



ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική
Ηγεσία»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΑ ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ
ΛΥΚΕΙΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΗΣ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

Όνοματεπώνυμο: Ιωάννου Παύλος (Α.Μ.893)

email :epsilon.tax@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής: Ιορδανίδης Γεώργιος, Αν.Καθηγητής ΠΔΜ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ευκαιρία παρουσίασης της διπλωματικής μου εργασίας -η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία», του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν καθ' οιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωσή της.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επιβλέποντα Καθηγητή κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, για τα ερεθίσματα που προκάλεσε με τις οι διαλέξεις και τις ερευνητικές αναφορές του αλλά και την εν γένει ενθάρρυνση και υποστήριξη, η οποία επισφράγισε μια άριστη συνεργασία που ελπίζω να συνεχιστεί και στο μέλλον.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον κ. Ιωάννη Θωΐδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΠΔΜ καθώς και την κ. Ελένη Τσακιρίδου, Καθηγήτρια του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΠΔΜ που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με υπομονή και κουράγιο πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή : Η κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς , τους μαθητές και τον οργανισμό γενικότερα. Επιπλέον , η κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας θα βοηθήσει τους διαχειριστές να εντοπίσουν και να επιλύσουν πιθανές συγκρούσεις και να διαχειριστούν την αλλαγή πιο αποτελεσματικά και αποτελεσματικά. Όπως και σε άλλους οργανισμούς , η σημασία της οργανωσιακής κουλτούρας στα ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κρίσιμη. Για το λόγο αυτό , αποφασίστηκε η παρούσα εργασία να επικεντρωθεί στη μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια.

Σκοπός : Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεών των εκπαιδευτικών και Διευθυντών / τριών σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια για θέματα που αφορούν στο σχολείο που εργάζονται , προκειμένου να διερευνηθεί η επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον.

Μεθοδολογία : πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου 40 ερωτήσεων. Το δείγμα αποτελούνταν από 202 εκπαιδευτικούς Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων της Δυτικής Μακεδονίας.

Αποτελέσματα : Οι απόψεις που θεωρήθηκαν ως οι πιο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς ήταν η αμοιβαία κατανόηση (Μ.Ο. 4 , 5025) , η ασφάλεια (Μ.Ο. 4 , 4455) , η παροχή βοήθειας (Μ.Ο. 4 , 500) , η αποτελεσματικότητα (Μ.Ο. 4 , 4604) , η αποδοτικότητα (Μ.Ο. 4 , 4307) , η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Μ.Ο. 4 , 4802) , η συνεργασία (Μ.Ο. 4 , 5891) , η συνέπεια (Μ.Ο. 4 , 4455) , η ευχάριστη ατμόσφαιρα (Μ.Ο. 4 , 500) , η επάρκεια (γνώσης) (Μ.Ο. 4 , 5446) , το υψηλό ηθικό (Μ.Ο. 4 , 4554) , η αλληλεγγύη (Μ.Ο. 4 , 4900) και η παραγωγικότητα (Μ.Ο. 4 , 4208).

Συμπεράσματα : Συνολικά , προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά συμπεράσματα για την σχολική κουλτούρα της συγκεκριμένης περιοχής που διερευνήθηκε.

Λέξεις - κλειδιά : οργανωσιακή κουλτούρα , σχολική κουλτούρα , σχολικό κλίμα ,
Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια

ABSTRACT

Introduction : Understanding organizational culture in education is important for teachers , students and the organization at large. In addition , understanding the organizational culture will help managers identify and resolve potential conflicts and manage change more effectively and efficiently. As in other organizations , the importance of organizational culture in secondary education is crucial. For this reason, it was decided to focus on the study of organizational culture in secondary education, in particular Technical Vocational High Schools.

Purpose : The purpose of this research is to investigate and record the views of teachers and principals in Technical Vocational High Schools on issues related to the school they work in order to explore the prevailing school culture in the school environment.

Methodology : Primary quantitative research was carried out using a 40 - question questionnaire. The sample consisted of 202 teachers of Technical High Schools in Western Macedonia.

Results : The views that were considered most important by the teachers were mutual understanding (Av. 4 , 5025) , safety (Av. 4 , 4455) , Assistance (Av. 4 , 500) , efficiency (avg. 4 , 4604) , efficiency (avg. 4 , 4307) , mutual trust (avg. 4 , 4802) , collaboration (avg. 4 , 5891) , consistency (avg. 4 , 4455) , pleasant atmosphere (avg. 4 , 500) , proficiency (avg.) (avg. 4 , 5446) , high morale (avg. 4 , 4554) , solidarity (average 4 , 4900) and productivity (average 4 , 4208).

Conclusions : Overall , there are very encouraging findings about the school culture of the particular area investigated.

Keywords : organizational culture , school culture , school climate , Technical High Schools

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----------|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | 2 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 3 |
| ABSTRACT..... | 5 |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | 6 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ | 11 |
| 2.1 Σχολική κουλτούρα | 11 |
| 2.2 Οργανωσιακή κουλτούρα..... | 12 |
| 2.2.1 Ιστορική αναδρομή | 12 |
| 2.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά..... | 14 |
| 2.2.3 Οργανωσιακή κουλτούρα και οι επιπτώσεις της στις επιδόσεις ενός οργανισμού | 18 |
| 2.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της οργανωσιακής κουλτούρας..... | 20 |
| 2.3.1 Οργανωσιακή κουλτούρα, Κίνητρα και Επιδόσεις..... | 24 |
| 2.3.2 Οργανωσιακή κουλτούρα και Εκπαιδευτική Αποστολή | 24 |
| 2.3.3 Σχολική κουλτούρα και ηγεσία..... | 25 |
| 2.3.4 Οργανωσιακή κουλτούρα και ακαδημαϊκή πρόοδος..... | 25 |
| 2.4 Οργανωσιακή κουλτούρα στο χώρο της εκπαίδευσης..... | 25 |
| 2.4.1 Ο ρόλος της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση | 29 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.5 | Η σημασία του σχολικού κλίματος και του πολιτισμού στη διαδικασία βελτίωσης των σχολείων | 33 |
| 2.5.1 | Πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει το κλίμα και την κουλτούρα ενός οργανισμού;..... | 34 |
| 2.6 | Ανασκόπηση σχετικών μελετών | 37 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | | 40 |
| 3.1 | Σκοπός..... | 40 |
| 3.2 | Δείγμα..... | 40 |
| 3.3 | Ερευνητική μέθοδος..... | 40 |
| 3.4 | Εργαλείο συλλογής | 41 |
| 3.5 | Διαδικασία συλλογής δεδομένων..... | 41 |
| 3.6 | Στατιστική ανάλυση | 41 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | | 43 |
| 4.1 | Δημογραφικά χαρακτηριστικά | 43 |
| 4.2 | Οργανωσιακή κουλτούρα..... | 55 |
| 4.3 | Συσχετίσεις..... | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ | | 63 |
| 5.1 | Γενικά συμπεράσματα..... | 63 |
| 5.2 | Προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 64 |
| 5.3 | Περιορισμοί έρευνας..... | 65 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | | 66 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι..... | | 88 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οργανωσιακή κουλτούρα έχει εξελιχθεί ως θέμα κεντρικού ενδιαφέροντος στην επιχειρηματική κοινότητα τα τελευταία δέκα χρόνια (Taye et al. , 2019). Κατά συνέπεια , ο αριθμός των μελετών για την οργανωσιακή κουλτούρα αυξάνεται. Ο Fleury (2009) επεσήμανε ότι ο πολιτισμός είναι αρκετά γνωστό θέμα στην ακαδημαϊκή ατζέντα , που συζητείται στις καθημερινές συζητήσεις εντός των οργανώσεων. Ωστόσο , απαιτούνται πάντα περαιτέρω μελέτες , καθώς τα ανθρώπινα όντα είναι δυναμικά και ως εκ τούτου οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες τους αλλάζουν και θα πρέπει να μελετώνται τακτικά (Muthanna , 2011).

Η μελέτη της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι σημαντική για την εφαρμογή στρατηγικών ενός οργανισμού (Bashir , Jianqiao , Abrar , & Ghazanfar , 2012). Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι , τις περισσότερες φορές , το στοιχείο που ωθεί την οργάνωση προς τα εμπρός. Δημιουργεί ένα επιχειρησιακό περιβάλλον στο οποίο κάθε εργαζόμενος προσπαθεί να επιτύχει το στόχο που θέτει ο οργανισμός (Tānase , 2015). Ορισμένοι συγγραφείς όπως οι Antić και Cerić (2008) αναφέρουν ότι είναι σχεδόν αδύνατο να αναλύσουν σύγχρονες οργανώσεις χωρίς να αναφέρουν τις οργανωσιακές τους κουλτούρες. Ωστόσο , διάφοροι συγγραφείς ορίζουν διαφορετικά την «κουλτούρα». Ως αποτέλεσμα , η οργανωσιακή κουλτούρα αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και δεν είναι εύκολο να οριστεί αυτός ο όρος (Antić & Cerić , 2008).

Αν και η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος , φαίνεται να προκαλεί ένα βαθμό αμφισημίας όσον αφορά την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς της στην αλλαγή μεταβλητών σε μια οργάνωση (O'Donnell & Boyle , 2008). Για να κατανοήσουμε πραγματικά τον όρο του «πολιτισμού» , πρέπει να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις των θυγατρικών του οργανισμού (Schein , 1990). Ο Schein χαρακτηρίζει τον πολιτισμό ως τις μαθησιακές αξίες , τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις που γίνονται κοινές και θεωρούνται δεδομένες καθώς ο οργανισμός συνεχίζει να είναι επιτυχής.

Η κατανόηση του πολιτισμού είναι σημαντική για τους εργαζόμενους , τους ενδιαφερόμενους και τον οργανισμό γενικότερα. Οι Desson και Clouthier (2010) δήλωσαν ότι η κουλτούρα σκιαγραφεί αυτό που ο οργανισμός θεωρεί ότι κάνει σωστή απόφαση. τι θεωρούν οι υπάλληλοι κατάλληλα και πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ

τους, και τη στάση των εξωτερικών φορέων έναντι της οργάνωσης. Επιπλέον, η κατανόηση του πολιτισμού θα βοηθήσει τους διαχειριστές να εντοπίσουν και να επιλύσουν πιθανές συγκρούσεις και να διαχειριστούν την αλλαγή πιο αποτελεσματικά και αποτελεσματικά (Tierney , 1998). Όπως και σε άλλους οργανισμούς, η σημασία της οργανωσιακής κουλτούρας στα ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κρίσιμη. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε η παρούσα εργασία να επικεντρωθεί στη μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Σχολική κουλτούρα

Η έννοια της σχολικής παιδείας υπήρξε ένα αμφιλεγόμενο θέμα στην εκπαιδευτική επιστήμη τις τελευταίες δεκαετίες. Με εξαίρεση μερικές πρώιμες μελέτες , εμπνευσμένες από ανθρωπολογικές ή κοινωνιολογικές προοπτικές (Waller , 1932 , Brookover , 1955 , Sarason , 1971) , η εντατική διερεύνηση της σχολικής κουλτούρας ξεκίνησε αρχικά στη δεκαετία του 1980 όταν υιοθετήθηκε γενικά η οργανωτική επιστήμη στην πολιτισμική προοπτική από τον τομέα της ανθρωπολογίας (Wren , 1999).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 , η έννοια της σχολικής κουλτούρας υπονομεύθηκε κάπως από την ευρεία χρήση της έννοιας του σχολικού κλίματος που αναπτύχθηκε σε διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας (Bos , Gröhlich , Dudas , Guill , & Scharenberg , 2010 ; Bonsen , Lintorf , Bos , & Frey , 2008 ; Hornberg , Bos , Buddeberg , Potthoff , & Stubbe , 2007 ; Baumert , Stanat , & Demmrich , 2001) και την περιττή χρήση της με την έννοια του πολιτισμού. Σε απάντηση , έγιναν αρκετές προσπάθειες να αναζωογονηθεί η έννοια της σχολικής κουλτούρας. και συγκεκριμένα η συζήτηση μεταξύ van Houtte (2005) και Schoen και Teddlie (2008) έχει κερδίσει μεγάλη προσοχή μεταξύ των ερευνητών της επιστήμης της εκπαίδευσης.

Ο Van Houtte , ο οποίος συνέκρινε την έννοια του σχολικού πολιτισμού με την έννοια του σχολικού κλίματος , υπογράμμισε ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια σαφέστερη αλλά πιο στενή έννοια , καθώς αποκαλύπτει κυρίως πτυχές ατομικών και συλλογικών πεποιθήσεων , υποθέσεων , σκέψεων κλπ. Η έννοια του κλίματος , ωστόσο , σχετίζεται με ένα ευρύτερο , πολύπλοκο φάσμα παραγόντων περιβαλλοντικής ποιότητας (van Houtte , 2005).

Οι Schoen και Teddlie (2008) υποστήριξαν ότι οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος δεν διαφέρουν σε σχέση με το πεδίο εφαρμογής τους , αλλά αφορούν το επίπεδο εφαρμογής τους. Μεταβίβασαν τη θεωρία οργανωσιακής κουλτούρας του Schein , η οποία διαφοροποιεί την οργανωτική κουλτούρα σε αντικείμενα , βασιζόμενες αξίες και βασικές υποκείμενες υποθέσεις (Schein , 1992) , σε αυτή του πολιτισμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βάσει αυτής της θεωρίας

δηλώνουν τα εξής : 1) ο πολιτισμός θα αντιστοιχούσε στο επίπεδο των βασικών υποκείμενων υποθέσεων · 2) το σχολικό κλίμα αντιστοιχεί στο επίπεδο των εμπνευσμένων πεποιθήσεων. και 3) τα πολιτισμικά σύμβολα αντιστοιχούν στο επίπεδο των αντικειμένων (Schoen & Teddlie , 2008).

Αν και οι van Houtte (2005) και οι Schoen και Teddlie (2008) παρέχουν μερικά ενδιαφέροντα σημεία για να κατανοήσουν την έννοια της σχολικής κουλτούρας , η θεωρητική τους συζήτηση δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ως διεξοδική σκέψη. Αυτή η έλλειψη συνοχής προκύπτει επίσης από το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ των δύο θέσεων είναι ασαφής. Παρόλα αυτά , ή μάλλον λόγω αυτής της ασαφούς θεωρητικής βάσης σχετικά με τη σχολική κουλτούρα , θέλουμε να εισαγάγουμε έναν νέο τρόπο μέτρησης του σχολικού πολιτισμού με βάση την οργανωτική θεωρία. Αυτός ο τρόπος βασίζεται στην προσέγγιση του van Houtte που επικεντρώνεται στην σχολική κουλτούρα όσον αφορά τις πεποιθήσεις , τις υποθέσεις και τις σκέψεις.

2.2 Οργανωσιακή κουλτούρα

2.2.1 Ιστορική αναδρομή

Η οργανωσιακή έρευνα αρχικά βασίστηκε στην εξέταση του σχετικού κλίματος, αλλά στο δεύτερο μέρος του 19ου αιώνα, ο όρος οργανωσιακό κλίμα ήταν κάπως αντικατεστημένος από την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας. Το κλίμα επανεξετάστηκε ως ο προφανής ορισμός της οργανωσιακής νοοτροπίας (Glendon & Stanton, 2000). Η κουλτούρα περιλαμβάνει μια σειρά από κοινές ιδέες που βιώνουν τα άτομα μιας κοινοτικής οντότητας και επιτυγχάνεται μέσω πρακτικών εγκλωβισμού (Cooke & Rousseau, 1988). Οι οργανισμοί κατέχουν ένα μοντέλο συμπεριφοράς - μια ομάδα κοινών δογμάτων, αρχών, αξιών, δογμάτων και συμβόλων. Η κουλτούρα ενός ιδρύματος ασκεί ισχυρή επιρροή στην επιτυχία του ιδρύματος με την πραγματοποίηση των αποφάσεων που έγιναν, των πόρων που χρησιμοποιήθηκαν και των αντιδράσεων σε απειλές (Harrison, 1975, Schein, 1991, Reiman & Oedewald, 2002, Lewis, 2002, Sirikrai , 2006 · Scheres & Rhodes, 2006 · Jaghargh, Ghorbanpanah, Nabavi, Saboordavoodian & Farvardin, 2012). Οι έρευνες δείχνουν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οργανωτική δέσμευση που εμφανίζει το προσωπικό (Martins & Martins, 2003). Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι βαθιά ενσωματωμένη στις οργανωτικές αξίες, και είναι συχνά

έμφυτη και αυτόματη (Hofstede, Neuijen, Ohayn & Sanders, 1990). Εκτός αυτού, η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένας σωρός πρωταρχικών πεποιθήσεων που έχει διαμορφωθεί, διαπιστωθεί ή προωθηθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα, ενώ φέρει τα προβλήματα της εξωτερικής προσαρμογής και της εγγενούς ολοκλήρωσης - που έχει καταφέρει να θεωρηθεί αξιόπιστος και ως εκ τούτου να επιβληθεί σε νέα (Schein, 1985).

Στα τέλη του 20ου αιώνα, τα ιδρύματα αντιμετώπισαν τη διάδοση του οικονομικού αγώνα και την απαιτούμενη διεθνή συνεργασία. Πράγματι, υπήρξε περισσότερος παγκόσμιος ανταγωνισμός από ποτέ (Van Muijen, 1999). Η ορολογία της οργανωσιακής κουλτούρας εμφανίστηκε αρχικά στη δεκαετία του 1970 και του 1980 και ξαφνικά μετατράπηκε σε έναν από τους κορυφαίους αλλά και πιο αμφισβητούμενους όρους στις διοικητικές ερευνητικές μελέτες (Hofstede, 1981, Reiman & Oedewald, 2002, Sirikrai, 2006). Συγκεκριμένα, υπάρχουν ορισμένες σημαντικές διαστάσεις στην ορολογία αυτή. Αρχικά, η κουλτούρα απευθύνεται σε κρίσιμες υποθέσεις που ανταποκρίνονται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι αντιπρόσωποι του προσωπικού, αισθάνονται, υποθέτουν, παρατηρούν και αναγνωρίζουν, και δεν περιλαμβάνουν παρατηρήσιμες μορφές συμπεριφοράς. Μια άλλη διάσταση είναι ότι ο πολιτισμός συνδέεται με μια ομάδα. Τέλος, αποκτάται πολιτισμός. Η εξήγηση καλύπτει δύο κύριες δράσεις του πολιτισμού: την αντιμετώπιση των προβλημάτων της (1) εσωτερικής και (2) εξωτερικής ολοκλήρωσης (Van Muijen, 1998). Έτσι, στην ορολογία της οργανωσιακής κουλτούρας μπορούν να αναφερθούν τόσο αόρατοι όσο και ορατοί όροι. Τα αόρατα στοιχεία επισημαίνουν τη σειρά αξιών που ανήκουν σε κάθε άτομο του ιδρύματος (Sirikrai, 2006), ενώ τα ορατά συστατικά μεταφέρονται μέσω συμπεριφορών συμπεριφοράς (Cooke & Rousseau, 1988) και οργανωτικές διαδικασίες (Hofstede et al, 1990).

Επιπλέον, ορισμένες διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας μπορούν να αναφερθούν ως ο λόγος της ειλικρίνειας και της λογικής στο ίδρυμα, τα χαρακτηριστικά του χρόνου και του χρόνου σύνορα, κίνητρο, αντίσταση έναντι της καινοτομίας, προσαρμογή στην εργασία, την αποστολή και το λοιπό προσωπικό, απομόνωση έναντι συνεργασίας, πειθαρχία, συντονισμό και καθήκον, την προσαρμογή και την εστίαση - εσωτερικές και εξωτερικές, που εξυπηρετούν διαφορετικούς οργανωτικούς στόχους (Detert, Schroeder & Mauriel, 2000).

Εν κατακλείδι, η οργανωσιακή κουλτούρα ορίζεται ως ένα κίνητρο στο οποίο οι κοινές βασικές πεποιθήσεις γίνονται αντιληπτές από τα μέλη του προσωπικού, οι οποίες επιλύουν τα προβλήματα του εξωτερικού προσανατολισμού και της εσωτερικής ενοποίησης, εκτός από μια τέτοια κουλτούρα που κάνει αρκετά για να θεωρηθεί έγκυρη και, έτσι ώστε να δοθεί στο νέο προσωπικό η σωστή επιλογή να κατανοήσει, να κρίνει και να υποθέσει ότι αγγίζει τα προαναφερθέντα προβλήματα (Schein, 1992). Η οργανωσιακή κουλτούρα αντιπροσωπεύεται ως μέσο θεραπείας που δημιουργείται από ένα ίδρυμα για τις απαιτήσεις που καθοδηγούνται από το βασικό καθήκον. Η βελτίωση ενός θεσμού απαιτεί όχι μόνο την κατανόηση της συνολικής κουλτούρας των ενεργειών του οργανισμού, αλλά και μια αξιολόγηση της επίδρασης του πολιτισμού στην οργανωσιακή του απόδοση (Reiman & Oedewald, 2002).

2.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά

Εξετάζοντας την οργανωσιακή κουλτούρα , τίθεται το ερώτημα εάν υπάρχει κάποια νομιμότητα στη μεταφορά της έννοιας του πολιτισμού σε οργανώσεις. Μια οργάνωση μπορεί να γίνει κατανοητή ως "μια συλλογή ατόμων που διαμορφώνεται σε ένα συντονισμένο σύστημα εξειδικευμένων δραστηριοτήτων με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων σε κάποια παρατεταμένη χρονική περίοδο" (Middlemist & Hitt , 1988). Κάθε συλλογική μεταφορά και μοίρασμα σημασιών και αξιών μέσω της άμεσης ή έμμεσης επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων (Luhmann & Fuchs , 1988). Με βάση τα επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά στον ορισμό του πολιτισμού , μπορεί να θεωρηθεί ότι οι οργανώσεις έχουν επίσης μια μορφή πολιτισμού. Σε αυτές τις γραμμές , ο Pettigrew (1979) δήλωσε ότι η οργανωσιακή κουλτούρα θα μπορούσε να διερευνηθεί μέσα από τους κύριους πολιτιστικούς όρους των «πεποιθήσεων , της ιδεολογίας , της γλώσσας , της τελετουργίας και του μύθου» (σ. 572).

Παρά την παραδοχή ότι κάθε οργάνωση διαθέτει πολιτιστικά στοιχεία , μέχρι σήμερα δεν έχει διευκρινιστεί επαρκώς ο αριθμός των πολιτισμών που μπορούν να βρεθούν σε έναν οργανισμό. Αναφερόμενος σε αυτή την ερώτηση , οι Meyerson & Martin (1987) δημιούργησαν μια προοπτική που συνθέτει ολιστική και fragmentistic άποψη για να δηλώσει ότι κάθε οργάνωση έχει διάφορες υποκουλτούρες , αλλά δείχνει επίσης κάποιες γενικές αξίες που ισχύουν για όλους.

Αρκετές προσεγγίσεις , συμπεριλαμβανομένων των ολιστικών και των τετραγωνιστικών , έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τους πολιτισμούς μέσα στους οργανισμούς. Μια ολιστική προοπτική έχει ήδη περιγραφεί παραπάνω (Schein , 1992). Ένα αποσπασματικό θεωρητικό σημείο εισόδου έχει αναπτύξει ο Hofstede (1980) , ο οποίος καθορίζει τις δυνάμεις που έχουν μια αποτελεσματικότητα στις οργανωσιακές κουλτούρες βάσει αξιών που διαμορφώθηκαν από τη γύρω κοινωνία. Στην ανάλυσή του , αποφασιστικοί παράγοντες σχετίζονταν με την κοινωνική κατανομή της εξουσίας , τον τρόπο χειρισμού της αβεβαιότητας , τη σχέση μεταξύ του ατόμου και της κοινότητάς του , τους ρόλους των φύλων και τους χρονικούς προσανατολισμούς. Πολλές άλλες θεωρητικές προοπτικές σχεδιάστηκαν για να αποικοδομήσουν και να περιγράψουν την οργανωσιακή κουλτούρα (π.χ. , Harris , 1994 , Denison , 1990 , Johnson , 1988 , Deal & Kennedy , 1982).

Μια από τις προσεγγίσεις , που τονίζεται παρακάτω , είναι η προσέγγιση των Cameron και Quinn (2006). Χρησιμοποιεί τις οργανωσιακές πεποιθήσεις σχετικά με το «σωστό» δρόμο προς την οργανωσιακή επιτυχία για να εξηγήσει τον πολιτιστικό προσανατολισμό ενός οργανισμού. Ταυτόχρονα , συμμορφώνεται με τους στόχους του Meyerson και του Martin (1987) μέσω της ικανότητάς του να προβάλλει πολιτιστικές τάσεις , ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει τη γενική κουλτούρα.

Αρχικά , οι Campbell , Brownas , Peterson και Dunette (1974) προσπάθησαν να εξηγήσουν τις θεωρίες της αποτελεσματικότητας σε οργανισμούς. Για το σκοπό αυτό , βρήκαν 39 διαφορετικά περιγραφικά κριτήρια σχετικά με την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στην επιστημονική βιβλιογραφία. Ωστόσο , δεδομένου ότι ο αριθμός αυτός των κριτηρίων ήταν υπερβολικά εκτεταμένος για να χρησιμοποιηθεί άμεσα για εφαρμοσμένη έρευνα σε οργανισμούς , ο Quinn και ο Rohrbaugh (1983) ανέπτυξαν το πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών , το οποίο δημιουργήθηκε μέσω μιας εμπειρικά οργανωμένης ανάλυσης των καθοριστικών παραγόντων του Campbell. Υπονοεί δύο διακριτές διαστάσεις (έλεγχος έναντι ευελιξίας , εσωτερική / εξωτερική εστίαση) , οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν τις βασικές διαστάσεις στόχου εντός των οργανισμών. Κατά την αντιπαραβολή αυτών των διαστάσεων , προκύπτει ένας πίνακας τεσσάρων οδών. Αυτός ο πίνακας χρησιμοποιήθηκε από τους Cameron και Quinn (2006) , οι οποίοι ανέπτυξαν το OCAI. Το OCAI χρησιμοποιεί αυτά τα τέσσερα τετραγωνίδια αξίας , που αναπτύχθηκαν από τους Quinn και Rohrbaugh (1983) , εφαρμόζοντάς τα σε έξι

οργανωτικά σχήματα : Κυρίαρχα Χαρακτηριστικά , Οργανωτική Ηγεσία , Διαχείριση Εργαζομένων , Οπτική Οργάνωσης , Στρατηγική Έμφαση και Κριτήρια Επιτυχίας. Ο στόχος είναι να διαγνωσθούν τα κυρίαρχα πρότυπα αξίας ενός οργανισμού. Ταυτόχρονα , τα μέλη της οργάνωσης πρέπει να καθορίσουν πώς θα ήθελαν να είναι η οργανωσιακή τους κουλτούρα (Cameron & Quinn , 2006) προκειμένου να αποκτήσουν ώθηση για οργανωτική αλλαγή.

Έχουν υπάρξει αρκετές αντιπαραθέσεις όσον αφορά την ποσοτική μέτρηση του πολιτισμού. Οι Ashkanasy , Broadfoot και Falkus (2000) , για παράδειγμα , επέκριναν ότι οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι είναι ατελείς στην μέτρηση της οργανωσιακής κουλτούρας με την πλήρη πολυπλοκότητά της. Παρόμοιες παρατηρήσεις έγιναν και στην εκπαιδευτική ερευνητική βιβλιογραφία (Hargreaves , 1992). Έτσι , η κάλυψη των ποσοτικών αποτελεσμάτων - συμπεριλαμβανομένου του OCAI - θα πρέπει πάντα να γίνει κατανοητή , γνωρίζοντας ότι αυτά δεν μπορούν να εμφανίσουν το πλήρες εύρος της οργανωσιακής κουλτούρας , αλλά μόνο τα βασικά χαρακτηριστικά της (Martin & Behrends , 1999).

Μπορούμε τουλάχιστον να αμφισβητήσουμε το βαθμό στον οποίο μπορούν να μεταφερθούν τα μέτρα που σχετίζονται με την οργάνωση στον τομέα του σχολείου. Ορισμένοι συγγραφείς υποστήριξαν ότι τα σχολεία μπορούν να οριστούν ως οργανώσεις (Bowen , 2004 , Rolff , 1995 , Willower & Carr , 1965). Από αυτή την άποψη , μπορεί να θεωρηθεί ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να μετρηθεί με τον ίδιο τρόπο με εκείνον της οργανωσιακής κουλτούρας. Εντούτοις , θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα σχολεία έχουν κάποια συγκεκριμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα , δεσμεύονται στην εκπαιδευτική λειτουργία της κοινωνίας (Drepper & Tacke , 2012) και καλλιεργούν μεμονωμένους μαθητές αντί να δημιουργούν προϊόντα. Ως εκ τούτου , οι κύριες διαδικασίες εργασίας των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να βελτιωθούν άμεσα με τον τρόπο που μπορούν οι τεχνολογικές διαδικασίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι το πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών (Quinn & Rohrbaugh , 1983) έχει ήδη αναφερθεί νωρίτερα στην έρευνα για τον σχολικό πολιτισμό (Maslowski , 2001 , Houtveen , Voogt , Van der Vegt & Van de Grift , 1996). Ωστόσο , οι προηγούμενες εργασίες δεν παρήγαγαν μια σαφή και ξεχωριστή κλίμακα που απεικονίζει τους τέσσερις αναδυόμενους πολιτιστικούς τύπους σε διαφορετικούς οργανωτικούς σφαίρες όπως φαίνονται στο OCAI (Cameron & Quinn , 2006).

Η απόδοση του πολιτισμού σε μια οργάνωση προέκυψε στα τέλη του 20ού αιώνα. Τα τελευταία χρόνια, η οργανωσιακή κουλτούρα έχει διερευνηθεί σε πολλές χώρες σε εθνικές και διεθνείς εταιρείες και ιδρύματα (Schein, 2004, García, 2006, Martínez, 2007, Zapata & Rodríguez, 2008, Vázquez, 2008, Agüero 2010, Pereira, Britez, Ortiz - Colon & Almazán, 2014).

Σε μελέτες που αναπτύχθηκαν σε πανεπιστημιακά πλαίσια και σε σχέση με την οργανωσιακή κουλτούρα, ο Pelekais και η Rivadeneria (2008) εξέτασαν την ανάγκη ενσωμάτωσης πολιτιστικών στοιχείων όπως πεποιθήσεις, αξίες, τελετουργίες, γλώσσα και ιστορία. Από την άλλη πλευρά, οι Bermúdez - Aronte, Pedraza και Rincón (2015) μελετούν το πανεπιστημιακό περιβάλλον σε έξι πανεπιστήμια της Μπογκοτά για να γνωρίσουν τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που χαρακτηρίζουν κάθε ίδρυμα. Οι Ochoa, Celaya και González (2016) χρησιμοποιούν επτά διαστάσεις (επαγγελματισμός, διοργάνωση, οργανωτική ηγεσία, οργανωτική συνοχή, στρατηγική έμφαση, οργανωτική αποτελεσματικότητα και εξωτερικά στοιχεία), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι πρέπει να προστεθεί ένα πρώτο στάδιο ευαισθητοποίησης. Ο Vargas (2011) κατασκευάζει οκτώ μεταβλητές δείκτη ad hoc (ταυτότητα εκπαιδευτικού, κοινωνική δέσμευση, ευθύνη, επαγγελματισμός, εργατικότητα, αγάπη για εργασία, συντροφικότητα, πειθαρχία) στις εργασίες του στο Πανεπιστήμιο του Altiplano.

Η οργανωσιακή κουλτούρα έχει οριστεί ως πρότυπο, μερικοί τρόποι σκέψης και δράσης (Schein, 2010, Andrade, 1996) ή ένα συλλογικό διανοητικό πρόγραμμα που διακρίνει μια οργάνωση από οποιαδήποτε άλλη (Hofstede, 1999). Ο τρόπος δράσης της ομάδας ή της κοινωνίας προέρχεται από τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους που ακολουθούν ένα ανάλογο πρότυπο συμπεριφοράς.

Ο Hofstede (1999) υποστηρίζει από τη σταθερή έρευνα ότι όλες οι ανθρώπινες κοινωνίες μοιράζονται θεμελιώδη προβλήματα που πάντα υπήρχαν και θα συνεχίσουν να υφίστανται όσο το ανθρώπινο είδος συνεχίζει να ζει. Εξηγεί τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τις διαφορές στις αξίες που έχουν αναπτυχθεί στον πολιτισμό σε περισσότερες από πενήντα χώρες. Οι πολιτιστικές διαστάσεις θα γίνονταν έτσι οι ορατές πτυχές που αντικατοπτρίζονται στις πρακτικές και τις αξίες που ζουν σε συννοριακούς θεσμούς όπως αυτός (Nelson et al, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, ο Hofstede (1999) δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, αλλά στα πρότυπα (μοντέλα, παραδείγματα) σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών

δυνατοτήτων που φέρνουν οι άνθρωποι στο μυαλό τους. Ομοίως, οι εργασίες που αναπτύχθηκαν για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη χρήση του διαδικτύου (Hofstede & Hall, 2004) προειδοποιούν ότι όλες οι κουλτούρες έχουν ένα σύστημα επικοινωνίας (ιδιωματικό ή μη λεκτικό) που περιλαμβάνει τη βάση της ταυτότητάς τους και της κοινότητας, επιδεικνύοντας ορατές συμπεριφορές και πρακτικές , οδηγώντας μας να θεωρήσουμε ότι οι πιο επιτυχημένοι πολιτισμοί στην ιστορία είναι εκείνοι που μπορούν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους και να αλλάξουν ανάλογα με τις περιστάσεις.

Για τον Hofstede (1999) ο πολιτισμός είναι ολιστικός, στο ότι αναφέρεται σε ένα σύνολο που είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του, καθορίζεται ιστορικά από την ιστορία του οργανισμού, είναι κοινωνικά κατασκευασμένο επειδή δημιουργείται και διατηρείται από την ομάδα ανθρώπων που αποτελούν τον οργανισμό, είναι δύσκολο να αλλάξει, σχετίζεται με αντικείμενα σπουδών από πολιτιστική ανθρωπολογία, όπως μύθους, τελετουργίες και σύμβολα, είναι βασικά ένα πρόγραμμα.

Αντιλαμβανόμαστε ότι η μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας παρουσιάζει συνάφεια από διάφορες απόψεις : σύγχρονη, καθώς ανταποκρίνεται σε μια τρέχουσα συγκεκριμένη ανάγκη και εναρμονίζεται με τις τάσεις του ποιοτικού ελέγχου στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. παρουσιάζει πρακτική σημασία, καθώς τα παρεχόμενα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για τη λήψη αποφάσεων στις αντίστοιχες περιπτώσεις, συνιστώντας μια πειθαρχική συνεισφορά λόγω των σπάνιων αποδείξεων εμπειρικών μελετών επί του θέματος (Brunner, 2009, San Fabián , 2011).

2.2.3 Οργανωσιακή κουλτούρα και οι επιπτώσεις της στις επιδόσεις ενός οργανισμού

Η οργανωσιακή κουλτούρα θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις ενός οργανισμού και οι σχέσεις μεταξύ των επιδόσεων και της οργανωσιακής κουλτούρας έχουν αναλυθεί πολλές φορές. Το διάστημα μεταξύ 1986-2004 συνολικά 144 δημοσιεύσεις για το θέμα αυτό βρέθηκαν στη βάση δεδομένων ABI / INFORM (Desphande, Farley, 2004). Οι Gordon και DiTomaso (1992) δήλωσαν ότι ενώ πριν από τη δεκαετία του 1990 η συζήτηση για το προαναφερθέν

θέμα ήταν σε μεγάλο βαθμό θεωρητική (για παράδειγμα, από τους Wilkins και Ouchi, Deal and Kennedy, Peters και Watermann, Schein) αργότερα επίσης εμπειρικές μελέτες απέδειξαν τη σχέση μεταξύ οργανωσιακής κουλτούρας και απόδοσης.

Πολλοί ερευνητές (π.χ. EH Schein, L. Smircich, T. Peters και R. Waterman, T. Deal και A. Kennedy, J. Kotter και J. Heskett) έχουν καταβάλει προσπάθειες να ορίσουν την οργανωσιακή κουλτούρα και να εξηγήσουν την ουσία της. Παρόλο που δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν μια ικανοποιητική γενική αντίληψη, όλοι οι προαναφερθέντες επιστήμονες δηλώνουν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένα σύνολο γενικώς αποδεκτών αρχών, αξιών και συμπεριφορών εντός ενός οργανισμού. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα έχει αντίκτυπο στην ικανοποίηση από την εργασία, την αποδοτικότητα της εργασίας, τη δέσμευση και τη συνεργασία των εργαζομένων, τη λήψη αποφάσεων κλπ. (Langan-Fox, Tan, 1997, O'Reilly, Chatman, Caldwell, 1991).

Μετρώντας την οργανωσιακή κουλτούρα για να βρει τις σχέσεις του με τις επιδόσεις, η αντίθεση μεταξύ ισχυρής και ασθενούς οργανωσιακής κουλτούρας είναι ευρέως διαδεδομένη. Για παράδειγμα, οι Gordon et al. (1992) και Lim (1995) διαπίστωσαν ότι όσο ισχυρότερη είναι η οργανωσιακή κουλτούρα, τόσο καλύτερη είναι η απόδοση του οργανισμού. Εκτός από αυτό, η οργανωσιακή κουλτούρα συχνά διαιρείται σε διάφορους τύπους (π.χ., Deshpande et al., 2004, Ogbonna, Harris, 2000) και σε κάποιο βαθμό ένας ειδικός τύπος οργανωσιακής κουλτούρας συμβάλλει και υποστηρίζει την απόδοση. Εκτός αυτού, αναδεικνύονται και διάφορα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας. (Denison, Mishra, 1995) και διακρίνονται διάφορα στοιχεία οργανωσιακής κουλτούρας (Onken, 1999). Όλοι οι προαναφερθέντες συγγραφείς έχουν βρει σχέσεις μεταξύ οργανωσιακής κουλτούρας και απόδοσης σε εμπειρικές μελέτες.

2.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της οργανωσιακής κουλτούρας

Πολλοί συγγραφείς προσπάθησαν να δώσουν στους δικούς τους ορισμούς τον όρο «κουλτούρα». Οι κοινές εστίες είναι η εμφάνιση όρων όπως υποθέσεις , πεποιθήσεις και αξίες σε αυτούς τους ορισμούς της κουλτούρας. Για την κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας , είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε όλα τα συστατικά της. Δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συγγραφέων σχετικά με τα συστατικά που πρέπει να εξεταστούν κατά τη μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας (Wambugu , 2014). Με αυτόν τον τρόπο διευκρινίζεται ότι διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει και πρότειναν διαφορετικά εννοιολογικά πλαίσια για τη μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας.

Για παράδειγμα , ο Schein (1990) δηλώνει ότι για την ανάλυση της κουλτούρας μιας συγκεκριμένης ομάδας ή οργανισμού είναι επιθυμητό να γίνει διάκριση μεταξύ τριών θεμελιωδών επιπέδων : αντικείμενα , αξίες και παραδοχές. Ο Tierney (1998) ανέφερε ότι οι ερευνητές πρέπει να εξετάσουν ποιες πολιτιστικές έννοιες θα χρησιμοποιήσουν όταν σπουδάζουνσε ένα κολέγιο ή ένα πανεπιστήμιο. Ο Tierney προσδιορίζει το περιβάλλον , την αποστολή , την ηγεσία , τις πληροφορίες , τη στρατηγική και την κοινωνικοποίηση ως βασικές έννοιες της πανεπιστημιακής ή κολλεγιακής κουλτούρας.

Ο Tierney πιστεύει ότι οι προαναφερόμενες έννοιες που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τον πολιτισμό συμβαίνουν σε οργανωσιακά περιβάλλοντα , όμως ο τρόπος που εμφανίζονται , οι μορφές που λαμβάνουν και η σημασία που έχουν , διαφέρουν δραματικά. Εντούτοις , ο Maassen (1996) επέκρινε ότι ο Tierney δεν υλοποίησε κάθε έννοια του πολιτισμού παρόλο που έδωσε διαγνωστικά ερωτήματα για να αξιολογήσει κάθε έννοια / διάσταση του πολιτισμού. Ωστόσο , λαμβάνοντας τις διαγνωστικές ερωτήσεις του Tierney ως υπαινιγμό και συσχετισμό τους με άλλα έργα , οι συγγραφείς προσπάθησαν να εξηγήσουν τις έννοιες και την επιρροή τους στην απόδοση των ατόμων σε οργανισμούς.

Περιβάλλον - Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) (2003) ταξινομήσε το σχολικό περιβάλλον ως φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον. Ο ΠΟΥ ισχυρίζεται ότι μεταξύ άλλων , ένα ζεστό , φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον είναι σημαντικό για την ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος. Από την άλλη

πλευρά , τα έπιπλα , ο εξαερισμός , ο φωτισμός , ο προστατευτικός εξοπλισμός και πολλά άλλα , αναφέρονται ως το φυσικό περιβάλλον σύμφωνα με τον Chandrasekar (2011). Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εργασίας είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ της οργάνωσης εργασίας και του ατόμου. Αυτό καθορίζεται από τη σχέση μεταξύ των εργαζομένων σε ένα χώρο εργασίας (Eriksson , 1996 όπως αναφέρεται στο Karlsson , Björklund , & Jensen , 2012). Η μελέτη που διενεργήθηκε από τους Samson και Waiganjo (2015) επιβεβαίωσε ότι οι ψυχοκοινωνικές πτυχές ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων σε σύγκριση με το φυσικό περιβάλλον. Με τη σειρά της , η απόδοση του υπαλλήλου έχει αντίκτυπο στην οργανωτική αποτελεσματικότητα. Ο Tierney (1998) προτείνει διαγνωστικά ερωτήματα για την εκτίμηση του περιβάλλοντος. Μεταξύ αυτών των ερωτημάτων είναι η «ποια είναι η στάση απέναντι στο περιβάλλον ; Εχθρότητα ; ή Φιλία ; » Φαίνεται ότι το οργανωτικό περιβάλλον του Tierney αναφέρεται στο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον.

Αποστολή - Οι αποστολές και οι δηλώσεις οράματος έγιναν δεκτές ως ένα αναπόσπαστο μέρος της στρατηγικής διαχείρισης και σχεδιασμού για όλους τους τύπους οργανισμών (Darbi , 2012). Ομοίως , ο Dermal (2012) τονίζει ότι η δήλωση αποστολής έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τη συμπεριφορά σε ένα ίδρυμα , χρησιμεύοντας ως διαχειριστικό εργαλείο. Περιέγραψε ότι οι δηλώσεις αποστολής και όρασης επηρεάζουν τη στρατηγική και τις περισσότερες άλλες πτυχές της οργανωτικής απόδοσης. Η βιβλιογραφία έχει απεικονίσει τον αντίκτυπο αυτών των οργανωτικών δηλώσεων στους οργανωτικούς πολιτισμούς , τόσο θετικά όσο και αρνητικά (π.χ. , Fayad , 2011). Με τη θετική έννοια , ο Tierney (1998) αναγνωρίζει την οργανωτική αποστολή ως διάσταση για να κατανοήσει την οργανωσιακή κουλτούρα. Για το σκοπό αυτό , ο Tierney προτείνει ορισμένα διαγνωστικά ερωτήματα για να αξιολογήσει την οργανωτική αποστολή ως μια διάσταση του πολιτισμού. Αυτά είναι : Πώς ορίζεται η αποστολή ; Πώς αρθρώνεται ; Χρησιμοποιείται ως βάση για αποφάσεις ; Πόση συμφωνία υπάρχει μεταξύ της αποστολής και της πρακτικής ; Αυτά τα ερωτήματα είναι σημαντικά για τη μελέτη δηλώσεων αποστολής και οράματος.

Η ηγεσία - Με βάση την πανεπιστημιακή περίπτωση που μελέτησε ο Tierney (1998) , ο ρόλος της συμβολικής επικοινωνίας , ενισχυμένης με απτή , επικοδομητική αλλαγή , παρέχει πολύτιμες ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα και την

οργανωσιακή κουλτούρα. Ο κ. Vickrey (Taye et al. , 2019) δηλώνει ότι η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ασκείται η ηγεσία και δεν είναι απλώς εργαλείο πρώην ηγετών ή κάτι που οι ηγέτες διαθέτουν ή δεν έχουν στη διάθεσή τους , όπως τα IQ , τις προσωπικότητες ή τις δεξιότητες. Με την επικοινωνία και τη συμβολική αλληλεπίδραση , οι ηγέτες θα πρέπει επίσης να συνεργαστούν με τους υπαλλήλους για να πραγματοποιήσουν την υλοποίηση όσων κοινοποίησαν. Είναι επιτακτική ανάγκη οι εργαζόμενοι να είναι μάρτυρες της ηγεσίας. Με τον τρόπο αυτό , θα διαμορφωθεί ο πολιτισμός που επεξεργάζεται το λαό , ο οποίος χαρακτηρίζεται από ισχυρή και θετική πίστη στους ανθρώπους και διατηρεί υψηλό επίπεδο απόδοσης και κέρδους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Kersten & Walter , 2013). Ως εκ τούτου , οι "ηγέτες της Πολιτιστικής Διακυβέρνησης σε όλα τα επίπεδα δημιουργούν περιβάλλοντα που προωθούν την επικοινωνία , οικοδομούν εμπιστοσύνη και διευκολύνουν την ομαδική εργασία" (Carr , 1999 , όπως αναφέρεται στο Schnacki , 2008 , σελ. 15). Τι περιμένει ο οργανισμός από τους ηγέτες του ; Ποιοι είναι οι ηγέτες ; Υπάρχουν επίσημοι και ανεπίσημοι ηγέτες ; Πρόκειται για διαγνωστικά ερωτήματα που πρότεινε ο Tierney (1998) για να αξιολογήσει την ηγετική διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας.

Πληροφορίες – Ο Tierney (1998) προτείνει τρία διαγνωστικά ερωτήματα για την αξιολόγηση των πληροφοριών ως διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας , δηλαδή : «Τι σημαίνει πληροφορία ; Ποιος την έχει ; Και πώς διαδίδεται ; » Ορισμένοι συγγραφείς ονομάζουν ρητά αυτή την διάσταση ως « Πολιτισμός Πληροφορίας »(π.χ. , Brown , 1990 , Choo , Bergeron , Detlor , & Heaton , 2008). Σύμφωνα με τον Choo (2013) , η κουλτούρα της πληροφορίας ως διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας αντιπροσωπεύει «τις υποθέσεις , τις αξίες και τους κανόνες που έχουν οι άνθρωποι για τη δημιουργία , τη διανομή και τη χρήση πληροφοριών» (σελ. 776). Επισημαίνει ότι θα έχει τις επιπτώσεις της στην οργανωτική συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα.

Στρατηγική - Σύμφωνα με τον Ulwick (1999) , η στρατηγική είναι "... ένα σχέδιο που περιγράφει τι προτείνει μια οργάνωση για να επιτύχει μια δηλωμένη αποστολή" (σελ. 4). Υπογραμμίζει τη σημασία μιας αποτελεσματικής διαδικασίας διαμόρφωσης στρατηγικής , ώστε να μπορεί ένας οργανισμός να δημιουργεί στρατηγικές και λύσεις που θα υποστηρίζουν τη στρατηγική του θέση. Περαιτέρω , ο Skøien (2014) υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο μέρος της στρατηγικής του οργανισμού

επικεντρώνεται στις διαδικασίες διαμόρφωσης της στρατηγικής , αλλά όχι τόσο στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι στην οργάνωση αντιλαμβάνονται τη στρατηγική και τις διαδικασίες διαμόρφωσης της στρατηγικής. Ωστόσο , οι αντιλήψεις των ανθρώπων για την πραγματικότητα έχουν μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά τους από την ίδια την πραγματικότητα (Phasinsaksith , 2014). Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με τη στρατηγική και τις διαδικασίες διαμόρφωσής της έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των φορέων. Για το σκοπό αυτό , ο Alvesson (2002) συνιστά μια πολιτιστική άποψη της στρατηγικής προκειμένου να κατανοήσει την οργανωτική στρατηγική και να θεωρήσει τη στρατηγική ως πολιτιστική εκδήλωση. Μερικοί θεωρητικοί της οργανωσιακής κουλτούρας (π.χ. Tierney , 1998) περιλαμβάνουν τη στρατηγική ως διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας και συνιστούν τους ερευνητές να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων ; "ποια στρατηγική χρησιμοποιείται ;" και "ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις ;"

Κοινωνικοποίηση - Οι οργανισμοί έχουν τους δικούς τους τρόπους να κάνουν πράγματα και είναι επιτακτική η εισαγωγή τους για τους νεοεισερχομένους του οργανισμού. Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται ως διαδικασία υποστήριξης ατόμων για την εξεύρεση τρόπων να γίνουν μέλη μιας κοινωνικής ομάδας , προκειμένου να γνωρίσουν πώς λειτουργούν τα πράγματα σε αυτή την κοινωνική ομάδα και να συμβάλλουν στην επιτυχία της ομάδας (Arnett , 2015). Η οργανωτική κοινωνικοποίηση είναι μια πορεία δράσης που επιτρέπει στους νέους υπαλλήλους να αποκτήσουν οργανωτικές γνώσεις και δεξιότητες και είναι μια διαδικασία με την οποία οι νέοι εργαζόμενοι λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τους κανόνες και τους ρόλους που είναι απαραίτητοι για την εργασία μέσα σε μια ομάδα ή έναν οργανισμό (Njegovan & Kostic , 2014). Επομένως , η οργανωτική κοινωνικοποίηση βοηθά τους νεοφερμένους να προσαρμοστούν στο νέο καθήκον , στην ομάδα εργασίας και στην οργάνωση. Η οργανωτική κοινωνικοποίηση λαμβάνει περισσότερη προσοχή από τους οργανωτικούς ερευνητές. Οι Saks και Ashforth (1997) δήλωσαν ότι "... η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για οργανωτική κοινωνικοποίηση έχει οδηγήσει σε περισσότερες δημοσιευμένες μελέτες από ό , τι σε οποιαδήποτε προηγούμενη ... περίοδο". Ο Tierney (1998) υποστηρίζει ότι η κοινωνικοποίηση πρέπει να μελετηθεί ως μια διάσταση στη μελέτη της οργανωτικής κουλτούρας και προτείνει τα εξής διαγνωστικά ερωτήματα : «πώς γίνονται τα νέα μέλη κοινωνικοποιημένα ; » , πώς

είναι η κοινωνικοποίηση ; ξέρουν να επιβιώσουν / υπερέχουν σε αυτήν την οργάνωση ; »

2.3.1 Οργανωσιακή κουλτούρα, Κίνητρα και Επιδόσεις

Το σημερινό ενδιαφέρον για την οργανωσιακή κουλτούρα προέρχεται από την Ιαπωνία, όπου οι επιχειρήσεις ενδιαφέρονται να διατηρήσουν υψηλό επίπεδο απόδοσης. Θεωρητικά, η σχέση μεταξύ πολιτισμού και απόδοσης έχει ως εξής: εάν ο πολιτισμός δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς και οδηγεί σε ένα κοινό όραμα που μοιράζονται όλα τα μέλη μιας οργάνωσης, εάν προσδίδει μεγαλύτερη υποστήριξη στους στόχους, μπορεί να αναμένεται υψηλή απόδοση.

2.3.2 Οργανωσιακή κουλτούρα και Εκπαιδευτική Αποστολή

Λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του πολιτισμού και της απόδοσης σε ιδρύματα με εκπαιδευτική αποστολή. Δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το θέμα και τα συμπεράσματα μέχρι στιγμής είναι προκαταρκτικά. Κάθε σταθερή ομάδα αποκτά τη δική της ιδιαίτερη κουλτούρα μετά από λίγο. Τα σχολεία διαθέτουν μια οργανωσιακή κουλτούρα που καθορίζει τους τρόπους ύπαρξης και δράσης. Ωστόσο, ο δυναμισμός αυτής της κουλτούρας ποικίλλει από το ένα σχολείο στο άλλο. Σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, μια ισχυρή οργανωτική νοοτροπία χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα από τον δυναμισμό, τη συνοχή και την άρθρωση των διαφόρων συνιστωσών της. Παρέχει μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης των κοινών αξιών και μεγαλύτερη δέσμευση για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Μια ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα αποτελείται από χαρακτηριστικά όπως τα κοινά πολιτισμικά σύμβολα στην οργάνωση, την ικανότητα του πολιτισμικού μοντέλου να επηρεάζει τα μέλη της οργάνωσης και ένα συνεκτικό σύστημα αξιών στο οποίο τηρεί η ομάδα.

2.3.3 Σχολική κουλτούρα και ηγεσία

Ο ρόλος των διευθυντών είναι να προωθήσουν και να αναπτύξουν την κουλτούρα του σχολείου σε μια δεδομένη κατεύθυνση. Η επιρροή τους ασκείται μέσα από πράξεις που εκφράζουν το όραμα του σχολείου καθώς και το στυλ διοίκησης και τις αξίες και τα σύμβολα που προβάλλονται.

2.3.4 Οργανωσιακή κουλτούρα και ακαδημαϊκή πρόοδος

Λίγες μελέτες ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ της οργανωτικής κουλτούρας και της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Αυτή η σχέση μπορεί να γίνει κατανοητή σε θεωρητικό επίπεδο. Στην πραγματικότητα, εάν ο πολιτισμός δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς και ένα κοινό όραμα, αν υποστηρίξει μεγαλύτερη υποστήριξη από τα μέλη για ακαδημαϊκούς στόχους, μπορούν να αναμένονται καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Επίσης, λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και απόδοσης σε μεγάλη κλίμακα. Οι συγγραφείς που ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό των σχολείων βασίζονται στην παρατήρηση, η οποία γίνεται συχνά μετά το γεγονός, ότι τα αποκαλούμενα «αποτελεσματικά» σχολεία έχουν κοινά πολιτιστικά χαρακτηριστικά: υψηλές προσδοκίες, ένα ισχυρό, σαφές εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ισχυρή ηγεσία από τη διοίκηση κλπ. Η βιβλιογραφία που ασχολείται με την οργανωσιακή κουλτούρα παραμένει πολύ πρόσφατη και δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένη για να βγάλει οριστικά συμπεράσματα.

2.4 Οργανωσιακή κουλτούρα στο χώρο της εκπαίδευσης

Η οργανωσιακή κουλτούρα έχει ερευνηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο πολιτισμός, ένα θεμελιώδες συστατικό ενός οργανισμού και ένας δείκτης της ποιότητάς του, είναι μια πολύπλοκη, πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και ευρέως διερευνημένη έννοια και παρόλο που ο πολιτισμός αποδείχθηκε μια κρίσιμη πτυχή των σχολείων και ένα κρίσιμο στοιχείο για τη δημιουργία αλλαγής στα σχολεία, δεν υπάρχει τυπικός ορισμός της έννοιας [5 - 12]. Ερμηνεύεται ως σύμβολα, τελετουργίες και μύθοι που μεταφέρουν τις αξίες

και τις αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζόμενους [13] , ως ιδεολογία του οργανισμού , που περιέχει τις αντιλήψεις και τα έθιμά του που το διαφοροποιούν από τους άλλους οργανισμούς [14] ως σύστημα κοινών αντιλήψεων που διακρίνει έναν οργανισμό από τον επόμενο [15]. Ως εκ τούτου , ο πολιτισμός λειτουργεί ως μέσο κατανόησης του τι συμβαίνει μέσα σε έναν οργανισμό ως πλαίσιο καθορισμού της πραγματικότητας του οργανισμού [16 , 17] ως "ένα κοινό σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατά τα μέλη του υπό έλεγχο και αποδίδει μια ειδική ταυτότητα σε αυτό. Οι προσανατολισμοί είναι οι αξίες , οι κανόνες , οι μύθοι , οι συμπεριφορές και οι σιωπηλές αποδοχές »[18] , σύμφωνα με τις οποίες ο οργανισμός λειτουργεί και αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα.

Η οργανωσιακή κουλτούρα συγχέεται συχνά με το κλίμα του οργανισμού [19] ή με τους όρους σχολικού κλίματος και σχολικού ήθους [11] , καθώς και οι δύο έννοιες , ο πολιτισμός και το κλίμα , εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη του οργανισμού αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους. Και οι δύο έννοιες αποτελούν βασικούς παράγοντες για την περιγραφή και την ανάλυση των οργανωτικών φαινομένων [21] και οι δύο έννοιες βασίζονται στην ύπαρξη θεμελιωδών δεκτών όσον αφορά τη λειτουργία , αλλά και στην κατανόηση της οργανωτικής της δομής [22].

Ειδικότερα , ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του σχολείου , που αποτελεί οργανισμό [23] , διαμορφώνεται από τον πολιτισμό και το κλίμα , γεγονός που προκάλεσε την εκτεταμένη διερεύνηση και των δύο εννοιών [24 , 25]. Δεδομένου ότι η σχολική κουλτούρα επηρεάζει το σχολικό κλίμα [26] , για παράδειγμα , ο πολιτισμός ενός οργανισμού είναι μια εκδήλωση συμπεριφοράς του κλίματος [27] , το κλίμα συνιστά στοιχείο οργανωσιακής κουλτούρας. Κατά συνέπεια , πολλοί ερευνητές θεωρούν τις δύο έννοιες ταυτόσημες ή το κλίμα ως ένα υποσύνολο [28 , 29] , μία ερμηνεία [30] ή ως επιφανειακή έκφραση του πολιτισμού [31] , παρόλο που οι ιστορικές πηγές του κλίματος εντοπίζονται την επιστήμη της ψυχολογίας , ενώ εκείνες του πολιτισμού με την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία [32]. Συμπερασματικά , ο πολιτισμός περιλαμβάνει κυρίως αξίες και κανόνες , έχει γενικότερες και ολιστικότερες διαστάσεις και προσεγγίζεται μέσω ποιοτικής έρευνας [29].

Ενώ το κλίμα αποδίδει περιγραφικά αυτό που συμβαίνει μέσα σε έναν οργανισμό , ο πολιτισμός προσπαθεί να καθορίσει την αιτία του τι συμβαίνει [10 , 33]. Πιο συγκεκριμένα , το κλίμα , η ατμόσφαιρα του σχολικού οργανισμού (34 , 22 , 35) ,

εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τον οργανισμό σε θέματα πρακτικών , πολιτικών , διαδικασιών , ρουτίνας και αποζημιώσεων [36 , 37 , 20]. Το status quo που απεικονίζει τις αντιλήψεις , τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εργαζομένων και θεωρείται εφήμερη , υποκειμενική και ενδεχομένως υπαγορευμένη από τη διοίκηση του οργανισμού. [38] Αντίθετα , ο πολιτισμός αφορά θεμελιώδεις ιδεολογίες [39] και αποδοχές [40] τις αξίες [18 , 41] , τα βασικά καθήκοντα των διαχειριστών των σχολείων , όπως ο καθορισμός στόχων για το σχολείο και την εκπαίδευση σχετικά με τις αξίες που επιθυμούν να πραγματοποιηθούν στο σχολείο [42] , "μια θετική ατμόσφαιρα" [43]. Οι συμβολικές ερμηνείες του τι συμβαίνει σε έναν οργανισμό και από τους κανόνες συμπεριφοράς [44] , είναι πιο σταθερές από το κλίμα , έχουν ισχυρές ρίζες στην ιστορία , απαιτούν συλλογικότητα και είναι ανθεκτικές σε πράξεις που το διαμορφώνουν [38 , 40].

Ο οργανωτικός ή σχολικός πολιτισμός κατασκευάζεται από όλους τους φορείς του εκπαιδευτικού οργανισμού , δηλαδή τους εκπαιδευτικούς , τους σπουδαστές , τους διευθυντές , τους γονείς , το διοικητικό και το υποστηρικτικό προσωπικό [45 , 46] , οι οποίοι έχουν όλοι την προσδοκία να ληφθούν υπόψη οι ψυχοκοινωνικές , αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες τους [47 - 49]. Από αυτή την άποψη , οι μεμονωμένοι στόχοι πρέπει να μετατραπούν σε στόχους συμμετοχής στα σχολεία , υποδεικνύοντας ότι υπάρχει μια συλλογική συνείδηση μεταξύ των μελών και η συνοχή ενός κοινού οράματος που αναπτύσσεται από τον διευθυντή. Έτσι , είναι ζωτικής σημασίας ο σχολικός ηγέτης να κάνει το κοινό όραμα συμβατό με τη σχολική κουλτούρα [43]. Όταν το κοινό όραμα συνδυάζεται με τη συνοχή του πολιτισμού , καθιστά το όραμα περισσότερο εφικτό , το οποίο επιτρέπει στους ηγέτες των σχολείων και τους υπαλλήλους τους να μετατρέψουν το όραμα σε δράση [50].

Επιπλέον , η οργανωσιακή ή σχολική κουλτούρα επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις και τις αξίες των μελών , οι οποίες , σε πολλές περιπτώσεις , δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές [35] , αλλά και σε κοινούς στόχους και μαθησιακούς στόχους [51] ή συνδέονται με σεβασμό στην ιεραρχία και τις δομές του οργανισμού [52]. Έτσι , η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική , αλλά δυναμική , σε άμεση σχέση με το ανθρώπινο στοιχείο , το οποίο , σύμφωνα με τον Tschannen - Moran [53] , ένας αποτελεσματικός διευθυντής επιτρέπει στο σχολείο να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα τους κρίσιμους ανθρώπινους πόρους του , αποτελούμενο από

πεποιθήσεις , αξίες και απόψεις που ουσιαστικά συγκρατούν τον σχολικό οργανισμό , αποδίδοντας σ 'αυτόν μια κοινή ταυτότητα και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του [54]. Ειδικότερα , αφορά τις τακτικές συμπεριφοράς των εργαζομένων [7 , 55 - 61] , κανόνες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των μεμονωμένων ομάδων , θεμελιώδεις αξίες του οργανισμού , πολιτική έναντι των μαθητών και των εκπαιδευτικών , κανόνες του παιχνιδιού επιβίωσης μέσα στο τον οργανισμό , το εσωτερικό κλίμα του οργανισμού και τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και μεταξύ τους [61].

Η έρευνα σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα τονίζει ότι η κουλτούρα έχει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα [62 - 64] και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα [41 , 62 , 64 - 69] , καθώς οι αποτελεσματικοί ηγέτες που δημιουργούν τον πολιτισμό έχουν έμμεσο αλλά βαθύ αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην επίτευξη των μαθητών [70 - 72]. Επιπλέον , υπάρχουν πολλές μελέτες που αποκαλύπτουν τη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και ικανοποίησης από την εργασία [73 - 74] , της σχολικής κουλτούρας και της οργανωτικής δέσμευσης [69 , 73 - 74].

Η οργανωσιακή κουλτούρα ερμηνεύεται με πολλούς τρόπους [22]. Ενδεικτικά , οι Verbeke , Volgering & Hessels [75] επεσήμαναν 54 διαφορετικούς ορισμούς στη βιβλιογραφία μεταξύ του 1960 και του 1993. Γενικά , οι ερευνητές φαινομενικά αντιλαμβάνονται ότι μοιράζονται μεταξύ των μελών [76] , συνιστώντας όχι μόνο μια ομαδική πρακτική αλλά και μια ομαδική δράση , πρακτική των οντοτήτων "[6] , επηρεάζοντας τις θέσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων [64] , που περιλαμβάνει κοινές αξίες , πεποιθήσεις και αποδοχές [10] , που υπάρχουν σε πολλά επίπεδα , όπως συλλογικές ή οργανωτικές [78] ολιστικά από τους ερευνητές , μεταξύ των οποίων και ο Schein [29 , 79]. Ο Schein [10 , 40 , 45] πρότεινε τον πιο δημοφιλή και συνοπτικό ορισμό : "Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί πρότυπο βασικών δεκτών που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα όταν μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της εξωτερικής προσαρμογής και της εσωτερικής εκπλήρωσης , τα οποία έχουν δοκιμαστεί επαρκώς για να θεωρηθούν έγκυρα και για το λόγο αυτό διδάσκονται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης , σκέψης και αίσθησης σχετικά με αυτά τα προβλήματα ".

Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση του Schein [15] , το πρώτο επίπεδο καλλιέργειας (αντικείμενα) αποτελείται από ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού

περιβάλλοντος του οργανισμού , αλλά και από κανόνες συμπεριφοράς που μεταφέρονται στα μέλη του οργανισμού μέσω ιστοριών και τελετουργικών και παρέχουν ορατά παραδείγματα του οργανισμού σχετικά με την κουλτούρα [80 , 18].

Το δεύτερο επίπεδο (εμπνευσμένες πεποιθήσεις και αξίες) περιλαμβάνει ένα σύστημα κοινών αξιών το οποίο , αφενός , αντανακλάται στους στόχους του οργανισμού και , αφετέρου , επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών , οι οποίοι προσπαθούν να μετατρέψουν τις αξίες σε συμπεριφορικές κανόνες του πρώτου επιπέδου. Τέλος , στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο (υποκείμενες υποθέσεις) , στο οποία περιλαμβάνεται η ουσία του πολιτισμού [35] , βρίσκονται οι ασυνείδητες , αφηρημένες πεποιθήσεις , αντιλήψεις , σκέψεις και συναισθήματα των μελών του οργανισμού που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση , τις ανθρώπινες σχέσεις , την αλήθεια και το περιβάλλον , που αποτελούν την κύρια πηγή αξιών και δράσης.

Συμπερασματικά , ο πολιτισμός , εξαιρετικά σημαντικός για την επιβίωση και την ανάπτυξη του οργανισμού , αποτελείται από προφανή και σκοτεινά μοντέλα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται μέσω κανόνων , αξιών , φιλοσοφιών , αντιλήψεων και αποδεκτών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του. Δημιουργεί ξεχωριστά όρια μεταξύ των οργανισμών , παρέχοντας μια αίσθηση ταυτότητας στον οργανισμό , διευκολύνει την ανάπτυξη της αφοσίωσης μέσα στην ομάδα , αυξάνει τη σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα , είναι υπεύθυνη για τον σχηματισμό του οργανισμού καθώς και την κατάλληλη συμπεριφορά των μελών του [81] , ενισχύει την ενέργεια , τα κίνητρα και τη ζωτικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας [75] , ενισχύει τον οργανισμό , περιορίζει τις περιπτώσεις εξόδου των μελών από τον οργανισμό [82] και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα [83]. Συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού , μαθητών και των διευθυντών και στην επιλογή αποτελεσματικότερων λύσεων για την επίλυση προβλημάτων και αυξάνει το ενδιαφέρον για τις αξίες και το ήθος του σχολείου [98 - 99].

2.4.1 Ο ρόλος της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή πολιτικής, οι προσαρμογές και η αλλαγή μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των υπαλλήλων σε ολόκληρο το σύστημα - απευθείας από τον

Επικεφαλής ή Διευθυντή. Όλες οι πολιτικές έχουν αντίκτυπο στην οργανωτική δομή του οργανισμού. Οι Ball και Bowe (1991) υποστηρίζουν ότι η πολιτική πρόθεση επηρεάζει αποφασιστικά την κουλτούρα των οργανώσεων. Ο Marshall (1991) συμφωνεί ότι η εφαρμογή πολιτικής δημιουργεί μια δική του κουλτούρα (πολιτική κουλτούρα). Η πολιτική κουλτούρα μπορεί να εξηγηθεί χρησιμοποιώντας τις έννοιες που ορίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα - τις υποθέσεις (ορατές και αόρατες), τις αξίες, τα πρότυπα και τα απτά σημάδια των μελών της οργάνωσης και τις συμπεριφορές τους σε σχέση με τους κανόνες και τις ρυθμίσεις που περιγράφονται στις πολιτικές και τους νόμους. Για να φανεί η προβλεπόμενη πολιτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών περιφερειών, οι βασικές πολιτικές και η νομοθεσία συγκεντρώνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Κανονιστική πολιτική (αόρατη) - Παροχή νομικού πλαισίου για γενικές λειτουργίες.
2. Συμβουλευτική πολιτική (συμπεριφορές) - Παροχή πλαισίου για αποδεκτά πρότυπα και ποιότητα στην παροχή εκπαίδευσης.
3. Διαρθρωτική πολιτική (ορατή) - Καθορισμός της βάσης και του σκιαγράφου για την εκπαίδευση, καθώς και της διαδικασίας για εκπαιδευτικές επιδόσεις. και
4. Αναπτυξιακή πολιτική (αξίες, κανόνες, απτά τεχνουργήματα) - Δομή συλλογικής προαγωγής για την παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ball & Bowe, 1991, Marshall, 1991).

Οι παραπάνω κατηγορίες πολιτικών και νομοθεσιών προβλέπουν ένα συγκεκριμένο σύστημα εκπαίδευσης που βασίζεται σε κοινούς κανονισμούς, συμβουλές, δομή και αναπτυξιακά μπλοκ σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, αν οι πολιτικές απαιτήσεις είναι κοινές και οι προσδοκίες της σχεδιαζόμενης περιφερειακής κουλτούρας είναι παρόμοιες, τότε οι οργανισμοί και οι υπάλληλοι που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες πρέπει να λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο. Το εθνικό πλαίσιο πολιτικής προβλέπει την προώθηση των αρχών των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι στρατηγικές προώθησης μεταφράζονται σε στρατηγικά πλάνα και στόχους, οι οποίοι με τη σειρά τους αποτελούν την εντολή να εξασφαλιστεί μια κοινή διαπολιτισμική κουλτούρα.

Η γραφειοκρατική θέση του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου τους δίνει ρητή εξουσία και αρμοδιότητα για την εκτέλεση των προαναφερθέντων στρατηγικών σχεδίων. Διοικούν τις επαρχιακές δομές, επιτρέποντας στα μέλη της να εκτελούν την εντολή τους και να εξασφαλίζουν την επίτευξη των καθορισμένων στρατηγικών στόχων. Οι εκπαιδευτικές δομές αποτελούνται από πολιτικές ομάδες, κυρίως του κυβερνώντος κόμματος, μαζί με οργανωμένες θέσεις εργασίας, στις οποίες συγκαταλέγονται και τα συνδικάτα. Τα περιφερειακά γραφεία αποτελούν μέρος αυτών των εκπαιδευτικών δομών και χρησιμεύουν ως εκπαιδευτικοί κόμβοι για την εκτέλεση των σπουδών τους

Η προσέγγιση για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η δημιουργία μιας σχεδιαζόμενης κουλτούρας και θεωρείται η «κόλλα» που κρατά την επαρχία συνολικά. Ο Tharp (2005) θεωρεί τον πολιτισμό ως την «πυξίδα» που παρέχει την κατεύθυνση. είναι δυναμικός, πυκνός και συν υφασμένος από αμέτρητα σιωπηρά και σαφή γεγονότα, ζητήματα και σύμβολα (Schein, 1993a). Ο Geertz (όπως αναφέρεται στο Tharp, 2005) αναγνωρίζει την κουλτούρα που υπάρχει σε κάθε οργανισμό, ανεξάρτητα από το αν είναι αναγνωρισμένη ή απόλυτα κατανοητή. Ο Naiker (2008) δηλώνει ότι ο πολιτισμός είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία και την επιτυχία ενός οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πολιτισμός ορίζεται από την άποψη της κοινής ταυτότητας, της ενότητας της δέσμευσης και της αίσθησης του ανήκειν, προσφέρει ένα όραμα για το μέλλον που μπορεί να συσπειρώσει έναν οργανισμό. είναι ένα πλεονέκτημα που μπορεί και πρέπει να υποστηρίζεται από οργανωτικούς στόχους (Naiker, 2008).

Η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ως η άτυπη, ηθική, διαπροσωπική και ηθική βάση συνεργασίας και δέσμευσης μέσα στις ανθρώπινες σχέσεις πέρα από τους τυπικούς, υλικούς και οργανικούς ελέγχους της οργάνωσης. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η χρήση οργανωσιακής κουλτούρας μπορεί να διαμορφώσει την εκτέλεση της εντολής και την εφαρμογή της πολιτικής στο περιφερειακό γραφείο. Οι ερευνητές έχουν δημιουργήσει πολυάριθμους δεσμούς μεταξύ των οργανωτικών και οργανωσιακών επιδόσεων (Haworth, 2004, Tharp, 2005, Van der Westhuizen, 2005).

Η ανάπτυξη της θεωρίας της οργανωσιακής κουλτούρας μπορεί να χωριστεί σε πέντε στάδια.

Το πρώτο στάδιο καθορίστηκε από τους Blake και Mouton (1964), οι οποίοι διακρίθηκαν μεταξύ του ηγέτη, του καθήκοντος και του ατόμου μέσα στον οργανισμό.

Το δεύτερο, το στάδιο της συμπεριφοράς, αναγνώρισε τη διαφορά οργανωσιακής κουλτούρας και του κλίματος που δημιουργήσαν τα άτομα μέσα στον οργανισμό (Silverzweig & Allen, 1976). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, οι αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης κουλτούρας μέσα στον οργανισμό έγιναν όλο και πιο παρατηρήσιμες. Το όραμα για την πολιτισμική αλλαγή μέσα στον οργανισμό, όπως έγινε αντιληπτό από τα μάτια του διαχειριστή, τονίστηκε σε αυτό το στάδιο (Hofstede, 1984).

Το τρίτο στάδιο μπορεί να περιγραφεί ως το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η θεωρία οργανωσιακής κουλτούρας για την ανάπτυξη μιας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας εντός των οργανώσεων, υπογραμμίζοντας τη σημασία ενός σαφούς οράματος, αποστολής, αξιών και δηλωμένων στόχων στο πλαίσιο των συγκρουόμενων αξιών (Deal & Kennedy, 1986, Quinn, 2003, Quinn & Rohrbaugh, 1983).

Η μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας ως ερευνητικού πεδίου επιβεβαιώθηκε κατά το τέταρτο (μηχανιστικό) στάδιο από τον Schein (1983), ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της οργανωσιακής κουλτούρας και της θεωρίας της οργανωσιακής κουλτούρας. Η οργανωσιακή κουλτούρα έγινε μέσο οργανωτικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Οι ερευνητές διακρίθηκαν μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών περιβαλλόντων (Altman & Baruch, 1998) και επεσήμαναν έννοιες στην θεωρία οργανωσιακής κουλτούρας, συμπεριλαμβανομένων των επιθυμητών εξελίξεων, της πολυπλοκότητας μέσα στο χάος και των απόψεων διαφορετικών ανθρώπων για την οργάνωση (Cameron & Quinn , 1999).

Στο πέμπτο στάδιο, τη νέα χιλιετία, η οργανωσιακή κουλτούρα χρησιμοποιείται σε μια ποικιλία σπουδών, και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης για τη μελέτη βελτίωσης, αποτελεσματικότητας και απόδοσης. Σε αυτό το στάδιο η σπουδαιότητα της οργανωσιακής κουλτούρας για την οργανωτική υγεία και ευεξία απεικονίζεται μέσω εμπειρικών αποδείξεων και πολυάριθμων ερευνητικών έργων αδιάφορων πλαισίων. Οι ερευνητές (Tharp, 2005, Van der Westhuizen, 2005) ενδιαφέρονται

πλέον για τους παράγοντες που στηρίζουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις υποθέσεις και τις συμπεριφορές.

2.5 Η σημασία του σχολικού κλίματος και του πολιτισμού στη διαδικασία βελτίωσης των σχολείων

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η οργανωτική βελτίωση μεγάλης κλίμακας δεν εμφανίζεται σε κενό ή αποστειρωμένο περιβάλλον. Εμφανίζεται σε ανθρώπινα συστήματα, οργανισμούς, που έχουν ήδη πεποιθήσεις, παραδοχές, προσδοκίες, κανόνες και αξίες, τόσο ιδιοσυγκρασιακές στα μεμονωμένα μέλη αυτών των οργανώσεων όσο και κοινές. Καθώς το άρθρο αυτό επιχειρεί να διερευνήσει, αυτά τα κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι ατομικές αντιλήψεις για το κλίμα μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά και να επηρεαστούν από τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

Ο Harris (2002) το θεωρούσε τόσο έντονα ότι υποστήριξε: «Η επιτυχής σχολική βελτίωση μπορεί να συμβεί μόνο όταν τα σχολεία εφαρμόζουν εκείνες τις στρατηγικές που ταιριάζουν καλύτερα στις δικές τους πλαίσιο και ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες "(σελ. 4). (1993), Deal και Peterson (1994), Hargreaves (1994), Χάρις (1994), η οποία εκδηλώνει την ανάγκη να εξεταστεί το σχολικό κλίμα και ο πολιτισμός ως μέρος της διαδικασίας οργανωτικής αλλαγής. 2002), Hopkins (2001) και Sarason (1996). Ο Berman και ο McLaughlin (1978), Hopkins (2001), Rosenholtz (1989) και οι Stoll και Fink (1996) κατέδειξαν όλες τις έντονες επιδράσεις του σχολικού κλίματος και του πολιτισμού στη διαδικασία της οργανωτικής αλλαγής. Ο Deal και ο Kennedy (1982) και οι Deal και Peterson (1994) έδειξαν πώς οι δυσλειτουργικές σχολικές κουλτούρες, όπως η εσωτερική εστίαση, η βραχυπρόθεσμη εστίαση, το χαμηλό ηθικό, ο κατακερματισμός, οι ασυνέπειες, οι συναισθηματικές εκρήξεις και οι υποκουλτούρες οργανωτική βελτίωση.

Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλοι ότι το οργανωτικό κλίμα και ο πολιτισμός είναι τα κλειδιά για την οργανωτική βελτίωση. Ο Barnard (1938) αμφισβήτησε ακόμη και την ορθολογική ύπαρξη της οργανωτικής κουλτούρας, θεωρώντας ότι είναι μια κοινωνική φαντασία που δημιουργούν οι ιδιώτες για να δίνουν νόημα στο έργο τους και στη ζωή τους. Ο Deal (1993) θεωρεί την σχολική κουλτούρα και τη σχολική βελτίωση ως αντιφατική, ενώ η λειτουργία της οργανωτικής κουλτούρας είναι να

παρέχει σταθερότητα η σχολική βελτίωση συνεπάγεται μεταβολή σε μεγάλη κλίμακα, η οποία εισάγει ανισορροπία και αβεβαιότητα. Αυτή η ανισορροπία, με τη σειρά της, μπορεί να αναγκάσει τα μέλη της διοργάνωσης να αμφισβητήσουν το νόημα του έργου τους, καθώς και τη δέσμευσή τους στην οργάνωση. Ως εκ τούτου, δεν είναι εφικτό να εξεταστεί η μεγάλης κλίμακας σχολική βελτίωση χωρίς να εργάζεται είτε εντός των ορίων του υπάρχοντος οργανωτικού κλίματος και πολιτισμού είτε να επιχειρεί να τα τροποποιήσει. Ωστόσο, κάποιες αρχές στον τομέα έχουν αμφισβητήσει το βαθμό στον οποίο είναι δυνατό να αλλάξει η κουλτούρα μιας οργάνωσης μέσω προσεκτικού σχεδιασμού (π.χ., Quinn, 1980). Ωστόσο, άλλοι (π.χ., Allen, 1985) επέτρεψαν ότι αν και το οργανωτικό κλίμα και ο πολιτισμός μπορεί να είναι σημαντικό για ορισμένες διαδικασίες οργανωτικής βελτίωσης, δεν είναι ιδιαίτερα συναφείς με άλλους. Τέλος, άλλοι (Sathe, 1985, Wilkins & Patterson, 1985) αμφισβήτησαν το βαθμό στον οποίο η προσπάθεια να γίνει μια σημαντική πολιτιστική αλλαγή αξίζει τον χρόνο, το κόστος και τους κινδύνους που συνδέονται με αυτή τη διαδικασία. Συνολικά, όμως, οι περισσότεροι σύγχρονοι θεωρητικοί και αντανεκλαστικοί επαγγελματίες της σχολικής βελτίωσης αναγνωρίζουν τους σημαντικούς ρόλους που διαδραματίζουν η οργανωτική κουλτούρα και το κλίμα στη διαδικασία αλλαγής.

Προκειμένου να εκτιμηθεί η ευθυγράμμιση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας με τις σχεδιαζόμενες βελτιώσεις ή να επιχειρηθούν οι προγραμματισμένες πολιτιστικές παρεμβάσεις, πρέπει καταρχάς να κατανοήσουμε καλά τις δομές του οργανωτικού κλίματος και του πολιτισμού. Τα τμήματα που ακολουθούν παρέχουν μια σύντομη εισαγωγή σε αυτά τα πολύπλοκα και πολύ συζητημένα κατασκευάσματα.

2.5.1 Πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει το κλίμα και την κουλτούρα ενός οργανισμού;

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του κλίματος ενός οργανισμού είναι μια σχετικά απλή διαδικασία, ειδικά σε σύγκριση με τις μεθοδολογίες που απαιτούνται για την αξιολόγηση της κουλτούρας του οργανισμού. Δεδομένου ότι το κλίμα ορίζεται ως η αντίληψη των ατόμων, τα ποσοτικά μέσα έρευνας έγιναν το ευρύτερα αποδεκτό μέσο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων οργανωτικού κλίματος. Το ίδιο δεν ισχύει για την αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας. Στην πραγματικότητα,

διάφορες αρχές στον τομέα (π.χ. Schein, 1999) ισχυρίζονται ότι δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν απολύτως ποσοτικά μέσω ερευνών ή ερωτηματολογίων.

Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Έχει αναπτυχθεί μια μεγάλη ποικιλία μέσων για τη μέτρηση του οργανωτικού κλίματος. Ο πρώτος από αυτούς ήταν ο Halpin και το Croft's (1963) Οργανωτικό Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Κλίματος (OCDQ, Μορφή IV). Αυτό το εργαλείο αξιολόγησης του κλίματος των 64 θέσεων αποτελείται από 8 επιμέρους κλίμακες που αφορούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον κύριο: (α) αποδέσμευση, (β) εμπόδιο, (γ) πνεύμα, (δ) οικειότητα, (ε) στ) έμφαση στην παραγωγή, (ζ) ώθηση και (η) εξέταση. Στην εξέταση των κλίσεων 71 σχολείων, οι Halpin και Croft διαπίστωσαν ότι τα αποτελέσματά τους συγκεντρώθηκαν σε έξι κύριους κλιματολογικούς τύπους: (α) ανοιχτό, (β) αυτόνομο, (γ) ελεγχόμενο, (d) οικείο, (ε) πατρικό,) κλειστό.

Ίσως οι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες έρευνες σχετικά με το κλίμα στο σχολείο είναι εκείνες που δημοσιεύονται από την Εθνική Μελέτη Αξιολόγησης Σχολείων (NSSE) (2005). Ένας λόγος για την ευρέως διαδεδομένη δημοτικότητα αυτών των ερευνών είναι το γεγονός ότι η ΕΣΣΕ θα συγκεντρώσει, θα αναλύσει και θα αναφέρει τα αποτελέσματά τους, εξοικονομώντας τον διαχειριστή του κτιρίου ή το προσωπικό της περιοχής από αυτές τις χρονοβόρες και κάπως συγκεχυμένες διαδικασίες. Επίσης, αυτές οι έρευνες είναι διαθέσιμες τόσο σε έντυπη όσο και σε on-line μορφή, επιτρέποντας στο σχολείο να επιλέξει την καταλληλότερη τεχνολογία για τους συμμετέχοντες που ερωτήθηκαν. Υπάρχουν συγκρίσιμα έντυπα για μαθητές δημοτικών σχολείων, μαθητές γυμνασίου, μαθητές γυμνασίου, καθηγητές, αγγλόφωνους γονείς, ισπανόφωνους γονείς και μέλη της κοινότητας. Οι έρευνες είναι κατά κύριο λόγο βασισμένες στην κλίμακα Likert, αλλά επιτρέπουν και μικρές ποσότητες ανοικτού τύπου εισροών.

Ένα άλλο σημαντικό σύνολο εργαλείων για την αξιολόγηση του κλίματος προέρχεται από την Εθνική Ένωση Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης (NASSP). Οι εξετάσεις σχολικών κλιματικών περιστατικών (CASE) (1987) συγκεντρώνουν δεδομένα σε δέκα υπο-κλίμακες: (α) σχέσεις δασκάλου-φοιτητή, (β) ασφάλεια και συντήρηση, (γ) διοίκηση, (δ) (ε) τις αξίες συμπεριφοράς των μαθητών, (στ) την καθοδήγηση, (ζ) τις σχέσεις μαθητών / συνομηλίκων, (η) τις σχέσεις των γονέων και των κοινοτήτων / σχολείων, (ι) τη διδασκαλία της διαχείρισης, (ι) Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω αυτού του μέσου συμπληρώνονται με ξεχωριστές έρευνες

ικανοποίησης για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πολλές από τις πληροφορίες σχετικά με αυτές τις έρευνες ικανοποίησης είναι συγκρίσιμες μεταξύ των ομάδων (π.χ. ερωτήσεις σχετικά με δραστηριότητες μαθητών ή σχολικών κτιρίων, προμήθειες και συντήρηση), αλλά μερικές από αυτές είναι μοναδικές για την συγκεκριμένη ομάδα που ερευνάται (π.χ. ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου, ενώ οι μαθητές αναφέρουν την ικανοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς). Όπως και με τα όργανα της ESYE, το NASSP προσφέρει υπηρεσίες βαθμολόγησης και αναφοράς για τις έρευνες αυτές, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου να θέτει ερωτήσεις σχετικά με τις έξι επιμέρους κλίμακες, π.χ. "Τι θα χρειαζόταν για κάθε σχολείο να αυξήσει την ικανοποίηση των μαθητών 10%; "(NASSP, 2005).

Αξιολόγηση της σχολικής παιδείας. Σε αντίθεση με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, που είναι γενικά αποδεκτό ότι είναι μια απλή ποσοτική διαδικασία, η αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας είναι πολύ πιο πολύπλοκη. Υπάρχουν δύο βασικές σχολές σκέψης σχετικά με τα κατάλληλα μέσα αξιολόγησης των σχολικών πολιτισμών. Από τη μία πλευρά, ο Schein (1999) αμφισβήτησε κατηγορηματικά ότι ο πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μέσω γραπτών ερωτηματολογίων ή ερευνών, υποστηρίζοντας ότι ο αξιολογητής δεν θα ξέρει τι να ζητήσει ούτε να είναι σε θέση να κρίνει την αξιοπιστία ή την εγκυρότητα των απαντήσεων. Ο Rousseau (1990), αφετέρου, επέτρεψε να χρησιμοποιηθούν νόμιμα τέτοια ποσοτικά εργαλεία όπως Q-sorts και ερωτηματολόγια, σε συνδυασμό με δομημένες συνεντεύξεις, για την αξιολόγηση της οργανωτικής νοοτροπίας.

Τέτοια όργανα ποσοτικού ελέγχου για την εκτίμηση της οργανωτικής καλλιέργειας είναι άμεσα διαθέσιμα, π.χ., Kilmann and Saxton's Culture Gap Survey (1991). Ωστόσο, αυτά τα όργανα τείνουν να είναι επιφανειακά και δεν είναι σε θέση να ανιχνεύσουν το βάθος και τη μοναδικότητα της κουλτούρας ενός οργανισμού. Όπως σχολίασε ο Rousseau (1990), η μοναδικότητα του πολιτισμού κάθε οργανισμού εμποδίζει τους ξένους να διαμορφώνουν έγκυρα ερωτήματα a priori. Ο Schein (1984) παρατήρησε περαιτέρω ότι η χρησιμοποίηση ερευνών για την αξιολόγηση του πολιτισμού παραβιάζει τις διαδικασίες δεοντολογικής έρευνας με το ότι τοποθετεί λέξεις στα στόματα των ερωτηθέντων αντί να συλλαμβάνει τα δικά τους λόγια.

2.6 Ανασκόπηση σχετικών μελετών

Τα ευρήματα της οργανωσιακής έρευνας ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ερευνητές να αξιοποιήσουν τα θεμελιώδη πολιτιστικά στοιχεία των επιτυχημένων σχολείων. Όλα τα σχολεία έχουν ισχυρά ή αδύναμα και λειτουργικά ή μη λειτουργικά πολιτιστικά στοιχεία (Cunningham & Gresso , 1993 ; Ramsey , 1992). Η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως ένα σώμα μη καταγεγραμμένων (Peterson & Deal , 2002) , μεταδίδοντας κανόνες , αξίες , πεποιθήσεις , παραδόσεις και μυθικά πρότυπα νοήματος που χρησιμοποιούνται από οργανωτικά μέλη (Stolp & Smith , 1995 , p 13). Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η οργανωσιακή κουλτούρα έχει καθοριστικό ρόλο στην εξειδίκευση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του σχολείου (Goldring , 2002 , Gomez , Marcoulides , & Heck , 2012 , Westhuizen , Mosoge , Swanepoel , & Coetsee , 2005).

Επιπλέον , υπάρχουν πολλές μελέτες που αποκαλύπτουν τη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και ακαδημαϊκής φιλοδοξίας (McCollum & Yader , 2011) , ακαδημαϊκού επιτεύγματος (Şahin , 2011) , ικανοποίησης από τη δουλειά εκπαιδευτικών (Hatchett , 2010) και οργανωτικής δέσμευσης (Karadağ , Baloğlu , Çakır , 2011).

Ο σημαντικός ρόλος του πολιτισμού στο επίτευγμα οδήγησε σε μελέτες που επικεντρώνονται συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά του σχολικού πολιτισμού (Benton , 1999 , Kenner , 2000 , Nericcio , 1994 , Onoye , 2004 , Shaw , 1990 , Smith , 2006). Πολλοί ερευνητές ανακάλυψαν κοινά χαρακτηριστικά αυτών των σχολείων. Αυτά είναι : (1) σχολεία με επικοινωνιακή ατμόσφαιρα και όπου τα μέλη συνεργάζονται αρμονικά και είναι αφοσιωμένα (Benton , 1999 , Eubanks , 1994 , Lima , 2006 , Mitchell & Willower , 1992 , Sergiovanni , 1994). (2) σχολεία στα οποία περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Kenner , Mitchell & Willower) · (3) σχολεία με ισχυρή ακαδημαϊκή εστίαση (Benton , Maehr & Braskamp , 1986 , Onoye , 2004). και (4) σχολεία όπου οι διαχειριστές έχουν ηγετικές ικανότητες (Onoye , 2004).

Το ακαδημαϊκό επίτευγμα μπορεί να οριστεί ως το επίπεδο επίτευξης των στόχων (Buluş , Duru , Balkız , & Duru , 2011) ή τη συνέπεια μεταξύ στόχων και συμπεριφορών (Bloom , 1998). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες ως : (1) Μακροπρόθεσμοι στόχοι (εκπαιδευτικές πολιτικές και

φιλοσοφίες της χώρας) , (2) Γενικοί στόχοι (το κύριο πλαίσιο των ατόμων που πρέπει να μορφωθούν π.χ. Η υιοθέτηση πολιτιστικών αξιών) , (3) Ειδικοί στόχοι (οι στόχοι του μαθήματος) (Demirel , 2010 , σελ. 106). Το ακαδημαϊκό επίτευγμα ενός σχολείου μπορεί να περιγραφεί ως επίτευξη όλων των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Παρ 'όλα αυτά , η επιτυχία του σχολείου θεωρείται γενικά από την οπτική γωνία συγκεκριμένων στόχων με τη δυσκολία μέτρησης και αξιολόγησης.

Στη μελέτη του ο Preety (2009) διαπίστωσε ότι υπήρξε σημαντική διαφορά στο κλίμα ιδιωτικών και κρατικών σχολείων. Τα ιδιωτικά σχολεία διαθέτουν «ελεγχόμενο» τύπο κλίματος , ενώ τα κυβερνητικά σχολεία διαθέτουν «οικείο» είδος κλίματος. Οι Joolideh και Yeshodhara (2009) στην ανάλυσή τους σχετικά με την οργανωτική δέσμευση των δασκάλων του γυμνασίου διαπίστωσαν ότι οι Ινδοί δάσκαλοι είχαν καλύτερη δέσμευση στις συναισθηματικές και κανονιστικές συνιστώσες και οι Ιρανοί δάσκαλοι βρέθηκαν να έχουν καλύτερη οργανωτική δέσμευση. Και στις δύο χώρες , οι ηλικιακές ομάδες και τα θέματα που διδάσκονταν από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν καμία επιρροή στην οργανωτική τους δέσμευση. Τα ευρήματα των Pooja και Renu (2006) έδειξαν σημαντικές διαφορές στο κλιματικό προφίλ των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Ο Philip και άλλοι (2005) διαπίστωσαν ότι υπάρχει υγιής και θετική οργανωσιακή κουλτούρα στα σχολεία υψηλού επιπέδου , ενώ το ίδιο δεν μπορεί να λεχθεί για τα σχολεία χαμηλής επίτευξης. Τα ευρήματα της Sabiha (2003) έδειξαν ότι τόσο οι κυβερνητικές όσο και οι μη κυβερνητικές σχολές δεν ήταν πολύ διαφορετικές μεταξύ τους εκτός από το γεγονός ότι οι μη κυβερνητικοί διευθυντές σχολείων έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν γρήγορες αποφάσεις και να λαμβάνουν υπόψη τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των αποφάσεων που λαμβάνονται. Οι μη κυβερνητικοί διευθυντές σχολείων βρέθηκαν καλύτεροι σχεδιαστές και καινοτόμοι , οι οποίοι θα μπορούσαν να προβλέψουν την ανάγκη εισαγωγής καινοτομιών , σε σχέση με τους κυβερνητικούς διευθυντές των σχολείων , για την ανάπτυξη και τον καθορισμό των στόχων και των σκοπών του σχολείου. Οι κυβερνητικοί διευθυντές των σχολείων συμμετείχαν περισσότερο και ασχολήθηκαν με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες , ενώ οι μη κυβερνητικοί διευθυντές σχολείων ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο σύστημα. Μια διαφορά παρατηρείται στις γενικές προσωπικότητες των διευθυντών , όπου οι κυβερνητικοί διευθυντές των σχολείων ήταν ώριμοι , με αυτοπεποίθηση και σκληροί , αλλά ανεκτικοί. Οι μη κυβερνητικοί διευθυντές των σχολείων είναι ζεστοί , φιλικοί και κοινωνικοί με προτίμηση στις κοινωνικές

δραστηριότητες και τις μεγάλες προσδοκίες τους. Δεν παρατηρήθηκε σημαντική αξιοσημείωτη διαφορά στην οργανωτική υγεία , εκτός από το γεγονός ότι τα κυβερνητικά σχολεία δεν ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν καλύτερα τους ανθρώπινους πόρους και στο μέγιστο. Οι μη κυβερνητικές σχολές χρησιμοποιούν τους πόρους τους σωστά και έξυπνα , κατανέμουν εξίσου τον φόρτο εργασίας τους , είναι σε θέση να οδηγήσουν δυναμικά το προσωπικό τους , προς σαφώς καθορισμένους οργανωτικούς στόχους και να αντιμετωπίσουν με έξυπνο τρόπο τις ανάγκες συντήρησης του οργανισμού και των μελών του. Αντιμετώπιζαν συνεχώς τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας , καλά εξοπλισμένες και έτοιμες να αποδεχθούν την αλλαγή. Οι εμπειρογνώμονες όπως οι Senge (1990) , Fullan και Hargreaves (1992) και οι Deal και Peterson (1990) υπογράμμισαν τη σημασία ενός κοινού οράματος που υποστηρίζεται από έναν ισχυρό ηγέτη με αίσθηση ηθικού σκοπού. Ωστόσο , η βιβλιογραφία που ασχολείται με την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου είναι ακόμη πολύ πρόσφατη και δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη για να συνάγει οριστικά συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεών των εκπαιδευτικών και Διευθυντών / τριών σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια για θέματα που αφορούν στο σχολείο που εργάζονται , προκειμένου να διερευνηθεί η επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον.

3.2 Δείγμα

Για την πραγματοποίηση της μελέτης , χρησιμοποιήθηκε δείγμα εκπαιδευτικών σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τον ερευνητή σε 260 άτομα. Συνολικά επεστράφησαν 202 ερωτηματολόγια τα οποία συμπεριλήφθηκαν στα αποτελέσματα.

3.3 Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που αποφασίστηκε να ακολουθηθεί είναι η ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου. Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε ποσοτική πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου .

Οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι είναι «μέθοδοι έρευνας που ασχολούνται με αριθμούς και οτιδήποτε μετρήσιμο με συστηματικό τρόπο διερεύνησης των φαινομένων και των σχέσεών τους. Χρησιμοποιούνται για να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τις σχέσεις μέσα σε μετρήσιμες μεταβλητές με σκοπό την εξήγηση , την πρόβλεψη και τον έλεγχο ενός φαινομένου» (Leedy 1993).

Ο πρωταρχικός στόχος μιας ποσοτικής ερευνητικής μελέτης είναι η ταξινόμηση χαρακτηριστικών , η μέτρησή τους και η κατασκευή στατιστικών μοντέλων σε μια προσπάθεια να εξηγηθεί αυτό που παρατηρείται (Earl , 2010) .

Πρωταρχικό πλεονέκτημα αυτής της ερευνητικής προσέγγισης είναι η χρήση στατιστικών δεδομένων ως εργαλείου εξοικονόμησης χρόνου και πόρων. Ο Bryman (2001 , σελ. 20) υποστηρίζει ότι «η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση είναι η έρευνα που δίνει έμφαση στους αριθμούς και τα αριθμητικά στοιχεία στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Επιβλητικά , η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως επιστημονική φύση. Η χρήση στατιστικών δεδομένων για τις ερευνητικές περιγραφές και αναλύσεις μειώνει το χρόνο και την προσπάθεια που ο ερευνητής θα επενδύσει στην περιγραφή του αποτελέσματός του».

3.4 Εργαλείο συλλογής

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου η οποία κρίθηκε ότι ήταν η ενδεδειγμένη μέθοδος για την έρευνα αφού εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εργασίας αποτελούνταν από δύο μέρη. Πιο αναλυτικά :

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις που αφορούσαν την Οργανωσιακή Κουλτούρα των ΕΠΑΛ Δυτικής Μακεδονίας.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις , όπως , φύλο , ηλικία , ειδικότητα , προϋπηρεσία κτλ.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2019. Το δείγμα τελικά αποτελούνταν από 105 άτομα. Η έρευνα στηρίχτηκε σε αυτό - συμπλήρωση , η οποία δεν απαιτούσε πάνω από 10 λεπτά.

3.6 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων. Η ανάλυση των δεδομένων

πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Version 19.0) , με τη βοήθεια του οποίου ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν.

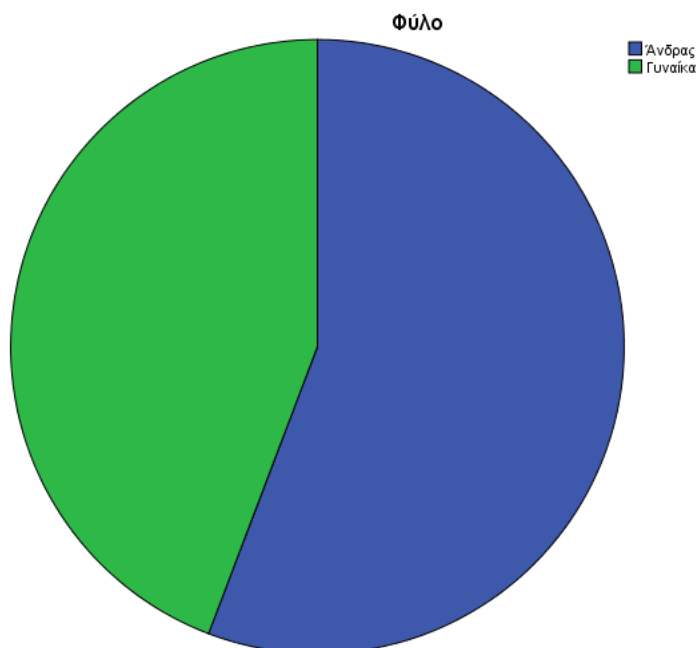
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου ξεκινά με την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα , στην έρευνα έλαβαν μέρος 202 εκπαιδευτικοί Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων , εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άνδρες με ποσοστό 55 , 8% και ακολουθούν οι γυναίκες με 44 , 2%.

Πίνακας 1 : Φύλο

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Άνδρας | 111 | 52 , 9 | 55 , 8 | 55 , 8 |
| | Γυναίκα | 88 | 41 , 9 | 44 , 2 | 100 , 0 |
| | Total | 199 | 94 , 8 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 11 | 5 , 2 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |

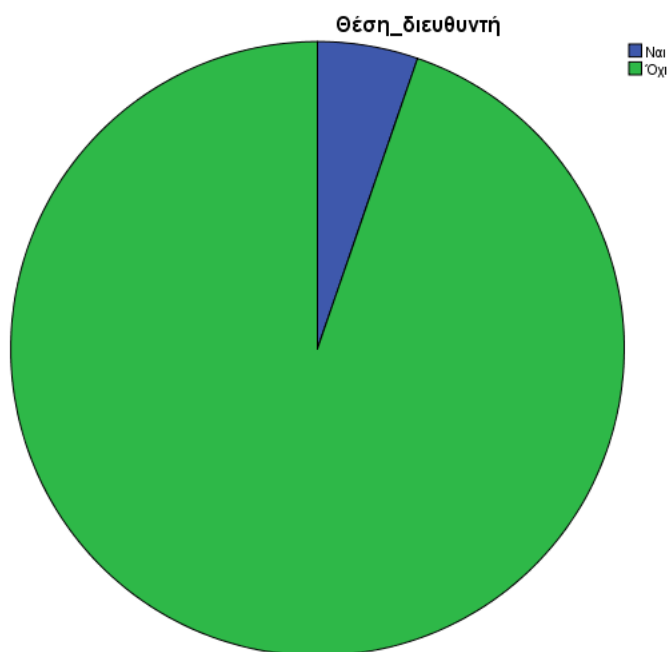


Σχεδιάγραμμα 1 : Φύλο

Σχετικά με το αν κατέχουν διευθυντική θέση στο σχολείο οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά με ποσοστό 94,7%.

Πίνακας 2 : Θέση διευθυντή

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 10 | 4,8 | 5,3 | 5,3 |
| | Όχι | 179 | 85,2 | 94,7 | 100,0 |
| | Total | 189 | 90,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 21 | 10,0 | | |
| Total | | 210 | 100,0 | | |



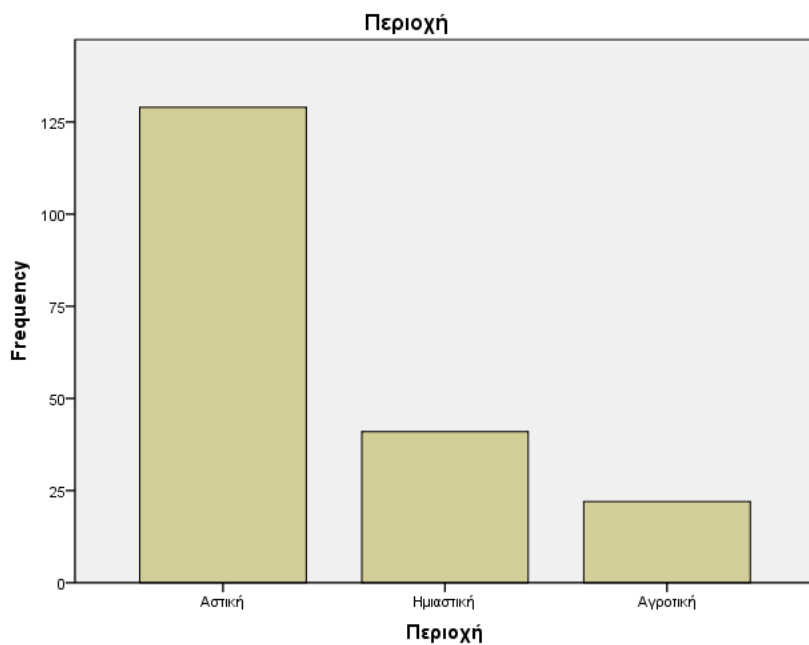
Σχεδιάγραμμα 2 : Θέση διευθυντή

Όσον αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων αυτή ποικίλη. Ωστόσο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν μηχανολόγοι με ποσοστό 12,9%, και ακολουθούν οι ηλεκτρολόγοι, οι φιλόλογοι και οι καθηγητές πληροφορικής με 9%, οι καθηγητές αγγλικής φιλολογίας με 5,7% και ακολουθούν και οι υπόλοιπες ειδικότητες με πιο χαμηλά ποσοστά συμμετοχής.

Όσον αφορά την περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί αυτή είναι κατά κύριο λόγο αστική με ποσοστό 67,2% και ακολουθούν όσες σχολικές μονάδες βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές με 21,4% και σε αγροτικές περιοχές με 11,5%.

Πίνακας 3 : Περιοχή σχολικής μονάδας

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Αστική | 129 | 61,4 | 67,2 | 67,2 |
| | Ημιαστική | 41 | 19,5 | 21,4 | 88,5 |
| | Αγροτική | 22 | 10,5 | 11,5 | 100,0 |
| | Total | 192 | 91,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 18 | 8,6 | | |
| Total | | 210 | 100,0 | | |

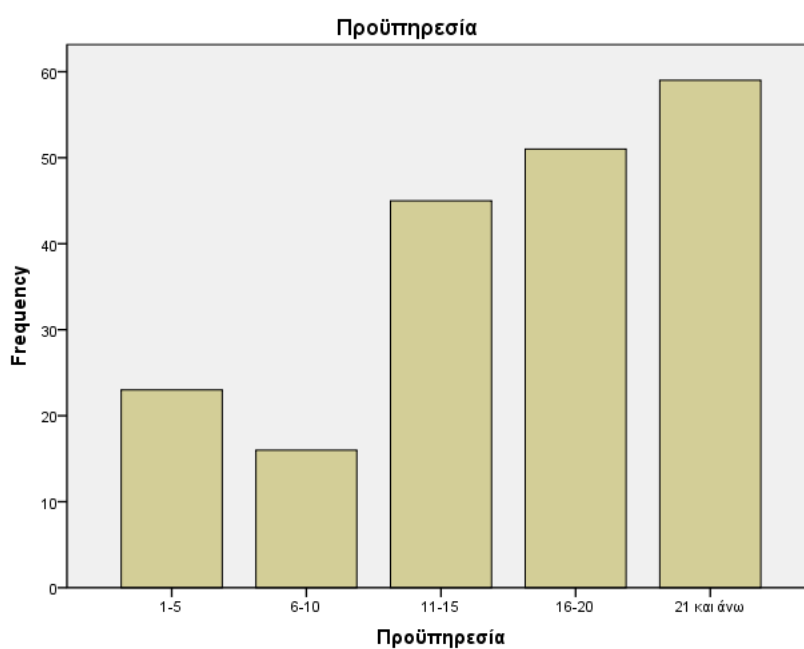


Σχεδιάγραμμα 3 : Περιοχή σχολικής μονάδας

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τα έτη της προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης κυρίως για πάνω από 21 χρόνια με ποσοστό 30 , 4% και ακολουθούν όσοι εργάζονται μεταξύ 16 - 20 χρόνια με 26 , 3% και όσοι εργάζονται μεταξύ 11 - 15 χρόνια με 23 , 2%.

Πίνακας 4 : Προϋπηρεσία

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1 - 5 | 23 | 11 , 0 | 11 , 9 | 11 , 9 |
| | 6 - 10 | 16 | 7 , 6 | 8 , 2 | 20 , 1 |
| | 11 - 15 | 45 | 21 , 4 | 23 , 2 | 43 , 3 |
| | 16 - 20 | 51 | 24 , 3 | 26 , 3 | 69 , 6 |
| | 21 και άνω | 59 | 28 , 1 | 30 , 4 | 100 , 0 |
| Total | | 194 | 92 , 4 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 16 | 7 , 6 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |

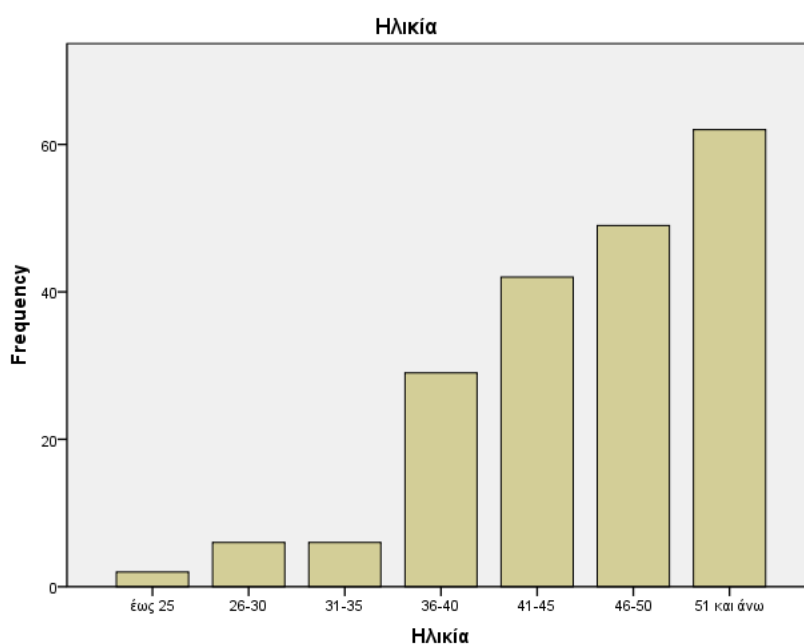


Σχεδιάγραμμα 4 : Προϋπηρεσία

Ακολούθως , οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με την ηλικία τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικίες από 51 ετών και πάνω με ποσοστό 31 , 6% και ακολουθούν όσοι είχαν ηλικίες μεταξύ 46 - 50 με 25% και μεταξύ 41 - 45 με 21 , 4%.

Πίνακας 5 : Ηλικία

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | έως 25 | 2 | 1 , 0 | 1 , 0 | 1 , 0 |
| | 26 - 30 | 6 | 2 , 9 | 3 , 1 | 4 , 1 |
| | 31 - 35 | 6 | 2 , 9 | 3 , 1 | 7 , 1 |
| | 36 - 40 | 29 | 13 , 8 | 14 , 8 | 21 , 9 |
| | 41 - 45 | 42 | 20 , 0 | 21 , 4 | 43 , 4 |
| | 46 - 50 | 49 | 23 , 3 | 25 , 0 | 68 , 4 |
| | 51 και άνω | 62 | 29 , 5 | 31 , 6 | 100 , 0 |
| Total | | 196 | 93 , 3 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 14 | 6 , 7 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |

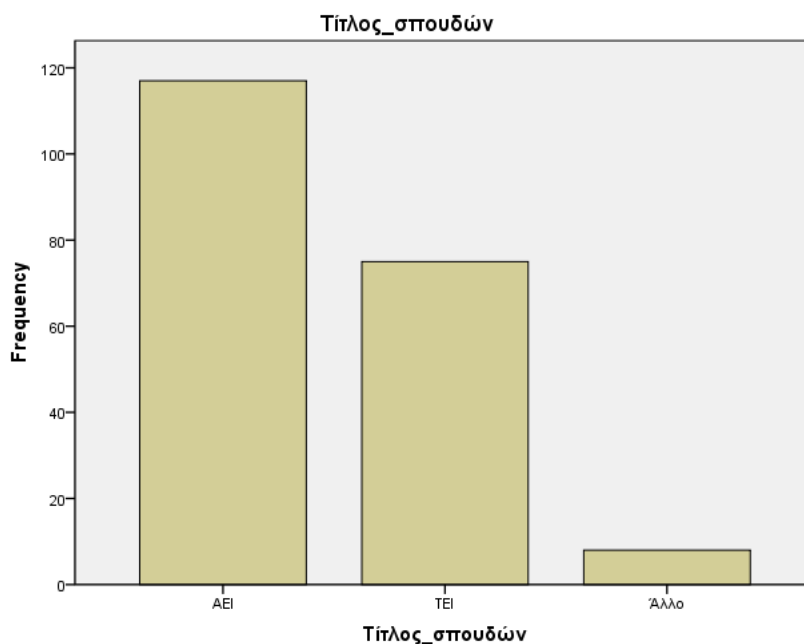


Σχεδιάγραμμα 5 : Ηλικία

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το βασικό τίτλο σπουδών που είχαν όταν διορίστηκαν στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ με ποσοστό 58 , 5% και ακολουθούν οι απόφοιτοι ΤΕΙ με 37 , 5%.

Πίνακας 6 : Τίτλος σπουδών

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ΑΕΙ | 117 | 55 , 7 | 58 , 5 | 58 , 5 |
| | ΤΕΙ | 75 | 35 , 7 | 37 , 5 | 96 , 0 |
| | Άλλο | 8 | 3 , 8 | 4 , 0 | 100 , 0 |
| | Total | 200 | 95 , 2 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 10 | 4 , 8 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |

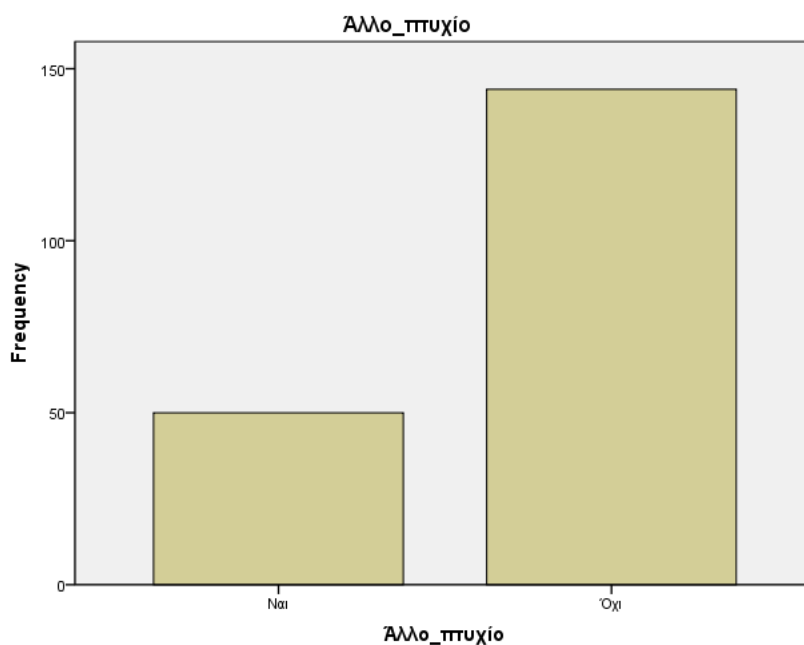


Σχεδιάγραμμα 6 : Τίτλος σπουδών

Σχετικά με το αν έχουν οι συμμετέχοντες κάποιο άλλο πτυχίο οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά με ποσοστό 74 , 2%.

Πίνακας 7 : Άλλο πτυχίο

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 50 | 23 , 8 | 25 , 8 | 25 , 8 |
| | Όχι | 144 | 68 , 6 | 74 , 2 | 100 , 0 |
| | Total | 194 | 92 , 4 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 16 | 7 , 6 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |



Σχεδιάγραμμα 7 : Άλλο πτυχίο

Σχετικά με το αν έχουν οι συμμετέχοντες κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά με ποσοστό 63 , 9%.

Πίνακας 8 : Μεταπτυχιακό

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 70 | 33,3 | 36,1 | 36,1 |
| | Όχι | 124 | 59,0 | 63,9 | 100,0 |
| | Total | 194 | 92,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 16 | 7,6 | | |
| Total | | 210 | 100,0 | | |

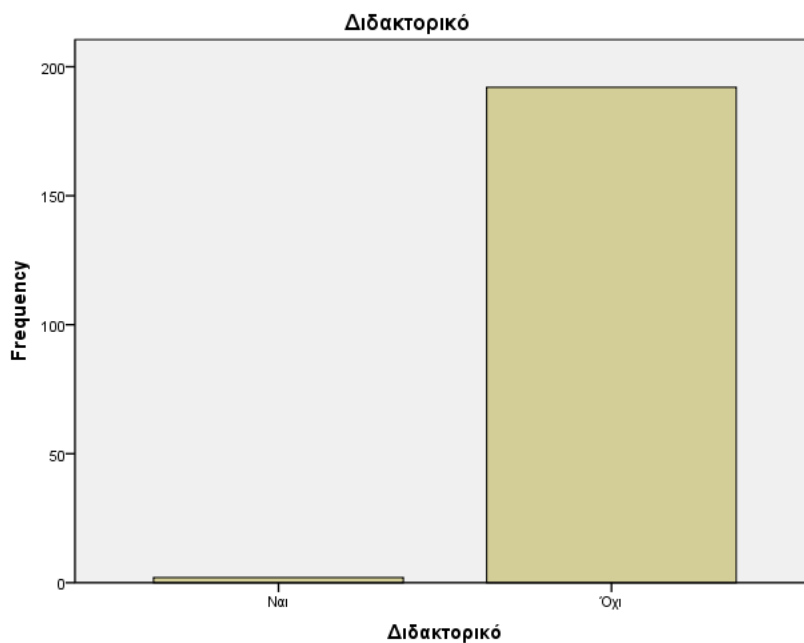


Σχεδιάγραμμα 8 : Μεταπτυχιακό

Σχετικά με το αν έχουν οι συμμετέχοντες κάποιο διδακτορικό τίτλο σπουδών οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά με ποσοστό 99%.

Πίνακας 9 : Διδακτορικό

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | Όχι | 192 | 91,4 | 99,0 | 100,0 |
| | Total | 194 | 92,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 16 | 7,6 | | |
| Total | | 210 | 100,0 | | |

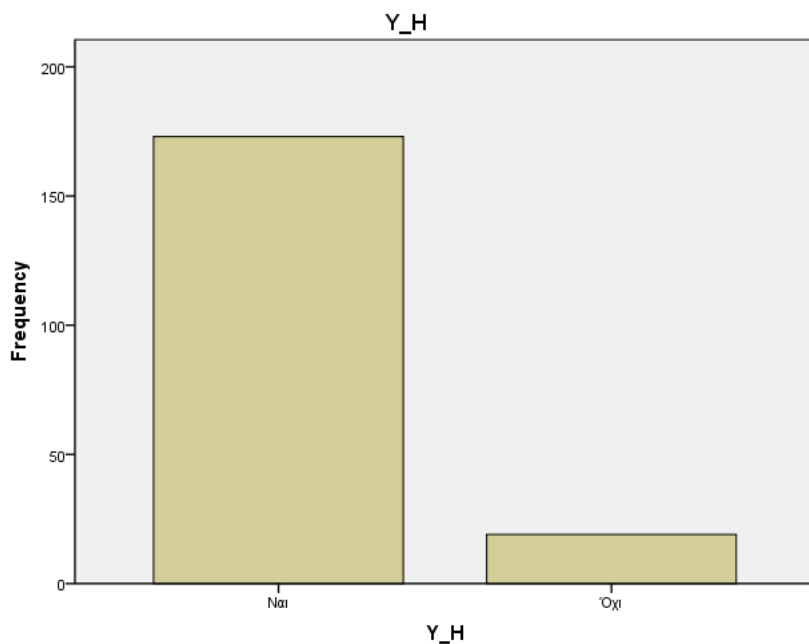


Σχεδιάγραμμα 9 : Διδακτορικό

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν έχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή σε επίπεδο μέτριου χρήστη και άνω. Εδώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά με ποσοστό 90 , 1%.

Πίνακας 10 : Γνώση Υ / Η

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 173 | 82 , 4 | 90 , 1 | 90 , 1 |
| | Όχι | 19 | 9 , 0 | 9 , 9 | 100 , 0 |
| | Total | 192 | 91 , 4 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 18 | 8 , 6 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |

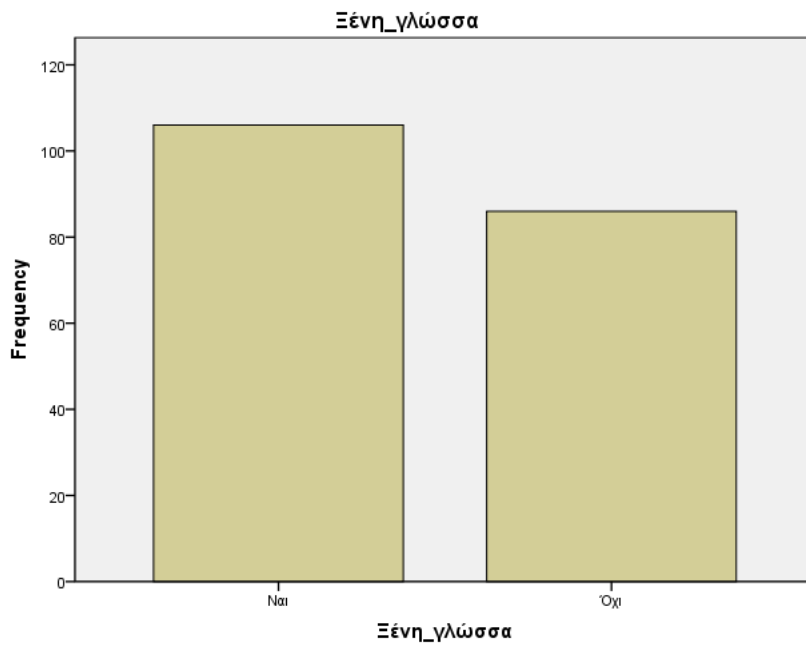


Σχεδιάγραμμα 10 : Γνώση Y / H

Όμοια ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα σε επίπεδο Lower και άνω. Εδώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά με ποσοστό 55,2%.

Πίνακας 11 : Ξένη γλώσσα

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 106 | 50,5 | 55,2 | 55,2 |
| | Όχι | 86 | 41,0 | 44,8 | 100,0 |
| | Total | 192 | 91,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 18 | 8,6 | | |
| Total | | 210 | 100,0 | | |

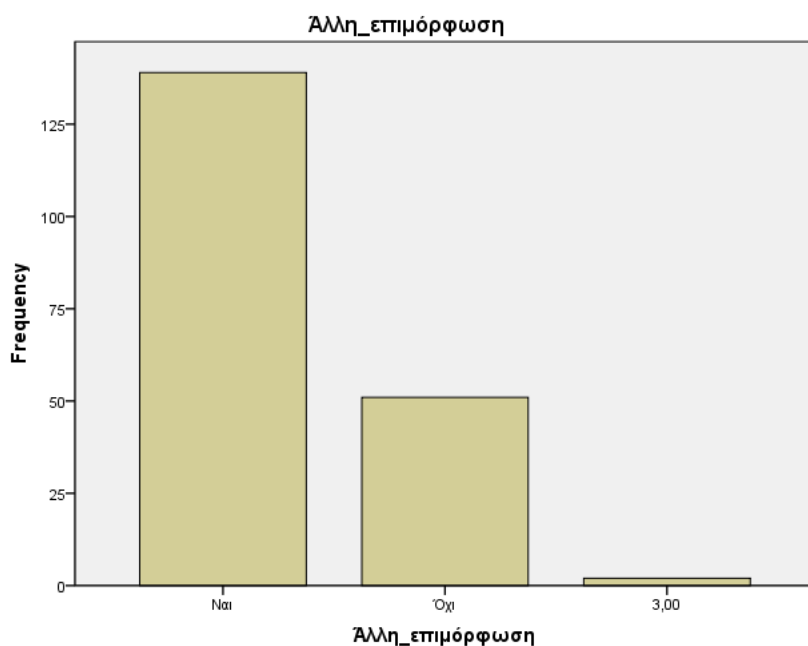


Σχεδιάγραμμα 11 : Ξένη γλώσσα

Επίσης ρωτήθηκαν αν έχουν λάβει κάποια άλλη επιμόρφωση. Εδώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά με ποσοστό 72,4%.

Πίνακας 12 : Άλλη επιμόρφωση

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ναι | 139 | 66,2 | 72,4 | 72,4 |
| | Όχι | 51 | 24,3 | 26,6 | 99,0 |
| | 3,00 | 2 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| | Total | 192 | 91,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 18 | 8,6 | | |
| Total | | 210 | 100,0 | | |



Σχεδιάγραμμα 12 : Άλλη επιμόρφωση

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα έτη που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο. Ο μέσος όρος των ετών είναι τα 10 έτη ($\pm 7,6$ έτη) με ελάχιστη διάρκεια το 1 έτος και μέγιστη τα 29 έτη.

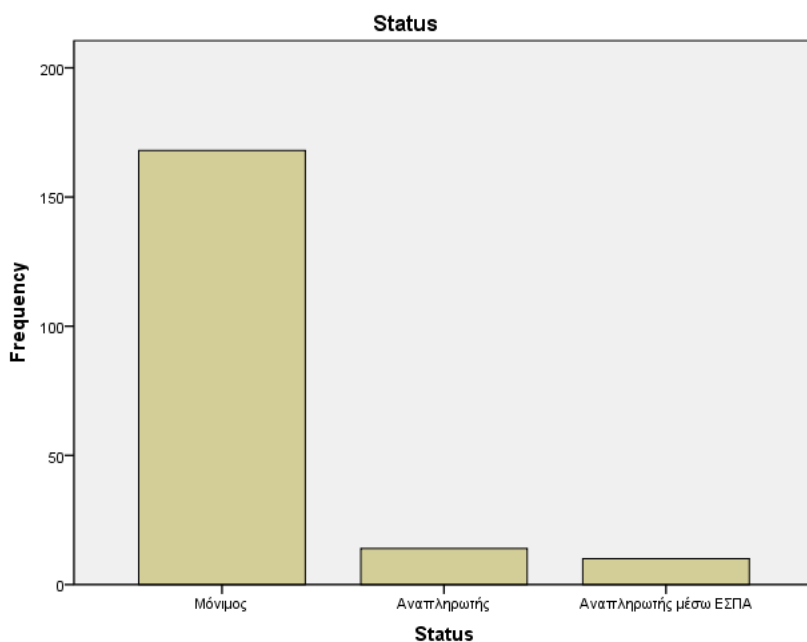
Η τελευταία ερώτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αφορούσε τη διερεύνηση του εργασιακού τους status. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι μόνιμοι με ποσοστό 87,5% και ακολουθούν οι αναπληρωτές με 7,3% και οι αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ με 5,2%.

Πίνακας 13 : Εργασιακό Status

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Μόνιμος | 168 | 80,0 | 87,5 | 87,5 |
| | Αναπληρωτής | 14 | 6,7 | 7,3 | 94,8 |
| | Αναπληρωτής μέσω ΕΣΠΑ | 10 | 4,8 | 5,2 | 100,0 |
| | Total | 192 | 91,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 18 | 8,6 | | |

Πίνακας 13 : Εργασιακό Status

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Μόνιμος | 168 | 80 , 0 | 87 , 5 | 87 , 5 |
| | Αναπληρωτής | 14 | 6 , 7 | 7 , 3 | 94 , 8 |
| | Αναπληρωτής μέσω ΕΣΠΑ | 10 | 4 , 8 | 5 , 2 | 100 , 0 |
| | Total | 192 | 91 , 4 | 100 , 0 | |
| Missing | System | 18 | 8 , 6 | | |
| Total | | 210 | 100 , 0 | | |



Σχεδιάγραμμα 13 : Εργασιακό Status

4.2 Οργανωσιακή κουλτούρα

Το επόμενο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 40 επιμέρους ερωτήσεις που έχουν στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο ΕΠΑΛ που εργάζονται. Αρχικά , έγινε μέτρηση της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου όπου εφαρμόστηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha. Η χρήση του συγκεκριμένου συντελεστή έγινε προκειμένου να παρουσιαστεί η ομοιογένεια της κλίμακας , δηλαδή κατά πόσο οι διαφορετικές μεταβλητές μπορούν να μετρήσουν μία κλίμακα.

Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του Cronbach's alpha θα πρέπει να είναι >0.7 . Πιο συγκεκριμένα , ο δείκτης μέτρησε την εσωτερική συνοχή των μεταβλητών της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας και βρέθηκε ότι είναι $0,960 > 0,70$, άρα οι μεταβλητές εμφανίζουν εσωτερική συνοχή.

Case Processing Summary

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid | 178 | 84,8 |
| | Excluded ^a | 32 | 15,2 |
| | Total | 210 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,960 | 40 |

Στη συνέχεια ο πίνακας που ακολουθεί περιλαμβάνει τη μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις που τους ρωτήθηκαν για την επικρατούσα σχολική κουλτούρα , καθώς και η τυπική απόκλιση της κάθε απάντησης και η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ανά άποψη.

Πίνακας 14 : Απόψεις εκπαιδευτικών για την επικρατούσα σχολική κουλτούρα

| Απόψεις | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|--|------------------|------------------------|----------------------|---------------------|
| 1. αμοιβαία κατανόηση | 4 , 5025 | , 72011 | 1 | 5 |
| 2. προσανατολισμός προς την καινοτομία | 4 , 2857 | , 75786 | 2 | 5 |
| 3. ευελιξία | 4 , 2673 | , 73154 | 2 | 5 |
| 4. ασφάλεια | 4 , 4455 | , 76588 | 2 | 5 |
| 5. σταθερότητα | 4 , 2338 | , 88885 | 2 | 5 |
| 6. προσανατολισμός προς τα αποτελέσματα | 3 , 9752 | , 82521 | 2 | 5 |
| 7. δέσμευση | 3 , 9403 | , 96251 | 1 | 5 |
| 8. παροχή βοήθειας | 4 , 5000 | , 70711 | 2 | 5 |
| 9. ποικιλομορφία | 3 , 9653 | , 81270 | 2 | 5 |
| 10. δράση ανάλογα με τις συνθήκες / καταστάσεις | 4 , 2178 | , 75448 | 2 | 5 |
| 11. προσανατολισμός προς το επίτευγμα | 4 , 1832 | , 74721 | 2 | 5 |
| 12. συνέχεια | 4 , 1827 | , 72640 | 1 | 5 |

| | | | | |
|---|----------|---------|---|---|
| 13. αποτελεσματικότητα | 4 , 4604 | , 71300 | 2 | 5 |
| 14. προσανατολισμός προς τη μεταρρύθμιση | 3 , 9356 | , 97267 | 2 | 5 |
| 15. αποδοτικότητα | 4 , 4307 | , 71072 | 2 | 5 |
| 16. προσανατολισμός προς τους στόχους | 4 , 2836 | , 73088 | 2 | 5 |
| 17. αμοιβαία εμπιστοσύνη | 4 , 4802 | , 72764 | 2 | 5 |
| 18. συνεργασία | 4 , 5891 | , 65751 | 2 | 5 |
| 19. προσαρμοστικότητα | 4 , 2079 | , 87323 | 1 | 5 |
| 20. συνέπεια | 4 , 4455 | , 75278 | 2 | 5 |
| 21. επισημοποίηση / τυπικότητα | 4 , 0198 | , 91402 | 1 | 5 |
| 22. ευμεταβλητότητα , ευελιξία | 4 , 2327 | , 79821 | 2 | 5 |
| 23. αφοσίωση / πίστη | 4 , 2450 | , 75353 | 2 | 5 |
| 24. ευχάριστη ατμόσφαιρα | 4 , 5000 | , 76782 | 2 | 5 |
| 25. επάρκεια (γνώσης) | 4 , 5446 | , 62334 | 3 | 5 |
| 26. επιδίωξη της επιτυχίας | 4 , 2079 | , 84426 | 1 | 5 |

| | | | | |
|---|----------|---------|---|---|
| 27. υψηλό ηθικό | 4 , 4554 | , 70569 | 3 | 5 |
| 28. ανοιχτότητα» προς τις νέες εξελίξεις | 4 , 2624 | , 86701 | 1 | 5 |
| 29. στερεότητα | 3 , 9746 | , 92271 | 1 | 5 |
| 30. αλληλεγγύη | 4 , 4900 | , 67986 | 1 | 5 |
| 31. επίτευγμα | 4 , 1457 | , 81889 | 1 | 5 |
| 32. συντονισμός | 4 , 2772 | , 76774 | 2 | 5 |
| 33. υποστήριξη από τους άλλους | 4 , 3119 | , 75096 | 1 | 5 |
| 34. κανονισμός | 4 , 0891 | , 92073 | 1 | 5 |
| 35. παραγωγικότητα | 4 , 4208 | , 64350 | 3 | 5 |
| 36. έλεγχος | 4 , 0050 | , 87682 | 1 | 5 |
| 37. προσανατολισμός προς την αλλαγή | 4 , 1111 | , 85364 | 1 | 5 |
| 38. επίτευξη στόχου | 4 , 2900 | , 72006 | 2 | 5 |
| 39. αμεταβλητότητα , σταθερότητα | 3 , 9800 | , 90204 | 1 | 5 |
| 40. ανταπόκριση προς τις | 4 , 2900 | , 77388 | 1 | 5 |

| | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|
| νέες εξελίξεις | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα οι μέσες τιμές των απαντήσεων που δόθηκαν στην πλειοψηφία τους είναι πάνω από 4 και συγκεκριμένα η συνολική μέση τιμή είναι 4 , 2596 , δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικές ή εξαιρετικά σημαντικές κάποιες απόψεις σχετικές με την σχολική κουλτούρα. Γεγονός που δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στο σχολείο όπου εργάζονται επικρατεί πολύ ικανοποιητική σχολική κουλτούρα. Ωστόσο , σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι στις περισσότερες απόψεις για τις οποίες ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί η ελάχιστη τιμή ήταν 1 ή 2 , δηλαδή οι συμμετέχοντες θεωρούν ως καθόλου ή λίγο σημαντικές κάποιες απόψεις σχετικές με την σχολική κουλτούρα.

Πιο συγκεκριμένα , οι απόψεις που θεωρήθηκαν ως οι πιο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς είναι η αμοιβαία κατανόηση (Μ.Ο. 4 , 5025) , η ασφάλεια (Μ.Ο. 4 , 4455) , η παροχή βοήθειας (Μ.Ο. 4 , 500) , η αποτελεσματικότητα (Μ.Ο. 4 , 4604) , η αποδοτικότητα (Μ.Ο. 4 , 4307) , η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Μ.Ο. 4 , 4802) , η συνεργασία (Μ.Ο. 4 , 5891) , η συνέπεια (Μ.Ο. 4 , 4455) , η ευχάριστη ατμόσφαιρα (Μ.Ο. 4 , 500) , η επάρκεια (γνώσης) (Μ.Ο. 4 , 5446) , το υψηλό ηθικό (Μ.Ο. 4 , 4554) , η αλληλεγγύη (Μ.Ο. 4 , 4900) και η παραγωγικότητα (Μ.Ο. 4 , 4208).

4.3 Συσχετίσεις

Για την πραγματοποίηση συσχετίσεων έγινε χρήση των παραμετρικών t - test και ANOVA , με τη βοήθεια των οποίων πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα οι απόψεις που σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα συσχετίστηκαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Συσχετίσεις εντοπίστηκαν με το φύλο , την προϋπηρεσία , την ηλικία , τα έτη που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο και το εργασιακό status

των εκπαιδευτικών (Όλοι οι πίνακες των συσχετίσεων παρατίθενται στο ΠΑΡΑΤΗΜΑ ΙΙ).

Αρχικά , όσον αφορά το φύλο εντοπίστηκε συσχέτιση με το συνολικό σκορ των απόψεων που σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα ($p=0,000 < 0,05$) και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους άντρες.

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε συσχέτιση με το συνολικό σκορ των απόψεων που σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα ($p=0,007 < 0,05$). Με τον έλεγχο Pearson που διενεργήθηκε στη συνέχεια βρέθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας μειώνεται η σημαντικότητα των απόψεων σχετικά με τη σχολική κουλτούρα.

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε συσχέτιση με το συνολικό σκορ των απόψεων που σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα ($p=0,030 < 0,05$). Με τον έλεγχο Pearson που διενεργήθηκε στη συνέχεια βρέθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται η σημαντικότητα των απόψεων σχετικά με τη σχολική κουλτούρα.

Όσον αφορά τα έτη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο εντοπίστηκε συσχέτιση με το συνολικό σκορ των απόψεων που σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα ($p=0,000 < 0,05$). Με τον έλεγχο Pearson που διενεργήθηκε στη συνέχεια βρέθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο μειώνεται η σημαντικότητα των απόψεων σχετικά με τη σχολική κουλτούρα.

Όσον αφορά το εργασιακό status των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε συσχέτιση με το συνολικό σκορ των απόψεων που σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα ($p=0,001 < 0,05$) και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερους μέσους όρους από τους αναπληρωτές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ

5.1 Γενικά συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεών των εκπαιδευτικών και Διευθυντών / τριών σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια για θέματα που αφορούν στο σχολείο που εργάζονται , προκειμένου να διερευνηθεί η επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 202 εκπαιδευτικοί Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων , εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί με ειδικότητες κυρίως μηχανολόγοι , ηλεκτρολόγοι , οι φιλόλογοι και οι καθηγητές πληροφορικής. Όσον αφορά την περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί αυτή είναι κατά κύριο λόγο αστική. Σχετικά με τα έτη της προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση , οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης κυρίως για πάνω από 21 χρόνια και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικίες από 51 ετών και πάνω. Όσον αφορά το βασικό τίτλο σπουδών που είχαν όταν διορίστηκαν στην εκπαίδευση , οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ , ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν κάποιο άλλο πτυχίο , ούτε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή κάποιο διδακτορικό τίτλο σπουδών. Αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή σε επίπεδο μέτριου χρήστη και άνω , γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα σε επίπεδο Lower και άνω και έχουν λάβει κάποια άλλη επιμόρφωση. Σχετικά με τα έτη που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο , ο μέσος όρος των ετών είναι τα 10 έτη , ενώ σχετικά με το εργασιακό status των εκπαιδευτικών , οι περισσότεροι δήλωσαν ότι είναι μόνιμοι.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν τη σημαντικότητα μιας σειρά απόψεων σχετικά με την σχολική κουλτούρα για να διαπιστωθεί η επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο ΕΠΑΛ που εργάζονται. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας οι μέσες τιμές των απαντήσεων που δόθηκαν στην πλειοψηφία τους είναι πάνω από 4 , δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν

ως σημαντικές ή εξαιρετικά σημαντικές κάποιες απόψεις σχετικές με την σχολική κουλτούρα , γεγονός που δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στο σχολείο όπου εργάζονται επικρατεί πολύ ικανοποιητική σχολική κουλτούρα. Πιο συγκεκριμένα , οι απόψεις που θεωρήθηκαν ως οι πιο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς είναι η αμοιβαία κατανόηση , η ασφάλεια , η παροχή βοήθειας , η αποτελεσματικότητα , η αποδοτικότητα , η αμοιβαία εμπιστοσύνη , η συνεργασία , η συνέπεια , η ευχάριστη ατμόσφαιρα , η επάρκεια (γνώσης) , το υψηλό ηθικό , η αλληλεγγύη και η παραγωγικότητα.

Συνολικά , από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά συμπεράσματα για την σχολική κουλτούρα της συγκεκριμένης περιοχής που διερευνήθηκε.

5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της μελέτης αφορούν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων μιας συγκεκριμένης περιοχής και συγκεκριμένα της Δυτικής Μακεδονίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από την επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο σχολείο που εργάζονται. Ως μια πρόταση για μελλοντική έρευνα προτείνεται , η διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων υπαλλήλων αλλά σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών , ακόμα και σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης , τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και στα γενικά λύκεια και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί. Η έρευνα υπόκειται στους μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι επισημαίνονται για τις έρευνες που βασίζονται στο μοίρασμα των ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται με ζητήματα όπως η πλήρης κατανόηση από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε υπό την παρουσία του ερευνητή. Η παρουσία του ερευνητή αν και αποτρέπει την πιθανότητα εκδήλωσης προδιάθεσης και προκατάληψης μη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες , ωστόσο δεν εξασφαλίζει πλήρως την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορούσε το δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων που προσεγγίστηκαν σε μια μόνο περιοχή. Κάτι τέτοιο περιορίζει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που να αντιπροσωπεύουν όλον τον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Τέλος , υπήρχε περιορισμός χρόνου για τη διεξαγωγή της έρευνας , αφού πρόκειται για μια εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου με συγκεκριμένες ημερομηνίες παράδοσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Ashkanasy , N. M. , Broadfoot , L. E. , & Falkus , S. (2000). Questionnaire measures of organizational culture. In N. M. Ashkanasy , C. P. M. Wilderom , & M. F. Peterson (Eds.) , *Handbook of Organizational Culture & Climate* (pp. 131–145). Thousand Oaks , CA : Sage.

Alvesson , M. (2002). *Understanding organizational culture*. London : Sage Publications.

Arnett , J. J. (2015). *Handbook of socialization theory and research*. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.) , *Socialization in emerging adulthood : From the family to the wider world , from socialization to self- socialization* (pp. 85 - 108). New York : Guilford Press Publications , Inc.

Antić , M. , & Cerić , A. (2008). *Organizational culture of faculty of civil engineering , University of Zagreb*. Retrieved from [http : / / crosbi.znanstvenici.hr / datoteka / 396954.Antic20Ceric.pdf](http://crosbi.znanstvenici.hr/datoteka/396954.Antic20Ceric.pdf)

Bashir , M. , Jianqiao , L. , Abrar , M. , & Ghazanfar , F. (2012). The organization’s cultural values : A study of public sector universities in Pakistan. *African Journal of Business Management* , 6(10) , 3686–3693.

Brown , A. D. (1990). *Information , communication and organizational culture : A grounded theory approach (Doctoral dissertation)* , the University of Sheffield , Sheffield : UK.

Brown , W. O. (2001). Faculty participation in university governance and the effects on university performance. *Journal of Economic Behavior & Organization* , 44(2) , 129–143.

Baumert , J. , Stanat , P. , & Demmrich , A. (2001). *PISA 2000 : Untersuchungsgegenstand , theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie [PISA 2000 : Research topics , theoretical foundations and implementation of the study]*. In J. Baumert , C. Artelt , E. Klieme , M. Neubrand , M. Prenzel , U. Schiefele , W. Schneider , K. - J. Tillmann , & M. Weiß (Eds.) , *PISA 2000 -*

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (pp. 15–68). Opladen , Germany : Leske+Budrich.

Bonsen , M. , Lintorf , K. , Bos , W. , & Frey , K. A. (2008). TIMSS 2007 Grundschule – Eine Einführung in die Studie [TIMSS 2007 Primary school – An introduction to the study]. In W. Bos , M. Bonsen , J. Baumert , M. Prenzel , C. Selter , & G. Walther (Eds.) , TIMSS 2007 : Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (pp. 19–48). Münster , Germany : Waxmann.

Bos , W. , Gröhlich , C. , Dudas , D. - F. , Guill , K. , & Scharenberg , K. (2010). KESS 8. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente [KESS 8. Scales manual for documentation of the survey instruments]. Münster , Germany : Waxmann.

Bowen , G. L. (2004). Social organization and schools : A general systems theory perspective. In P. Allen - Meares (Ed.) , Social work services in schools (4th ed. , pp. 53–70). Boston , MA : Allyn and Bacon.

Benton , K. M. (1999). Portrait of an effective educational community : A case study in school culture. Unpublished doctoral dissertation , Northern Illinois University.

Bloom , B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (3. bs. , çev. D. A. Özçelik). İstanbul : MEB Yayınları.

Buluş , M. , Duru , E. , Balkıs , M. ve Duru , S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. Eğitim ve Bilim , 36 (161) , 186 - 198.

Cunnigham , A. , & Gresso , D. W. (1993). Cultura leadership. The culture of excellence in education. Boston : Ally&Bacon.

Cameron , K. S. , & Quinn , R. E. (2006). Diagnosing and changing organizational culture : Based on the competing values framework. San Francisco , CA : Jossey - Bass.

Campbell , J. P. , Brownas , E. A. , Peterson , N. G. , & Dunette , M. D. (1974).
The measurement of organizational effectiveness : A review of relevant research and
opinion. Minneapolis , MN : Navy Personnel Research and Development Center.

Chandrasekar , K. (2011). Workplace environment and its impact on organizational
performance in public sector. International Journal of Enterprise Computing and
Business Systems , 1(1) , 1–19.

Choo , C. W. , Bergeron , P. , Detlor , B. , & Heaton , L. (2008). Information
culture and information use : An exploratory study of three organizations. Wiley Inter
Science. Retrieved from [http : / / choo.fis.utoronto.ca / FIS / ResPub /
JASIST2008.pdf](http://choo.fis.utoronto.ca/FIS/ResPub/JASIST2008.pdf)

Choo , C. W. (2013). Information culture and organizational effectiveness.
International Journal of Information Management , 33(5) , 775–779.

Darbi , W. (2012). Of mission and vision statements and their potential impact on
employee behavior and attitudes : The case of a public but profit - oriented tertiary
institution. International Journal of Business and Social , 3(14) , 95–109.

Dermol , V. (2012). Relationship between mission statement and company
performance. Management Knowledge and Learning International Conference 2012 ,
891–899.

Deal T. E. , & Kennedy , A. A. (1982). Corporate cultures : The rites and rituals of
corporate life. Harmondsworth , United Kingdom : Penguin Books.

Deal TE , Petersen KD (1999). Shaping school culture : The heart of leadership.
San Francisco ; Jossey - Bass.

Deal , T. E. , & Peterson , K. D. (1990). The Principal's Role in Shaping School
Culture. Washington , D.C. : U.S. Government Printing Office.

Denison , D. R. (1990). Corporate culture and organizational effectiveness. New
York , NY : John Wiley & Sons.

Desson , K. , & Clouthier , J. (2010 , November). Organizational culture – why
does it matter? Paper presented at the symposium on International Safeguards
International Atomic Energy Agency , Vienna , Austria.

Drepper , T. , & Tacke , V. (2012). Die Schule als Organisation [The school as organization]. In M. Apelt & V. Tacke (Eds.) , Handbuch Organisationstypen (pp. 205– 237). Wiesbaden , Germany : VS.

Demirel , Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (14. bs.). Ankara : PegemA Yayıncılık.

Eubanks , B. G. (1994). The influence of a principal on school culture : a case study of a school in transition. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University

Fayad , J. D. (2011). Making mission statements operational : Perceptions of principals from tri - association schools (Doctoral dissertation). Retrieved from [https : / / preserve.lehigh.edu / cgi /](https://preserve.lehigh.edu/cgi/)

Fleury , M. T. L. (2009). Organizational culture and the renewal of competences. BAR - Brazilian Administration Review , 6(1) , 1–14.

Fullan , M. and Hargreaves , A. (1992). What's Worth Fighting For : Working Together for Your School. New York : Teachers College Press.

Goldring , L. (2002). The power of the school culture. Leadership , 32 (2) , 32 - 35.

Gomez , M. O. , Marcoulides , G. A. , & Heck , R. H. (2012). Examining culture and performance at different middle school level structures. International Journal of Educational Management , 26 (2) , 205 - 222.

Hatchett , D. (2010). The impact of school culture , teacher job satisfaction and student attendance rates on academic achievement of middle school students. Unpublished doctoral dissertation , University of Louisville.

Hargreaves , A. (1992). Cultures of teaching : A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.) , Understanding teacher development (pp. 216–240). New York , NY : Teachers College Press.

Harris , S. G. (1994). Organizational culture and individual sensemaking : A schemabased perspective. Organization Science , 5(3) , 309–321.

Hofstede , G. (1980). Culture's consequences : International differences in work related values. Beverly Hills , CA : Sage.

Hornberg , S. , Bos , W. , Buddeberg , I. , Potthoff , B. , & Stubbe , T. C. (2007). Anlage und Durchführung von IGLU 2006 [Characteristics and implementation of PIRLS 2006]. In W. Bos , S. Hornberg , K. - H. Arnold , G. Faust , L. Fried , E. - M. Lankes , K. Schwippert , & R. Valtin (Eds.) , IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (pp. 21–46). Münster , Germany : Waxmann.

Houtveen , A. A. M. , Voogt , J. C. , Van der Vegt , A. L. , & Van de Grift , W. J. C. M. (1996). Zo zijn onze manieren : onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen [These are our manners : Research into the organizational culture of schools]. Utrecht , Netherlands : ISOR.

Johnson , G. (1988). Rethinking incrementalism. Strategic Management Journal , 9(1) , 75–91.

Joolideh Faranak and Yeshodhara K (2009). “Organisational Commitment among High School Teachers of India and Iran”. Journal of Educational Administration. Vol. 47 (1) : 127 - 36.

Karlsson , M. L , Björklund , C. , & Jensen , I. (2012). The relationship between psychosocial work factors , employee health and organizational production – A Systematic Review. Working Paper Series.

Kersten , J. , & Walter , T (2013). People process culture : Building a sustainable successful organization [PowerPoint slides]. Retrieved from [http : / / thomasjwalter.com / wp - content / uploads / 2012 / 04 / US - Stout - Jeanette - Kersten - 12.04.13.pdf](http://thomasjwalter.com/wp-content/uploads/2012/04/US-Stout-Jeanette-Kersten-12.04.13.pdf)

Karadağ , E. , Baloğlu , N. , & Çakır , A. (2011). A path analysis study of school culture and teachers' organizational commitment. Policy Futures in Education , 9 (5) , 573 - 384.

Kenner , S. J. (2000). A case study of a high achieving middle school culture. Unpublished doctoral dissertation , Stephen F. Austin State University.

Lima , N. E. (2006). A case study on principal behaviours cultivating a positive school culture in an elementary school. Unpublished doctoral dissertation , Johnsons & Wales University.

Luhmann , N. , & Fuchs , S. (1988). Tautology and paradox in the selfdescriptions of modern society. *Sociological Theory* , 6(1) , 21–37.

Maslowski , R. (2001). School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. Enschede , Netherlands : Twente University Press.

Meyerson , D. , & Martin , J. (1987). Cultural change : An integration of three different views. *Journal of Management Studies* , 24(6) , 623–647.

Martin , A. , & Behrends , T. (1999). Innovationskultur [Culture of innovation]. In R. Bronner & H. Staminski (Eds.) , *Evolution steuern – Revolution planen* (pp. 83–111). Bonn , Germany : innovatio.

Middlemist , D. R. , & Hitt , M. A. (1988). *Organizational behavior : Managerial strategies for performance*. St. Paul , MN : West Publishing.

McCollum , E. C. , & Yader , N. P. (2011). School culture , teacher regard and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal* , 6 (2) , 65 - 74.

Mitchell , J. , & Willower , D. (1992). Organizational culture in a well performing high school. *Journal of Educational Administration* , 30 , 6 - 16.

Maassen , P. A. M. (1996). The concept of culture and higher education. *Tertiary Education and Management* , 1 , 153–159.

Njegovan , B. R. , & Kostic , B. (2014). Impact of organizational socialization towards employees' social adaptation. *Journal of Engineering Management and Competitiveness* , 4(1) , 34–40.

Nericcio , M. A. (1994). A description of the school cultures of high achieving Mexican - American and high achieving white elementary urban schools. Unpublished doctoral dissertation , The Uversity of Texas at Austin.

O'Donnell , O. , & Boyle , R. (2008). Understanding and managing organizational culture. Dublin : Institute of Public Administration.

Onoye , K. J. (2004). A case study of a successful urban school : Climate , culture and leadership factors that impact student achievement. Unpublished doctoral dissertation , University of Southern California.

Peterson , K. D. , & Deal , T. E. (2002). The shaping school culture fieldbook. Sanfrancisco : Jossey - Bass.

Pettigrew , A. M. (1979). On studying organizational cultures. Administrative Science Quarterly , 24(4) , 570–581.

Phasinsaksith , S. (2014). The influence of employees' perceptions on business strategy of small and medium - sized enterprises in Lao People's Democratic Republic (Masteral thesis) , UNITEC New Zealand.

Philip C van der Westhuizen , Mosoge MJ , Swanepoel LH , Coetsee LD (2005). "Organisational culture and academic achievement in secondary schools". Education and Urban Society , Vol.38 (1) : 89 - 109.

Pooja Garg , Renu Rastogi (2006). "Climate profile and OCBs of teachers in public and private schools of India". International Journal of Educational Management. Vol.20 (7) : 529 – 41.

Preety Gupta (2009). "A study of Values among School Principals , their Attitude towards Modernization and its Relationship with the Organisational Climate". Jamia Millia Islamia ; New Delhi.

Quinn , R. E. , & Rohrbaugh , J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria : Towards a competing values approach to organizational analysis. Management Science , 29(3) , 363–377.

Rolff , H. - G. (1995). Die Schule als besondere soziale Organisation [The school as specific social organization]. In H. - G. Rolff (Ed.) , Wandel durch Selbstorganisation (pp. 121–145). Weinheim , Germany : Juventa.

Ramsey , R. D. (1992). Secondary principal's survival guide. New Jersey : Prentice Hall Inc.

Şahin , S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenlerle okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 39 , 458 - 474.

Şahin , S. (2011). An aspect on the school culture in Turkey and the United States. Asia Pasific Education Review , 12 , 593 - 607.

Sergiovanni , T. J. (1994). Building community in schools. San Francisco : Jossey - Bass.

Stolp , S. , & Smith , S. (1995). Transforming school culture : Stories , symbols , values & the leaders role. Oregon : University of Oregon.

Shaw , P. W. (1990). The organizational cultures and principals' leadership behaviors in three academically dissimilar middle schools. Unpublished doctoral dissertation , M.S. , Texas Christian University.

Sabiha Khan (2003). "A Study Of Role Performance , Decision - Making and Organisational Health in relation to Behavioural Orientation and Personality of School Principals". Jamia Millia Islamia ; Delhi.

Senge , Peter M (1990). "The Leader's New Work : Building Learning Organizations." Sloan Management Review : 7 - 23.

Sarason , S. (1971). The culture of the school and the problem of change. Boston , MA : Allyn & Bacon.

Schein , E. (1992). Organizational culture and leadership : A dynamic view. San Fransisco , CA : Jossey - Bass.

Schoen , L. T. , & Teddlie , C. (2008). A new model of school culture : A response to a call for conceptual clarity. School Effectiveness and School Improvement , 19(2) , 129– 153.

Smith , A. L. (2006). A study of the relationship between school culture and standardized test scores. Unpublished doctoral dissertation , Universty of Phoenix.

Saks , A. M. , & Ashforth , B. E. (1997). Organizational socialization : Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior* , 51 , 234 - 275.

Samson , G. N. , & Waiganjo , M. (2015). Effect of workplace environment on the performance of commercial banks employees in Nakuru town. *International Journal of Managerial Studies and Research* , 3(12) , 76–89.

Schnacky , K. R. (2008). Perceptions of organizational culture by employee level : A case study (Masteral thesis). University of Wisconsin - Stout , Menomonie , Wisconsin , United States.

Skøien , J. L. (2014). The role & function of organizational strategy : A Qualitative Study of how Employees at Norad relate to Norad's Strategy towards 2015 , and what this relation can tell us about the Strategy's role and function in Norad (Masteral thesis). Retrieved from [http : / / studenttheses.cbs.dk / bitstream / handle / 10417 / 5058 / julie_louise_erdahl_sk%C3%B8ien.pdf?sequence=1](http://studenttheses.cbs.dk/bitstream/handle/10417/5058/julie_louise_erdahl_sk%C3%B8ien.pdf?sequence=1)

Tănase , I. A. (2015 , November). The importance of organizational culture based on culture transfer. Paper presented at the 9th International Management Conference : Management & Innovation for Competitive Advantage , Bucharest , Romania. Retrieved from [http : / / conferinta.mangement.ase.ro / archives / 2015 / pdf / 89.pdf](http://conferinta.mangement.ase.ro/archives/2015/pdf/89.pdf)

Taye , M. , Sang , G. , & Muthanna , A. (2019). Organizational culture and its influence on the performance of higher education institutions : The case of a state university in Beijing , *International Journal of Research Studies in Education* , Volume 8 Number 2 , 77 - 90 .

Tierney , W. G. (1988). Organizational culture in higher education : Defining the essentials. *Journal of Higher Education* , 59(1) , 2 - 21.

Ulwick , A.W. (1999). *Business strategy formulation : Theory , process , and the intellectual revolution*. USA : Greenwood Publishing Group.

Van Houtte , M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement : An International Journal of Research , Policy and Practice* , 16(1) , 71–89

Waller , W. (1932). The sociology of teaching. New York , NY : John Wiley & Sons.

Westhuizen , P. C. , Mosoge , M. J. , Swanepoel , L. H. , & Coetsee , L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. Education and Urban Society , 38 , 89 - 109.

Wambugu , L. W. (2014). Effects of organizational culture on employee performance : A case study of Wartsila - Kipevu Ii Power Plant. European Journal of Business and Management , 6(32) , 80 - 93.

World Health Organization. (2003). Creating an environment for emotional and social well - being : an important responsibility of a health promoting and child - friendly school. Geneva : World Health Organization. Retrieved from [http : / / www.who.int / iris / handle / 10665 / 42819](http://www.who.int/iris/handle/10665/42819)

Willower , D. J. , & Carr , C. F. (1965). The school as a social organization. Educational Leadership , 22(4) , 251–255.

Wren , D. J. (1999). School culture : Exploring the hidden curriculum. Adolescence , 34(135) , 593–596.

Agüero, M. T. (2010). El cambio estratégico, el liderazgo y la cultura organizacional : Su papel en la competitividad de la organización. Extracted 31st december 2015 from [http : / / www.calidad.org / pu - blic / curric / aguero__torres_maria_teresa.htm](http://www.calidad.org/public/curric/aguero__torres_maria_teresa.htm)

Andrade, H. (1996). La comunicación positiva y el entorno organizacional. En Razón y Palabra, 4(1). Recovered from [http : / / www.razonypalabra.org.mx / anteriores / n4 / andrade.html](http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n4/andrade.html)

Arkin, H. & Colton R. (1995). Métodos Estadísticos. México : Ed. Continental.
Bermúdez - Aponte, J. J., Pedraza, A. & Rincón, C. I. (2015). El clima organizacional en Universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3) , 1 - 12. Recovered from [http : / / redie.uabc.mx / vol17no3 / contenido - bermudezetal.html](http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-bermudezetal.html)

Brítez, V., Ortiz - Colón, A.M. & Almazán, L. (2014). Metodología aplicada en el estudio sobre las culturas organizacionales de las empresas paraguayas del alto Paraná - Paraguay. Aula de encuentro, 1(16), 121 - 137.

Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en context internacional, regional y local. Revista Estudios Pedagógicos 2, 203 - 230. Recovered from [http : / / redalyc.uaemex.mx / src / inicio / ArtPdfRed.jsp?iCve=173514137012](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514137012)

Bugeda, J. (1974). Manual de técnicas de investigación social. Madrid : Instituto de Estudios Políticos.

García, O. (2006). La cultura humana y su interpretación desde la perspectiva de la cultura organizacional. Pensamiento y gestión, 22, 143 - 154.º

Ho, S. S., & Peng, Y. P. M. (2016). Managing resources and relations in higher education institutions : a framework for understanding performance improvement. Educational Sciences : Theory & Practice, 16, 279 - 300. [http : / / dx.doi.org / 10.12738 / estp.2016.1.0185](http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0185)

Hofstede, G.H., Hofstede, G.J. Minkov, M. (2010). Cultures and organizations : Software of the mind : Intercultural cooperation and its importance for survival. Nueva York : McGraw - Hil.

Hofstede G. & Hofstede G. J. (2007a). Kultury : organizacje, wydaine il zmienione. Varsovia : Polkie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Hofstede, G. & Hofstede G.J. (2007b). Lokales Denken, globales Handelu : Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. Varsovia : Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A. (PWE).

Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2005). Cultures and organizations : software of the mind. 3ª ed. EE.UU. : McGraw - Hill profesional

Hofstede, G. & Hall, E. (2004). Cultura y Contexto : Un Resumen de las Teorías de Geert Hofstede y Edward Hall sobre la comunicación transcultural y la usabilidad en la Red. Recovered from www.filippsapienza.com

Hofstede, G. (1999). Culturas y Organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia. Madrid : Alianza.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations : Intercultural Cooperation and its Importance for Survival. Software of the Mind.* Londres : Harper Collins.

Martínez, L.M. (2014). *La responsabilidad social corporativa en las Instituciones educativas.* *Estudios sobre educación*, 27, 169 - 151.

Martínez, A. E. (2007). *La significación en la cultura : concepto base para el aprendizaje organizacional.* *Universitas Psychologica*, 6 (1), 155 - 162.

Mateo, J. (2012). *La investigación ex post - facto.* En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 195 - 229). Madrid : La Muralla.

Nelson, N., Barrera, E.S., Skinner, K. & Fuentes, A.M. (2014). *Language, culture and border lives : mestizaje as positionality.* *Cultura y Educación*, 28 (1), 1 - 41.

Ochoa, S. ; Celaya, R. & González, R.A. (2016). *Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior : implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión* *Universidad & Empresa* [en línea] 2016, 18 (Enero - Junio) Recovered from [http : / / oai.redalyc.org / articulo.oa?id=187244133007](http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=187244133007)

Pelekais, C., & Rivadeneira, M. (2008). *Cultura organizacional y la responsabilidad social en las Universidades públicas.* *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 140 - 148.

Pereira, M. (2010). *Las dimensiones de la cultura organizacional : El pensar antropológico y psicosocial.* Recovered from [http : / / web.house.com.ar / users / hf_crm / concepcion.txt](http://web.house.com.ar/users/hf_crm/concepcion.txt)

San Fabián, J. L. (2011). *El papel de la organización en el cambio educativo : la inercia de lo establecido.* *Revista de Educación*, 356, 41 - 60.

Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, vol. 2, San Francisco : John Wiley & Sons.

Schein, E. (2004). *The role of the founder in creating organizational culture.* In Wren, D. Hicks, & T. Price (Eds.) *Modern classics on leadership*, pp. 443 - 458. Northampton : Edward Elgar.

Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (2007). Métodos de investigación en actividad física. Barcelona : Paidotribo.

Vargas, R. (2011). Cultura y desarrollo organizacional en la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. COMUNI@CCIÓN : Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 2(2), 5 - 16.

Vázquez, M. (2008). Claves para una relectura organizativa desde los paradigmas sociológicos. Espacio abierto, 17(1), 27 - 52

Zapata, A. & Rodríguez, A. (2008). Gestión de la cultura organizacional. Cali : Universidad del Valle. Facultad de Ciencias de la Administración.

[1] Pashiardis, P. (2001). Secondary principals in Cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers—a case study. *International Studies in Educational Administration*, 29 (3), 11–27.

[2] Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.

[3] Leech, D. & Fulton, C. R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal’s leadership behaviours in secondary schools in a large urban district. *Education*, 128 (4), 630–644.

[4] Williams, H. S. (2009). Leadership capacity—a key to sustaining lasting improvement. *Education*, 130 (1), 30–41.

[5] Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (4th ed.). San Francisco, California, United States: Jossey-Bass.

[6] Chhokar, J. S., Brodbeck, F. C., and House, R. J. (Eds.). (2008). *Culture and Leadership Across the World: The GLOBE Book of In-Depth Studies of 25 Societies*. Mahwah, New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates.

[7] Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York, New York, United States: McGraw-Hill.

- [8] Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- [9] House, R. J., & Javidan, M. (2004). Overview of GLOBE. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman, and V. Gupta, (Eds.) *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE study of 62 Societies* (pp. 9-28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- [10] Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- [11] Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture* (2nd ed.). San Francisco, California, United States: Jossey-Bass.
- [12] Sarason, S. B. (1996). *Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change*. New York: Teachers College Press.
- [13] Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading, Mass: Addison - Wesley.
- [14] Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- [15] Pashiardis, G. (2014). *Educational Leadership. From period of favorable indifference to contemporary era*. Athens: Metaixmio (in Greek).
- [16] Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times*. London: Cassell.
- [17] Hargreaves, D. (1995). «School culture, school effectiveness and school improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- [18] Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- [19] Miron, B. J. (2014). *School principal influence actions, climate, culture and school performance*. Doctoral dissertation. Florida Atlantic University. Retrieved 24.04.2018. Available at <http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A30796>
- [20] Schneider, B., Ehrhart, M G., & Macey, WH. (2011). Perspectives on organizational climate and culture. In S. Zedeck (Ed), *APA Handbook of Industrial*

and Organizational Psychology: Vol. 1. Building and Developing the Organization, (pp. 373–414). Washington, DC: Am. Psychol. Assoc.

[21] Schein, E.H. (2000). Sense and nonsense about culture and climate. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), Handbook of organizational culture and climate (pp. xxiii-xxx). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

[22] Ostroff, C., Kinicki, A.J., & Tamkins, M.M. (2003). Organizational culture and climate. In W.C. Borman, D.R. Ilgen & R.J. Klimoski (Eds.), Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology. 12, 565–594. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

[23] Koutouzis, M. (1999). General Principles of Management, Tourism legislation and Organization of Employees and Collective Organizations. Patras: Greek Open University (in Greek).

[24] Campo, C. (1993). Collaborative School cultures: How principals make a difference. School Organization, 13 (2), 119-125.

[25] Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. International Journal of Educational Management, 14(5), 224-237.

[26] Mintzberg, H. (1989). Mintzberg on Management: inside our strange world of organizations. New York: Free Press.

[27] Ekvall, G., & Ryhammer, L. (1999). The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish university. Creativity Research Journal, 12 (4), 303-310.

[28] Mylona, Z. D. (2005). Principal and Effective School – Principals’ and Teachers’ Opinions and Attitudes. Thessaloniki: Kyriakidis Br (in Greek).

[29] Schoen, L. T., & Teddie, C. (2008). A new model of culture: A response to call for conceptual clarity. School Effectiveness and School Improvement, 19(2), 129-153. DOI: 10.1080/09243450802095278

[30] Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). Contemporary School Administration. New York: Longman.

- [31] Van Houtte, M. (2004). Why Boys Achieve Less at School Than Girls: The Difference Between Boys' and Girls' Academic Culture. *Educational Studies*, 30 (2), 159-173.
- [32] Kythreotis, A. (2006). Investigating Relations between Leadership Style, Culture and Effectiveness in Primary Schools of Cyprus. (Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences, University of Cyprus, in Greek)
- [33] [33] Schneider, B. (2000). The psychological life of organizations. In N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom & M.F. Peterson (Eds.). *Handbook of organizational culture and climate* (pp. xvii-xxi). California: Sage.
- [34] Sergiovanni, T.J. & Starratt R.J. (1998). *Supervision: A Redefinition* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- [35] Chatzipanagiotou, P. (2008). The role of culture in effectiveness of school organization. Training Guide. In Z. Papanoum, (Ed.), *Intercultural Education and Education* (pp. 213-230). Thessaloniki: Ministry of Education (in Greek).
- [36] Jones, A.P., & James, L.R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 201–250.
- [37] Rentsch, J. R. (1990). Climate and culture: Interaction and qualitative differences in organizational meanings. *Journal of Applied Psychology*, 75, 668-681.
- [38] Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21, 619-654.
- [39] Trice, H.M., & Beyer, J.M. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [40] Schein E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- [41] Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki [The relationship between school culture and student achievement]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 3-13.

- [42] Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. New York: Routledge.
- [43] Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- [44] Hatch, M. J. (2011). *Organizations: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- [45] Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [46] Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- [47] Colia, C. B. (2002). *The relationship between culture and climate and school effectiveness*. Doctoral Dissertation. University of Colorado. Retrieved 10.05.2018. Available at <http://digital.auraria.edu/AA00001754>
- [48] Ewen, N. A. (2004). *An Examination of the Culture of a School Board*. Royal Roads University, Leadership and Training. Ontario: National Library of Canada.
- [49] Kent, P. (2006). Finding the Missing Jigsaw Pieces: a new model for analyzing school culture. *Management in Education*, 20(3), 24-30.
- [50] Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü [The visioner role of school administrator]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 7(2), 277-286.
- [51] Leithwood, K., & Riehl, C. (2003, April). What do we already know about successful school leadership? Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago.
- [52] Theofilidis, Ch. (2014). *Self-evaluation of School: Schools are getting know their school*. Athens: Grigoris (in Greek).
- [53] Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco, Calif, USA: Jossey-Bass.

- [54] Pashiardis, G. (2008). School culture. Notion, Improvement and Change. Retrieved in 20.10.2017 Available at: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm (in Greek).
- [55] Deshpande, R., & Webster, F. E. (1989). Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda. *Journal of Marketing*, 53(1), 3-15.
- [56] Bourantas, D. (2002). Management. Theoretical Background –Contemporary Practices. Athens: Benou (in Greek).
- [57] Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59, 6-11.
- [58] Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World*. San Francisco, California, United States: Brett-Koehler Publishers Inc.
- [59] Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of management journal*. 49(3), 433-458.
- [60] Xiaoming, C., & Junchen, X. (2012). A Literature Review on Organizational Culture and Corporate Performance. *International Journal of Business Administration*, 3(2), 29-37.
- [61] [61] Gomez-Mejia, L., Balkin, D., & Cardy, R. (2015). *Managing Human Resources*. Λευκωσία: Broken Hill Publishers (in Greek).
- [62] Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., & Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38, 89-109.
- [63] Ojo, O. (2009). Impact assessment of corporate culture on employee job performance. *Business Intelligence Journal*, 2 (2), 388-397.
- [64] Gomez, M. O., Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (2012). Examining culture and performance at different middle school level structures. *International Journal of Educational Management*, 26 (2), 205-222, <https://doi.org/10.1108/09513541211202004>.

- [65] Cavanagh, R.F., & Waugh, R.F. (2004). Secondary school renewal: the effect of classroom learning culture on educational outcomes. *Learning Environments Research*, 7 (3), 245- 269.
- [66] [66] Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89 (645), 43-55.
- [67] Kowalski, T. J., & Hermann, K. (2008). Evaluating the culture of high schools in relation to their demographic characteristics and performance. In W.K. Hoy & M.F. DiPaola (2008). (Eds.). *Improving schools: studies in leadership and culture* (pp. 55-71). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- [68] Şahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (3), 1920-1927.
- [69] Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., & Yılmaz, D. (2014). Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: The study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 102-113.
- [70] Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. *Studies in educational leadership*, 11, 61-67, DOI: 10.1007/978-90-481-9106-2_5
- [71] Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. DOI: 10.1080/13632430701800060
- [72] Wallace, M. (2002). Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (2), 163-186.
- [73] Lok, P., & Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *Leadership and Organization Development*, 20 (7), 365-374, <https://doi.org/10.1108/01437739910302524>.

[74] Hatchett, D. (2010). The impact of school culture, teacher job satisfaction and student attendance rates on academic achievement of middle school students. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville.

[75] Verbeke, W., Volgering, M., & Hessels, M. (1998). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational behaviour: Organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35(3), 303–330.

[76] [76] Glisson, C., & James, L.R. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 767–794.

[77] Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339–358. DOI: 10.2307/2392246.

[78] Detert, J., Schroeder, R. & Mauriel, J. (2000). A Framework for Linking Culture and Improvement Initiatives in Organisations. *The Academy of Management Review*, 25(4), 850-863.

[79] Van Houtte, M., & Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate et culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 506-510.

[80] Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

[81] [81] Robbins, S.P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[82] Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.

[83] Denison, D. R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: Wiley.

[84] Iosifidis, Th. & Spyridakis, M. (Eds). (2006). *Qualitative Social Research: methodological approaches and data analysis*. Athens: Kritiki (in Greek).

[85] Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- [86] Rubin, H.J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [87] Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Methodology of Educational Research*. (transl. S. Kyrianakis, M. Mavraki, Ch. Mitsopoulou, P. Mpithara, & M. Filopoulou). Athens: Metaixmio (in Greek).
- [88] Kendall, M. G. & Smith, B.B. (1938). Randomness and random Sampling Numbers. *Journal of Statistixal Society*, 101, 164-166.
- [89] Polit, D., and Hungler, B. (1999). *Nursing Research: Principle and Method* (6th ed.). Philadelphia, Lippincott Company.
- [90] Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- [91] Symeou, L. (2007). Validity and reliability in qualitative educational research. In D. Chatzidimou (Ed). *Proceedings of the 5ht Greek Conference of Greek Pedagogical Society*, Vol. 2, (pp. 333-339). Thessaloniki: Kyriakidis (in Greek).
- [92] Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassell. [93] Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- [94] Anthopoulou, S.S. (1999). *Human Resources Management*. In A. Athanasoula - Reppa, S.S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mayrogiorgos (Ed.), *Management of Educational Units*, Vol. II (pp. 17-92). Patras: Greek Open University (in Greek). [95] Chatzipanagiotou, P. (2011). *School Administration and teachers' partnership in decision-making progress*. (Doctoral dissertation). Thessaloniki: Aristotle University (in Greek).
- [95] Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers' commitment to change. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.). *Reshaping the principalship* (pp. 77-98). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- [96] Nicolaidou, M., & Ainscow, M. (2002). Understanding 'failing' schools: the role of culture and leadership. Paper presented at the British Education Research

Association Annual Conference, University of Exeter. Retrieved 12-14 September 2002 from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002522.htm>

[97] Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

[98] Christofidou, E. (2011). *Culture and Climate*. Retrieved in 11.04.2017 from http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf (in Greek).

[99] Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G., & Wilson, P. (1996). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, 6(3), 316–342.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



Αξιότιμη/η συνάδελφε/ισσα,,

Στο πλαίσιο έρευνας σχετικά με την Οργανωσιακή Κουλτούρα των ΕΠΑΛ Δυτικής Μακεδονίας, θα ήθελα τις απόψεις σας. Σημαντικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας είναι οι αξίες των μελών του σχολείου, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της οργανωτικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, επηρεάζοντας τους ανθρώπους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεών σας ως εκπαιδευτικών και Διευθυντών/τριών για θέματα που αφορούν στο σχολείο που εργάζεστε, προκειμένου να διερευνηθεί η επικρατούσα σχολική κουλτούρα στο ΕΠΑΛ.

Σας παρακαλώ θερμά για τη συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων του παρακάτω ανώνυμου ερωτηματολογίου, στο οποίο δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ενώ οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς τηρώντας την εμπιστευτικότητα. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Τα τελικά αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας θα είναι διαθέσιμα σε κάθε μέλος της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ευχαριστώ θερμά, εκ των προτέρων, για τη συμμετοχή σας.

Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω απόψεις, σημειώνοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.

| Καμίας σημασίας ή ελάχιστη σημαντική | Λίγο σημαντική | Σχετικά σημαντική | Σημαντική | Εξαιρετικά σημαντική | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | |
| <p>Σε ποιο βαθμό θεωρείς ΕΣÚ τις παρακάτω αξίες ως σημαντικές;</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Σε ποιο βαθμό οι άλλοι στο σχολείο σου θεωρούν αυτές τις αξίες ως σημαντικές;</p> | | | | | | | | | | |
| 1. αμοιβαία κατανόηση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. προσανατολισμός προς την καινοτομία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Σελίδα 1 από 3

| | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. ευελιξία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ασφάλεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. σταθερότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. προσανατολισμός προς τα αποτελέσματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. δέσμευση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. παροχή βοήθειας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. ποικιλομορφία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. δράση ανάλογα με τις συνθήκες/καταστάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. προσανατολισμός προς το επίτευγμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. συνέχεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. αποτελεσματικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. προσανατολισμός προς τη μεταρρύθμιση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. αποδοτικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. προσανατολισμός προς τους στόχους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. αμοιβαία εμπιστοσύνη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. συνεργασία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. προσαρμοστικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. συνέπεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | |

Σελίδα 2 από 3

| | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. επισημοποίηση/ τοπικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. ευμεταβλητότητα, ευελιξία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. αφοσίωση/πίστη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. ευχάριστη ατμόσφαιρα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. επάρκεια (γνώσης) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. επιδίωξη της επιτυχίας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. υψηλό ηθικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. «ανοιχτότητα» προς τις νέες εξελίξεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. στερεότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. αλληλεγγύη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. επίτευγμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. συντονισμός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. υποστήριξη από τους άλλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. κανονισμός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. παραγωγικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. έλεγχος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. προσανατολισμός προς την αλλαγή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | ^ | | | | | ^ | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 38. επίτευξη στόχου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. αμεταβλητότητα, σταθερότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. ανταπόκριση προς τις νέες εξελίξεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ατομικά στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα X

Θέση που υπηρετείτε: Διευθυντής/τρια: Ναι Όχι X

Ειδικότητα :ΠΕ80.....

Περιοχή Σχολικής Μονάδας: Αστική Ημιαστική X Αγροτική

Χρόνια υπηρεσίας: 1-5 6-10 11-15 16-20 21 και άνω X

Ηλικία: έως 25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 και άνω X

ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ: (Με τον οποίο διοριστήκατε στην εκπαίδευση):

ΑΕΙ ΤΕΙ X ΑΛΛΟ

Άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπ/σης: ναι X όχι

Μεταπτυχιακό: ναι X όχι

Διδακτορικό: ναι όχι X

Σελίδα 4 από 3

Άλλες γνώσεις:

- Η/Υ (μέτριος χρήστης και άνω): ναι X όχι
- Ξένη γλώσσα (lower και άνω): ναι όχι
- Άλλη επιμόρφωση: ναι X όχι

Ετη στο συγκεκριμένο σχολείο: 20

Εργασιακό status:

Μόνιμος X Αναπληρωτής Αναπληρωτής μέσω ΕΣΠΑ Προμίσθιος

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

Ιωάννου Παύλος

epsilon.tax@gmail.com

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Group Statistics

| Φύλο | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------|----|----------|----------------|-----------------|
| σκορ Άνδρας | 96 | 4 , 1797 | , 46130 | , 04708 |
| Γυναίκα | 81 | 4 , 4420 | , 44323 | , 04925 |

Independent Samples Test

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t - test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------|---|-------|--------------------------------|---------|---------------------|-----------------|-----------------------|---|-----------|
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2 - tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | Upper |
| σκορ Equal variances assumed | , 024 | , 877 | - 3 , 837 | 175 | , 000 | - , 26229 | , 06836 | - , 39721 | - , 12736 |
| Equal variances not assumed | | | - 3 , 850 | 172 040 | , 000 | - , 26229 | , 06813 | - , 39677 | - , 12781 |

ANOVA

σκορ

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|---------|-------|
| Between Groups | 3 , 112 | 4 | , 778 | 3 , 697 | , 007 |
| Within Groups | 35 , 571 | 169 | , 210 | | |
| Total | 38 , 684 | 173 | | | |

ANOVA

σκορ

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|---------|-------|
| Between Groups | 3 , 104 | 6 | , 517 | 2 , 400 | , 030 |
| Within Groups | 35 , 990 | 167 | , 216 | | |
| Total | 39 , 094 | 173 | | | |

ANOVA

σκορ

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|---------|-------|
| Between Groups | 10 , 517 | 24 | , 438 | 2 , 571 | , 000 |
| Within Groups | 23 , 182 | 136 | , 170 | | |
| Total | 33 , 699 | 160 | | | |

ANOVA

σκορ

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|---------|-------|
| Between Groups | 2 , 949 | 2 | 1 , 475 | 6 , 815 | , 001 |
| Within Groups | 35 , 699 | 165 | , 216 | | |
| Total | 38 , 649 | 167 | | | |

Correlations

| | | Προϋπηρεσία | Ηλικία | Έτη σχολείο | Status | σκορ |
|-------------|---------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| Προϋπηρεσία | Pearson Correlation | 1 | , 731** | , 588** | - , 674** | - , 133 |
| | Sig. (2 - tailed) | | , 000 | , 000 | , 000 | , 080 |
| | N | 194 | 192 | 176 | 184 | 174 |
| Ηλικία | Pearson Correlation | , 731** | 1 | , 429** | - , 462** | - , 045 |
| | Sig. (2 - tailed) | , 000 | | , 000 | , 000 | , 553 |
| | N | 192 | 196 | 178 | 186 | 174 |
| Έτη_σχολείο | Pearson Correlation | , 588** | , 429** | 1 | - , 390** | - , 213** |
| | Sig. (2 - tailed) | , 000 | , 000 | | , 000 | , 007 |
| | N | 176 | 178 | 182 | 180 | 161 |
| Status | Pearson Correlation | - , 674** | - , 462** | - , 390** | 1 | , 249** |
| | Sig. (2 - tailed) | , 000 | , 000 | , 000 | | , 001 |
| | N | 184 | 186 | 180 | 192 | 168 |
| σκορ | Pearson Correlation | - , 133 | - , 045 | - , 213** | , 249** | 1 |
| | Sig. (2 - tailed) | , 080 | , 553 | , 007 | , 001 | |
| | N | 174 | 174 | 161 | 168 | 178 |

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