σχολική μονάδα.

1

2

3

4

4. Θεωρείται ότι ο/η διευθυντής – τρια σας ενεργεί κατά γράμμα και αυτοβούλως.

- 1
- 2
- 3
- 4

5. Θεωρείται ότι ο/η διευθυντής – τρια σας είναι ανοιχτός σε καινοτομίες και πρακτικές που αναδεικνύουν την σχολικής σας μονάδα.

- 1
- 2
- 3
- 4

### **E. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ**

Να επιλέξετε τον κατάλληλο αριθμό ο οποίος αντιπροσωπεύει αυτό που πιστεύετε ότι επικρατεί στο σχολείο σας. Η κλίμακα είναι η εξής : *1- διαφωνώ , 2 - διαφωνώ αρκετά, 3 - συμφωνώ μερικώς, 4- συμφωνώ απόλυτα.*

1. Ο διευθυντής μου ενδιαφέρεται για καινοτόμες ιδέες και πρακτικές.

- 1
- 2
- 3
- 4

2. Οι συνάδελφοι μου έχουν ίδιες πεποιθήσεις για το όραμα της σχολικής μονάδας.

- 1
- 2
- 3
- 4

3. Ο διευθυντής βρίσκει πόρους για την αντιμετώπιση προβλημάτων.

- 1
- 2
- 3
- 4

4. Ο διευθυντής επιλύει διαφορές και διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

- 1
- 2
- 3

- 4
5. Αναγνωρίζεται η δουλειά των συναδέλφων.
- 1
- 2
- 3
- 4
6. Το σχολείο και οι συνάδελφοι είναι σαν μια μικρή οικογένεια.
- 1
- 2
- 3
- 4
7. Οι κανόνες συμπεριφοράς υιοθετούνται από όλους τους μαθητές.
- 1
- 2
- 3
- 4
8. Αισθάνεστε ασφάλεια ώστε να στηριχτείτε στα μέλη της σχολικής μονάδας για βοήθεια.
- 1
- 2
- 3
- 4
9. Ο διευθυντής μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά οποιαδήποτε μορφή πίεσης από εξωτερικούς παράγοντες.
- 1
- 2
- 3
- 4
10. Ο διευθυντής γνωρίζει και βοηθάει στα προβλήματα του προσωπικού.
- 1
- 2
- 3
- 4
11. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου επιμορφώνονται.
- 1

- 2
- 3
- 4

12. Υπάρχει ένα κοινό πνεύμα και όραμα για την αποστολή του σχολείου.

- 1
- 2
- 3
- 4

13. Γίνεται συλλογική προσπάθεια και συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και των διαφορετικών ειδικοτήτων.

- 1
- 2
- 3
- 4

14. Παρατηρείται προβληματική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.

- 1
- 2
- 3
- 4

15. Υπάρχουν διενέξεις μεταξύ μαθητών με σωματική βία.

- 1
- 2
- 3
- 4

#### **ΣΤ. ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ**

Πόσο επηρεάζει η μορφή διοίκησης που επικρατεί στην σχολική σας μονάδα τον μετασχηματισμό της σε μαθητόντα οργανισμό (οργανισμό που μαθαίνει). Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει πιο πολύ.

1. Πιστεύεται τι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθάει στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μαθητόντα οργανισμό.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

2. Ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία σωστού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας.
- Καθόλου
  - Λίγο
  - Αρκετά
  - Πολύ
3. Πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Καθόλου
  - Λίγο
  - Αρκετά
  - Πολύ
4. Επηρεάζουν τα κίνητρα την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.
- Καθόλου
  - Λίγο
  - Αρκετά
  - Πολύ
5. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριος για την αλλαγή του σχολικού κλίματος.
- Καθόλου
  - Λίγο
  - Αρκετά
  - Πολύ
6. Ο διευθυντής που επιμορφώνεται αποτελεί ένα θετικό πρότυπο προς μίμηση από τους συναδέλφους του.
- Καθόλου
  - Λίγο
  - Αρκετά
  - Πολύ
7. Είναι προαπαιτούμενο για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας να υπάρχει κοινό όραμα και στόχοι από τους εκπαιδευτικούς.
- Καθόλου
  - Λίγο
  - Αρκετά
  - Πολύ

8. Πιστεύετε ότι υπάρχει στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για την προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

9. Σε ποιους τομείς κατά την γνώμη σας το Υπουργείο υστερεί, όσον αφορά την στήριξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων.

- Παροχή κινήτρων (καλύτερες αμοιβές, ευέλικτο ωράριο κτλ.)
- Επιμορφώσεις
- Υλικοτεχνικό εξοπλισμό
- Συνθήκες εργασίας
- Προσλήψεις μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού
- Στελέχωση σχολείων με ειδικότητες
- Άλλο

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθεια σας!!!

Με εκτίμηση Μπακόλα Ανδριάνα.