



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγική Σχολή
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

**«Τα Δημοτικά Σχολεία ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: Διερεύνηση
Απόψεων Διευθυντών και Εκπαιδευτικών»**

της

Αικατερίνης Μπαλάση (Α.Μ.: 643)

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Ιορδανίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Εξεταστές:

1. Ελένη Τσακίριδου, Καθηγήτρια, ΠΔΜ
2. Εμμανουήλ Κουτούζης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΦΛΩΡΙΝΑ

Ιούνιος, 2018



University of Western Macedonia
Florina School of Education
Department of Primary Education Florina

Master Program in
“Organization and Management of Education - Educational Leadership”

MASTER THESIS

TITLE:

“Primary Schools as Professional Learning Communities: Investigation of
Directors’ and Teachers’ Views”

of

Aikaterini Balasi

Supervisor Professor
George Iordanides

Members Committee
Helen Tsakiridou
Manolis Koutouzis

Florina, Greece, June 2018

*Στην οικογένειά μου,
η οποία με στηρίζει
σε κάθε μου προσπάθεια.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγκεκριμένη μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο Διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους Καθηγητές και τις Καθηγήτριες που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα για την πολύτιμη συμβολή τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στον Επιβλέποντα Αναπληρωτή Καθηγητή Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης κ. Γεώργιο Ιορδανίδη για την πολύτιμη συμβολή και στήριξη του καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, καθώς και κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της παρούσας εργασίας. Θερμές ευχαριστίες απευθύνω, επίσης, στα μέλη της Επιτροπής, την Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Στατιστικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας κα. Ελένη Τσακιρίδου και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων κ. Εμμανουήλ Κουτούζη, για τη βοήθεια που προσέφεραν τόσο κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, όσο και καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης του Προγράμματος.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους Διευθυντές/τριες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία τους και την παραχώρηση άδειάς τους, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα από το σχολείο τους, καθώς επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συνεργαστούν. Χωρίς τη συμβολή αυτών δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Ακόμη, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη, ενώ τέλος, ευχαριστώ τον κάθε αναγνώστη της παρούσας μελέτης, στον οποίο γνωστοποιώ ότι οποιοδήποτε λάθος ή παράλειψη με βαρύνει προσωπικά και δεν έγινε εκούσια.

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

Αικατερίνη Μπαλάση

Copyright © Αικατερίνη Μπαλάση, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Αικατερίνη Μπαλάση

A.E.M.: 643

Ηλεκτρονική διεύθυνση: katerinampalasi@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Τα Δημοτικά Σχολεία ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: Διερεύνηση Απόψεων Διευθυντών και Εκπαιδευτικών».

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 22- 06 - 2018

Η δηλούσα

Αικατερίνη Μπαλάση

ΑΡΤΙΚΟΛΕΞΑ - ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΚΜ ή Ε.Κ.Μ.: Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Μ.Ο.: Μέσος Όρος

Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση

Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

.....
PLC: Professional Learning Community

S.D.: Standard Deviation

PLCA: Professional Learning Community Assessment

PLCA-R: Professional Learning Communities Assessment-Revised

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | 10 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ | 13 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ | 13 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 14 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | 18 |
| 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 18 |
| 1.1.Το θέμα της έρευνας | 18 |
| 1.2. Σπουδαιότητα έρευνας..... | 21 |
| 1.3.Σκοπός της έρευνας | 22 |
| 1.4.Μεθοδολογική προσέγγιση..... | 23 |
| 1.5.Δομή εργασίας | 23 |
| 1.6.Περιορισμοί της έρευνας | 24 |
| ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ..... | 25 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ | 25 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | 25 |
| 2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Οργανισμός Μάθησης»..... | 25 |
| 2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» (ΕΚΜ)..... | 27 |
| 2.3. Διαστάσεις των «Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης» (ΕΚΜ)..... | 32 |
| 2.4. Στάδια ανάπτυξης Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης | 36 |
| 2.5. Θεωρητικό πλαίσιο ΕΚΜ | 39 |
| 2.6. Παράγοντες ανάπτυξης και διατήρησης ΕΚΜ | 41 |
| 2.7. Ελληνικό συγκείμενο | 45 |
| ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ | 48 |
| Η ΕΡΕΥΝΑ | 48 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | 48 |
| 3.1.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 48 |
| 3.1.1.Επιλογή ερευνητικής μεθόδου | 48 |
| 3.1.2.Σκοπός της έρευνας | 49 |
| 3.1.3.Συλλογή δεδομένων | 50 |
| 3.1.3.1.Δείγμα | 50 |
| 3.1.3.2.Διαδικασία | 68 |
| 3.1.3.3.Ερευνητικό εργαλείο..... | 70 |
| 3.1.3.4.Μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο | 72 |
| 3.1.4.Στατιστική ανάλυση..... | 74 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.4.1.Εγκυρότητα και αξιοπιστία..... | 75 |
| 3.1.5.Ζητήματα Δεοντολογίας | 76 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | 77 |
| 4. 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 77 |
| 4.1.1. Κανονική κατανομή του Μ.Ο. των 5 διαστάσεων..... | 77 |
| 4.1.2. Συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ..... | 78 |
| 4.1.3. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ΕΚΜ στα δημοτικά σχολεία | 79 |
| 4.1.4. Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις πέντε διαστάσεις ΕΚΜ..... | 81 |
| 4.1.4.1. Διευθυντική θέση και 5 διαστάσεις ΕΚΜ | 83 |
| 4.1.4.2. Φύλο και 5 διαστάσεις ΕΚΜ | 87 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 | 91 |
| 5.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ..... | 91 |
| 5.1.1. Συζήτηση..... | 91 |
| 5.1.1.1. Διαστάσεις ΕΚΜ στα ελληνικά δημοτικά σχολεία | 91 |
| 5.1.1.2. Επίπεδο ΕΚΜ ελληνικών δημοτικών σχολείων | 95 |
| 5.1.1.3. Οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών δημοτικών σχολείων απέναντι στις πέντε διαστάσεις ΕΚΜ | 96 |
| 5.1.1.4. Ευρήματα άλλων ερευνών | 99 |
| 5.1.2. Συμπεράσματα | 100 |
| 5.1.3. Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής – Επίλογος | 102 |
| 5.1.4. Περιορισμοί έρευνας..... | 104 |
| 5.1.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 105 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ..... | 106 |
| Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές | 106 |
| Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές | 107 |
| Πηγές από το διαδίκτυο | 111 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 112 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο
- Πίνακας 2:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ηλικία
- Πίνακας 3:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά επαγγελματική θέση
- Πίνακας 4:** Κατανομή διευθυντών/τριων κατά έτη υπηρεσίας τους
- Πίνακας 5:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα
- Πίνακας 6:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά εργασιακό status
- Πίνακας 7:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους
- Πίνακας 8:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο
- Πίνακας 9:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά βασικού τίτλου σπουδών
- Πίνακας 10:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλου τίτλου σπουδών
- Πίνακας 11:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- Πίνακας 12:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά διδακτορικού τίτλου σπουδών
- Πίνακας 13:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Πίνακας 14:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ξένων γλωσσών
- Πίνακας 15:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλης επιμόρφωσης
- Πίνακας 16:** Κατανομή σχολικών μονάδων κατά περιοχή
- Πίνακας 17:** Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμό εκπαιδευτικών
- Πίνακας 18:** Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμού μαθητών
- Πίνακας 19:** Κανονική κατανομή του Μ.Ο. των 5 διαστάσεων
- Πίνακας 20:** Συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ
- Πίνακας 21:** Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ
- Πίνακας 22:** Μέσος όρος (Μ.Ο.) των σχολείων ως ΕΚΜ
- Πίνακας 23:** Άθροισμα των σχολείων ως ΕΚΜ
- Πίνακας 24α:** Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τη διευθυντική θέση
- Πίνακας 24β:** Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τη διευθυντική θέση
- Πίνακας 25α:** Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση
- Πίνακας 25β:** Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση

Πίνακας 26α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το φύλο

Πίνακας 26β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση το φύλο

Πίνακας 27α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

Πίνακας 27β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων

Πίνακας 28α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Πίνακας 28β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Πίνακας 29α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Πίνακας 29β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Πίνακας 30α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το εργασιακό status

Πίνακας 30β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση το εργασιακό status

Πίνακας 31α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με την ειδικότητα

Πίνακας 31β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση την ειδικότητα

Πίνακας 32α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα τον τίτλο σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση

Πίνακας 32β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τον τίτλο σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση

Πίνακας 33α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πίνακας 33β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πίνακας 34α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

Πίνακας 34β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

Πίνακας 35α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τον διδακτορικό τίτλο σπουδών

Πίνακας 35β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τον διδακτορικό τίτλο σπουδών

Πίνακας 36α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τη γνώση Η/Υ

Πίνακας 36β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση με τη γνώση Η/Υ

Πίνακας 37α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τη γνώση ξένης γλώσσας

Πίνακας 37β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση με τη γνώση ξένης γλώσσας

Πίνακας 38α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με άλλη επιμόρφωση

Πίνακας 38β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση με άλλη επιμόρφωση

Πίνακας 39α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με την περιοχή σχολικής μονάδας

Πίνακας 39β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση την περιοχή σχολικής μονάδας

Πίνακας 40α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών

Πίνακας 40β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών

Πίνακας 41α: Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών

Πίνακας 41β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

- Γράφημα 1:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο
- Γράφημα 2:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ηλικία
- Γράφημα 3:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά επαγγελματική θέση
- Γράφημα 4:** Κατανομή διευθυντών/τριών κατά έτη υπηρεσίας τους
- Γράφημα 5:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα
- Γράφημα 6:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά εργασιακό status
- Γράφημα 7:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους
- Γράφημα 8:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο
- Γράφημα 9:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά βασικού τίτλου σπουδών
- Γράφημα 10:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλου τίτλου σπουδών
- Γράφημα 11:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- Γράφημα 12:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά διδακτορικού τίτλου σπουδών
- Γράφημα 13:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Γράφημα 14:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ξένων γλωσσών
- Γράφημα 15:** Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλης επιμόρφωσης
- Γράφημα 16:** Κατανομή σχολικών μονάδων κατά περιοχή
- Γράφημα 17:** Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμό εκπαιδευτικών
- Γράφημα 18:** Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμού μαθητών

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

- Σχήμα 1:** Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών
- Σχήμα 2:** Επίπεδα διοίκησης σχολικής εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Οι σημερινές συνθήκες απαιτούν από (σχολικούς) οργανισμούς ευελιξία, προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, για εξασφάλιση επιβίωσής τους, λειτουργώντας ως «οργανισμοί μάθησης» (Hamzah, Yakop, Nordin, & Rahman, 2011, σ. 58), «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (EKM) στο σχολικό πλαίσιο (Williams, Brien, & LeBlanc, 2012, σ. 2), όπου τα μέλη αναζητούν, μοιράζονται, ενεργούν για τη μάθησή τους, ενισχύοντας την επαγγελματική αποτελεσματικότητα-ανάπτυξη και επίτευξη μαθητών (Hord, 1997, σ. 6). Οι EKM βασίζονται στην κonstrουκτιβιστική-κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης (Morrow, 2010).

Σκοπός/Ερευνητικά ερωτήματα: Η διερεύνηση και μέτρηση των πέντε διαστάσεων EKM, μέσω απόψεων διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, εξετάζοντας εάν και σε ποιο επίπεδο ανάπτυξης, τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης». Επιμέρους ερωτήματα: ρόλος ατομικών και σχολικών δημογραφικών χαρακτηριστικών, ως προς τις πέντε διαστάσεις EKM.

Μέθοδος: Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο των Olivier, Hipp, & Huffman, 2008 στο Blacklock, 2009). 196 συμμετέχοντες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, προερχόμενο από πανελλαδική κλίμακα, μέσω συστηματικής δειγματοληψίας.

Ευρήματα: Οι διαστάσεις EKM σε σειρά διάταξης παρουσιάστηκαν: «Κοινή-υποστηρικτική ηγεσία», «Κοινές αξίες-Κοινό όραμα», «Συλλογική μάθηση-εφαρμογή», «Υποστηρικτικές Συνθήκες», «Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική», υποδεικνύοντας το 2^ο-αναπτυσσόμενο επίπεδο EKM, ενώ στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μόνο στο «φύλο» και «διευθυντική θέση».

Συμπεράσματα: Τα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία αποτελούν EKM, παρουσιάζοντας γνωρίσματα των πέντε διαστάσεων. Το 2^ο-αναπτυσσόμενο επίπεδο ανάπτυξης EKM ίσως οφείλεται στην πυραμιδοειδή-ιεραρχική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον ατομικιστικοί, γραφειοκρατικοί κανόνες/δομές συχνά περιορίζουν τη συνεργατική μάθηση και εργασία (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Seago, 2004 στο Caena, 2011, σ. 14). Συγχρόνως, διαφαίνονται οι αναγκαίες προσπάθειες παροχής περισσότερης σχολικής αυτονομίας (Μαυρογιώργος, 1999 στο Κουτούζης, χ.χ.).

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός Μάθησης, Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (EKM), Σχολικός Οργανισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blacklock, P.J. (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study*. Doctoral dissertation (University of North Texas).
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission.
- Hamzah, M. I. M., Yakop, F.M., Nordin, N. M., and Rahman, S. (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement. *World Applied Sciences Journal, 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*, 58-63. ISSN 1818-4952.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Morrow, J.R. (2010). *Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities As Opportunities For Promoting Professional Growth*. Doctoral dissertation (Appalachian State University).
- Williams, R.B., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.
- Κουτούζης, Μ. (χ.χ.). *Διοίκηση – Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.

ABSTRACT

Theoretical Framework: Current conditions require by (school) organizations flexibility, adaptability to changes, functioning as "Learning Organizations" (Hamzah, Yakop, Nordin, & Rahman, 2011, p. 58), called "Professional Learning Communities" (PLC) in educational context (Williams, Brien, & LeBlanc, 2012, p. 2), where members seek, share, act for their learning, enhancing their professional effectiveness-development and student achievement (Hord, 1997, p. 6). PLCs are based on constructivist-socio-cultural learning theory (Morrow, 2010).

Purpose/Research questions: Investigation and measurement of PLCs' five dimensions, through directors'/principals' and teachers' views, examining whether and at what developing level Greek elementary schools are/function as "PLCs". Sub-questions: role of individual and school demographic characteristics, in terms of five dimensions of PLC.

Method: A quantitative method of data collection was used (questionnaire by Olivier, Hipp, & Huffman, 2008 cited in Blacklock, 2009). The sample of survey were 196 participants. Selected from pan-Hellenic scale, through systematic sampling.

Results: The PLCs' dimensions in order are shown: "Supportive and shared leadership", "Shared values and vision", "Collective Learning-Implementation", "Supportive conditions" "Shared personal practice", indicating the second-developing PLCs' level. Differences were observed only in "gender" and "principal position".

Conclusions: Greek public elementary schools function as PLCs, presenting main traits of five dimensions. The second-developing level of PLC maybe is due to pyramid-hierarchical structure of Greek educational system, since individualistic and bureaucratic rules/structures could limit cooperative learning and work (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Seago, 2004 cited in Caena, p. 14). At the same time, the results show the needed efforts to provide more school autonomy (Mavrogiorgos, 1999 cited in Koutouzis, nd.).

Key words: Learning Organization, Professional Learning Community (PLC), School Organization, Primary Education, Greece.

References

- Blacklock, P.J. (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study*. Doctoral dissertation (University of North Texas).
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission.
- Hamzah, M. I. M., Yakop, F.M., Nordin, N. M., and Rahman, S. (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement. *World Applied Sciences Journal, 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*, 58-63. ISSN 1818-4952.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Koutouzis, M. (n.d.). *Management - Leadership - Efficiency: Investigating the context of application in the Greek educational system*. (in Greek).
- Morrow, J.R. (2010). *Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities As Opportunities For Promoting Professional Growth*. Doctoral dissertation (Appalachian State University).
- Williams, R.B., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το θέμα της έρευνας

Οι σημερινές συνθήκες του 21ου αι., όπως η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά και η γενικότερη αβεβαιότητα λόγω μεταβαλλόμενων συνθηκών, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στους οργανισμούς, οι οποίοι για να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους, απαιτείται να επιδεικνύουν περισσότερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις κοινωνικές αλλαγές, επιδεικνύοντας και εφαρμόζοντας μια διαδικασία συνεχούς μάθησης, λειτουργώντας ως «οργανισμοί μάθησης» (Hamzah, Yakop, Nordin, & Rahman, 2011, σ. 58).

Έτσι, αξίζει να σημειωθεί ότι οι οργανισμοί, παρόλο που αποτελούν άψυχες οντότητες, εντούτοις, χαρακτηρίζονται από ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες, εφόσον δύναται να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν, να λύνουν προβλήματα, και να μαθαίνουν από την εμπειρία (Kreitner & Kinicki, 2010 στο Lunenburg, 2011, σ. 1), με ορισμένους οργανισμούς να αποτιμώνται ως πιο αποτελεσματικοί σε αυτό συγκριτικά με άλλους (Lunenburg, 2011, σ. 1), επιδεικνύοντας ικανότητα συνεχούς προσαρμογής, λειτουργώντας ως «οργανισμοί μάθησης» (Senge, 2006 στο ο.π., σ. 1). Επομένως, παρά το ότι οι άνθρωποι ως μέλη ενός οργανισμού διακατέχονται από την ικανότητα μάθησης, εντούτοις, δεν μπορούν εξίσου όλοι οι οργανισμοί να «μάθουν» (Senge, 2003 στο Passi, 2010, σ. 4), όσο κι αν η μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βιώσιμη ύπαρξή τους, είτε αυτή λαμβάνει χώρα κατόπιν συνειδητής επιλογής είτε όχι (Kim, 1993, σ. 37 στο Lunenburg, 2011, σ. 1).

Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τους οργανισμούς μάθησης βασίζεται στο έργο θεωρητικών, όπως των Peter Senge, Stephen Covey, Michael Fullan, και Etienne Wenger, οι οποίοι αναγνώρισαν την ανάγκη ανάπτυξης των οργανισμών ως «οργανισμοί μάθησης» (Nelson, 2006, σ. 46). Όμως, το εστιασμένο ενδιαφέρον προς το φαινόμενο «οργανισμός μάθησης» στράφηκε σχετικά πρόσφατα, εφόσον μόνο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες άρχισε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην ευρύτερη βιβλιογραφία (Khadra & Rawabdeh, 2006; Moilanen, 2001, 2005; Hawkins, 1991;

Watkins & Marsick, 1993; Senge, 1990; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991 στο De Villiers, 2008, σ. 1).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν τυπικό οργανισμό αφορούν τους ανθρώπους, την επιδίωξη αντικειμενικών σκοπών, και την οργανωτική δομή (Σαΐτης, 2008α, σ. 156· Κατσαρός, 2008, σ. 18). Όλα αυτά συναντώνται στο πλαίσιο του σχολείου, εκλαμβάνοντάς το ως τυπικό οργανισμό, με αποτέλεσμα να μη δύναται να μείνει ανεπηρέαστο από όλες τις παραπάνω εξελίξεις. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «οργανισμός μάθησης» (learning organization), όταν εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, συνήθως αναφέρεται ως «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (EKM) (professional learning community-PLC) (Williams, Brien, & LeBlanc, 2012, σ. 2), όρος ο οποίος κι αυτός αρχικά εφαρμόστηκε στους οικονομικούς οργανισμούς και αργότερα στους εκπαιδευτικούς (Thompson et al., 2004 στο Αβδελλή, 2012, σ. 18).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό-σχολικό πλαίσιο, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι πολλά σχολεία, ακόμη και στη σημερινή εποχή, λειτουργούν βάσει της παραδοσιακής-γραφειοκρατικής προσέγγισης, σχεδιασμένη σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παρελθόντος, και συγκεκριμένα της βιομηχανικής κοινωνίας, με έμφαση στην τυποποίηση έναντι της δημιουργικότητας (Williams, Brien, & LeBlanc, 2012, σ. 2). Επίσης, ακόμη και σήμερα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως μία ιδιαίτερα ιδιωτική πράξη στην οποία εμπλέκονται οι ενήλικες (DuFour, 1991, σ. 35 στο Stegall, 2011, σ. 3), ενώ στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, τα σχολεία αντιμετωπίζουν την πρόκληση υψηλών απαιτήσεων ως προς την απόδοση λόγου και αύξηση της επίτευξης των μαθητών, ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις επιταγές της σημερινής ανταγωνιστικής κοινωνικής πραγματικότητας (Passi, 2010, σ. 1).

Έτσι, η νέα τάξη πραγμάτων των τελευταίων ετών οδήγησε τις σχολικές μονάδες όλο και πιο πολύ στην εφαρμογή των αρχών του οργανισμού μάθησης (Fullan, 1993; Kofman & Senge, 1993; Cousins, 1996; Diggins, 1997; Mulford, 1998 στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΥΠΕΠΘ, 2012, σ. 7), ώστε να υιοθετήσουν «προσανατολισμό μάθησης» (learning orientation) και ικανότητα αναδημιουργίας και συνεχούς ανανέωσης, χαρακτηριστικά τα οποία δε δύναται να πραγματοποιηθούν μέσω εντολών και κανονισμών (Senge, 2000, σ. 5). Όλη αυτή η νέα κατάσταση συμβάλλει στην αύξηση της επίτευξης των μαθητών (Fullan, 2001; Sather, 2005; Schmoker, 2005a; Schmoker, 2005b στο Gaspar, 2010, σ. 4), καθώς και στην

αποτελεσματικότητα-αποδοτικότητα-επάρκεια των εκπαιδευτικών (DuFour & Eaker, 1998; Reeves, 2006 στο ο.π., σ. 4).

Επομένως, πλέον παρατηρείται να συντελείται μία αλλαγή παραδείγματος από τα «σχολεία ως οργανισμοί» στα σχολεία ως «κοινότητες μάθησης», η οποία σηματοδοτεί την αλλαγή του τρόπου θέασης των σχολείων, καθώς και των σχέσεων μεταξύ των μελών (Roberts & Pruitt, 2003, σ. xi). Ο Astuto και οι συνεργάτες του (1993 στο Hord, 1997a, σ. 6) πρότειναν τρεις κατηγορίες κοινοτήτων: (1) την επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών, (2) τις κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών (και μεταξύ μαθητών), εντός και εκτός τάξης, και (3) την κοινότητα των ενδιαφερόμενων ομάδων της ευρύτερης κοινωνίας. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην «επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών»-«επαγγελματική κοινότητα μάθησης», εντός της οποίας οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί αναζητούν, μοιράζονται και ενεργούν για τη μάθησή τους, εφόσον ο στόχος τους είναι να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες (επαγγελματική ανάπτυξη) προς όφελος των μαθητών τους (Hord, 1997a, σ. 6).

Η ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (EKM) επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις, πρακτικές, πολιτική και κουλτούρα του εκάστοτε σχολείου, βάσει μίας συστημικής προσέγγισης σχολικής βελτίωσης (Passi, 2010, σ. 3), με αποτέλεσμα να επέρχεται αλλαγή παραδείγματος τόσο σε ό, τι αφορά τη σχολική μονάδα, όπου παρατηρείται απομάκρυνση από το παραδοσιακό σχολείο, όσο και στον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον οποίο δε χαρακτηρίζει πλέον η απομόνωση, η απόλυτη κυριαρχία και αυτονομία κατά την εκτέλεση του έργου του (Hord, 2008, σ. 10 στο Stegall, 2011, σ. 8), αλλά ο εκπαιδευτικός πλέον μοιράζεται και συνεργάζεται με τους ομότιμους του, ενισχύοντας παράλληλα την επίδοση και επίτευξη των μαθητών (Hord, 2007 στο Morrow, 2010, σ. v).

Επομένως, στη σημερινή εποχή παρατηρείται μία μετάβαση, από το «επαγγελματικό-παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης» προς ένα «μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης», το οποίο εστιάζει στη συλλογική ευθύνη, συλλογική λήψη αποφάσεων, καινοτομίες και συνεχή βελτίωση της μάθησης (Ζαβλανού, χ.χ., σ. 70), συνεργασία, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών (Stegall, 2011, σ. 27). Άλλωστε, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, πολλά σχολεία άρχισαν να προβαίνουν σε μεταρρυθμίσεις ώστε να αναπτύξουν τη δομή της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» (Professional Learning Community) (Hord, 1995 στο Morrow, 2010, σ. 32), εφόσον οι ερευνητές και οι επαγγελματίες

εκπαίδευσης άρχισαν να αντιλαμβάνονται την έννοια των ΕΚΜ ως «υπόσχεση» για σχολική αλλαγή και στρατηγική σχολικής μεταρρύθμισης (Darling-Hammond, 1995; DuFour, 2001; Fullan, 2001; Hord, 2008; Little, 2008; Louis, Marks & Kruse, 1996; Mitchell & Sackney, 2001; Sather, 2005; Sparks & Hirsch, 1997 στο Gaspar, 2010, σ. 21). Ωστόσο, για να αποτελέσουν τα σχολεία οργανισμοί μάθησης, απαιτείται αλλαγή των νοητικών μοντέλων των μελών τους, τα οποία πρέπει να μετατοπίσουν το κέντρο της προσοχής τους από τη διδασκαλία προς την ενίσχυση της μάθησης (DuFour, 2002 στο Williams, Brien, & LeBlanc, 2012, σ. 3).

1.2. Σπουδαιότητα έρευνας

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ΕΚΜ αποτελούν το «μέσο για τον σκοπό/τέλος» (means to an end), ο οποίος είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας του προσωπικού ως επαγγελματιών (επαγγελματική ανάπτυξη), για το τελικό όφελος των μαθητών (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, with Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson, & Smith, 2005, σ. 10). Πλειάδα ερευνητών έχει υποστηρίξει ότι οι ΕΚΜ παίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Hord, 1997, 2004; Hord & Sommers, 2008; Louis & Kruse, 1995; Newmann & Wehlage, 1995; Olivier & Hipp, 2006; Rosenholtz, 1989; Sackney, Mitchell, & Walker, 2005; Schmoker, 2006 στο Hipp & Huffman, 2010, σ. 12) (Hord, 1997a; Kleine-Kracht, 1993; Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1997; Louis & Kruse, 1995; Sergiovanni, 1994; Snyder, Acker-Hocevar, & Snyder, 1996 στο Huffman & Hipp, 2003, σσ. 5-6), ενώ επιδεικνύεται μία σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών του οργανισμού μάθησης και της συνολικής επίδοσης που παρουσιάζει ο οργανισμός (Khadra & Rawabdeh, 2006 στο De Villiers, 2008, σ. 2).

Ωστόσο, αν και μελετητές έχουν ορίσει τις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» και έχουν δημιουργήσει θεωρητικό πλαίσιο για την περιγραφή των χαρακτηριστικών τους, εντάσσοντάς τες στη μεταμοντέρνα θεωρία μάθησης και στη θεωρία συστημάτων (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000 στο Gaspar, 2010, σ. 7), και αν και ολοένα αυξάνεται ο αριθμός εμπειρικών μελετών που περιγράφουν τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Bergevin, 2006, Johnson, 2006 στο ο.π., σ. 8), εντούτοις, το σύνολο της έρευνας

μέχρι σήμερα παραμένει μικρό (Gaspar, 2010, σ. 8), ενώ δεν υπάρχει σημαντικός αριθμός αντίστοιχων ερευνών στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας.

Τέλος, επειδή οι οργανισμοί μάθησης-επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, έχουν περιγραφεί θεωρητικά περισσότερο από ό, τι διερευνηθεί (Reza, Shahram, Nasser, & Soleyiman, 2011, σ. 813), η παρούσα έρευνα, επιχειρώντας να τις διερευνήσει εμπειρικά και να οδηγηθεί σε μετρήσιμα αποτελέσματα, εκτιμάται ότι συμβάλλει στην ευρύτερη εμπειρική έρευνα των ΕΚΜ, καθώς και στον προσδιορισμό και σχεδιασμό των μετέπειτα εκπαιδευτικών (εθνικών) μεταρρυθμίσεων, εφόσον «αξιολογώντας το παρόν, οραματιζόμαστε το μέλλον» (DuFour & Eaker, 1998, σ. 74).

1.3. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται στο να διερευνηθεί, μέσω των απόψεων των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών, το εάν και σε ποιο βαθμό (επίπεδο ανάπτυξης) τα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», ερευνώντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις των ΕΚΜ. Ο σκοπός δύναται να διερευνηθεί μέσω των παρακάτω (επιμέρους) ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Εφαρμόζεται η υποστηρικτική και κοινή ηγεσία στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
2. Εφαρμόζεται η δημιουργία κοινών αξιών και κοινού οράματος στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
3. Εφαρμόζεται η συλλογική/συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή της νέας γνώσης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
4. Εφαρμόζεται η δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
5. Υφίστανται υποστηρικτικές συνθήκες (δομές και σχέσεις) στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
6. Τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», παρουσιάζοντας τις πέντε διαστάσεις αυτών;
7. Ποιο είναι το επίπεδο ανάπτυξης των ελληνικών δημοτικών σχολείων ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης»;

8. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις πέντε προσδιοριστικές διαστάσεις των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» και των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών τους (π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, θέση, προϋπηρεσία, κτλ.);
9. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις πέντε προσδιοριστικές διαστάσεις των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων (π.χ. μέγεθος σχολείου, τοποθεσία σχολείου, κτλ.);

1.4. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποίησε την ποσοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε «καλούσε» τους/τις διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τις προσωπικές τους απόψεις για το σχολείο όπου εργάζονται, αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις που προσδιορίζουν τις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης».

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επισκόπηση της βιβλιογραφίας (ελληνικής και ξένης) και των συναφών επιστημονικών άρθρων, και έπειτα, συλλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν τα δεδομένα, ώστε να εξαχθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

1.5. Δομή εργασίας

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελείται από την Εισαγωγή, το Πρώτο-Θεωρητικό Μέρος, και το Δεύτερο-Ερευνητικό Μέρος.

Το 1^ο Κεφάλαιο αποτελείται από την Εισαγωγή, όπου δίνονται πληροφορίες για το θέμα της έρευνας, τη σημαντικότητα και σπουδαιότητα διερεύνησής του, τον γενικό σκοπό και ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση, τη δομή της εργασίας, καθώς αναφέρονται και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πρώτο, Θεωρητικό μέρος της εργασίας, και συγκεκριμένα στο 2^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται μία ανασκόπηση της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας, συνθέτοντας ενότητες που πραγματεύονται την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Οργανισμός

Μάθησης» και «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης», τις διαστάσεις των ΕΚΜ, τα στάδια ανάπτυξης ΕΚΜ, το θεωρητικό πλαίσιο, τους παράγοντες ανάπτυξης και διατήρησης ΕΚΜ, καθώς και το ελληνικό συγκείμενο.

Στο δεύτερο, Ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνεται το 3^ο Κεφάλαιο, στο οποίο περιγράφεται όλη η μεθοδολογική προσέγγιση και ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ενότητες που αφορούν την επιλογή ερευνητικής μεθόδου, τον γενικό σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο, τα ζητήματα στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων, το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε, τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας. Στο 4^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με πίνακες, δίνοντας απαντήσεις σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως προκύπτουν από την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Τέλος, στο 5^ο Κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσω ενοτήτων που αφορούν τη συζήτηση, τα συμπεράσματα, τις προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής-επίλογο, τους περιορισμούς έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τις Βιβλιογραφικές αναφορές (ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες) και το Παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνονται πίνακες της παρούσας μελέτης, καθώς και οι επεξηγήσεις αυτών.

1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία ως βασικός περιορισμός αναφέρεται η μονομέρεια της διερεύνησης της ΕΚΜ μέσω των απόψεων των Διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, αποκλείοντας μαθητές, γονείς και άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας, οι απόψεις των οποίων θα παρείχαν μία καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας εντός των σχολικών οργανισμών. Ακόμη, ως περιορισμός της παρούσας έρευνας αναφέρεται η μονομερής χρήση ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων, και των μειονεκτημάτων αυτής.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Οργανισμός Μάθησης»

Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί μία εννοιολογική διάκριση μεταξύ των όρων «οργανισμός μάθησης» (learning organization) και «οργανωσιακή μάθηση» (organizational learning), οι οποίοι δεν είναι ταυτόσημοι, παρουσιάζοντας μια διχοτομία.

Ιστορικά, η έννοια της «οργανωσιακής μάθησης» είχε αναπτυχθεί νωρίτερα της έννοιας του «οργανισμού μάθησης», με τους ερευνητές της πρώτης, να αποτελούν εφαλτήριο για τη διαμόρφωση της μετέπειτα θεωρίας του «οργανισμού μάθησης» (Reza, Shahram, Nasser, & Soleyiman, 2011, σ. 810). Συγκεκριμένα, η «οργανωσιακή μάθηση» παραπέμπει στη συνεργατική διαδικασία μάθησης των ατόμων, χωρίς να εστιάζει στα αποτελέσματα, όπου η τοπική ή ατομική γνώση μετατρέπεται σε συλλογική γνώση, ενώ ο «οργανισμός μάθησης» αποτελεί τη φύση-δομή του οργανισμού που προωθεί μία συνεχή διαδικασία οργανωσιακής μάθησης, με στόχο τη βελτίωση (αποτελέσματα), μετατρέποντας την εξωτερική γνώση σε εσωτερική (Lahteenmaki, Toivonen, & Mattila, 2001; Huysman, 2000 στο Song, Joo, & Chermack, 2009, σ. 47). Επομένως, ένας οργανισμός καθίσταται «οργανισμός μάθησης» όταν επιτυγχάνει την οργανωσιακή μάθηση, με την τελευταία να προηγείται χρονικά (Malhotra, 1996; Tsang, 1997 στο Berrio, 2006, σ. 32).

Έπειτα, επιχειρώντας ταυτόχρονα με την ανάλυση της έννοιας «οργανισμός μάθησης», μία ιστορική αναδρομή της εξέλιξής της, αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια της «οργανωσιακής μάθησης» δεν αποτελεί κάτι το καινούριο, εφόσον αυτή εμφανίζεται στα πρώτα έργα των Cyert και March (1963), ενώ η μεγάλη προσοχή δόθηκε στη δεκαετία του 1970, καθώς οι Argyris και Schon (1978) εισήγαγαν το μοντέλο μάθησης «μονού βρόγχου και διπλού βρόγχου» (“single-loop and double-loop”) (Dibbon, 1999, σ. 13) (μαθησιακή θεώρηση). Αναλυτικότερα, ο «μονός βρόγχος μάθησης» (single-loop), περιλαμβάνει αλλαγές διαδικασιών και

συμπεριφορών ώστε να επιλυθούν βραχύχρονα και ρουτίνας προβλήματα του οργανισμού, ενώ ο «διπλός βρόγχος μάθησης» (double-loop) απαιτεί βαθύτερες αλλαγές στις βασικές αξίες (Argyris, 1994; Hanson, 2001 στο Chance, 2009, σ. 71) και παραδοχές που καθοδηγούν το όραμα του οργανισμού (πολιτισμική αλλαγή/αλλαγή κουλτούρας), δίνοντας λύσεις σε μακροχρόνια οργανωσιακά ζητήματα (Chance, 2009, σ. 71).

Ωστόσο, η ιδέα του «οργανισμού μάθησης» διαδόθηκε από τον Peter Senge και το βιβλίο του «Η Πέμπτη Αρχή» (The Fifth Discipline) (1990 στο Dibbon, 1999, σ. 13), ο οποίος πρόσφερε το «αντίδοτο» απέναντι στους ελεγκτικούς μηχανιστικούς οργανισμούς, προτείνοντας μία νέα οργανωτική δομή, προσανατολιζόμενη στη μάθηση (Hord, 2004, σ. 6).

Ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας «οργανισμός μάθησης», ο Senge (1990) πρότεινε 5 «Αρχές» (Fifth Discipline), παραπέμποντας στα 5 θεμελιώδη στοιχεία που καθιστούν πετυχημένο έναν οργανισμό μάθησης, και τα οποία είναι: (1) συστήματα σκέψης (systems thinking), (2) προσωπική γνώση (personal mastery), (3) νοητικά μοντέλα (mental models), (4) κοινό όραμα (shared vision), και (5) ομαδική μάθηση (team learning) (Senge, 1999). Ο Senge (1990 στο Senge, 1999, σ. 3) ορίζει την έννοια «οργανισμός μάθησης» ως τη δομή, «όπου οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητά τους να φέρουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα πρότυπα σκέψης, όπου υφίσταται συλλογική φιλοδοξία, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (σ. 3), τοποθετώντας, ωστόσο στο επίκεντρο, τα «συστήματα σκέψης» (Senge, 1999, σ. 3) (*συστημική θεώρηση*).

Βάσει του Garvin, ο «οργανισμός μάθησης» είναι ο οργανισμός που παρέχει σε όλα τα μέλη του τη δυνατότητα έρευνας, αναζήτησης, απόκτησης και μετάδοσης της γνώσης, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα τροποποίησης της συμπεριφοράς των (Ζαβλανού, χ.χ.), παραπέμποντας στη θεώρηση σύμφωνα με την οποία ο οργανισμός για να αναπτυχθεί χρειάζεται γνώσεις και δεξιότητες (*στρατηγική θεώρηση*).

Οι Watkins και Marsick (1993 στο Nazari & Pihie, 2012, σ. 211) ορίζουν τον «οργανισμό μάθησης» ως έναν οργανισμό ο οποίος μαθαίνει συνεχώς και αυτό-μεταμορφώνεται μέσω της εμπλοκής όλων των μελών σε μία διαδικασία κοινής δράσης και συλλογικής ευθύνης, καθοδηγούμενη από κοινές αξίες. Το μοντέλο οργανισμού μάθησης που υποστηρίζουν εμπεριέχει 7 επιτακτικές ενέργειες, μέσω των οποίων ο οργανισμός μάθησης παρέχει ατομικές, ομαδικές και οργανωσιακές

ευκαιρίες μάθησης (Ayurp & Perumal, 2008; Dirani, 2009; Dymock & McCarthy, 2006; Kumar & Idris, 2006; Redding & Catalanello, 1994; Song, Kim, & Kolb, 2009 στο ο.π., σ. 211), παραπέμποντας επίσης, σε μία συστημική προσέγγιση, τονίζοντας την καθοριστική επίδραση των υποστηρικτικών περιβαλλοντικών συνθηκών (Song, Joo, & Chermack, 2009, σ. 46) (*συνθετική θεώρηση*).

Ο Pedler και οι συνεργάτες του (1991, σ. 1 στο De Villiers, 2008, σ. 2) περιγράφουν τον οργανισμό μάθησης ως «... έναν οργανισμό ο οποίος διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς αυτό-μεταμορφώνεται».

2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» (ΕΚΜ)

Πριν την αποσαφήνιση της έννοιας «ΕΚΜ», αξίζει να επισημανθεί τι δεν είναι ΕΚΜ. Συγκεκριμένα, οι ΕΚΜ δεν αποτελούν κάποιο πρόγραμμα, ούτε δύναται να εφαρμοστούν από κανέναν άλλον εκτός από το ίδιο το προσωπικό του οργανισμού, αποτελώντας μία συνεχόμενη διαδικασία, δίχως τέλος, η οποία επιδρά στη δομή, κουλτούρα, παραδοχές και πρακτικές του οργανισμού. Άλλη παρεξήγηση αφορά το ότι δεν αρκεί μία ομάδα εργασίας η οποία εμπλέκεται σε διάλογο για να προσδιοριστεί μία ΕΚΜ, αλλά απαιτείται μία συνολική προσπάθεια στην οποία εμπλέκεται όλο το σχολείο (*school wide*), και συνοδεύεται από τη δράση των μελών (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2013), παραπέμποντας στον καθοριστικό ρόλο του βαθμού ενσωμάτωσης των επιδιωκόμενων αλλαγών στη σχολική-οργανωσιακή κουλτούρα, σηματοδοτώντας κάτι το βαθύτερο στα πλαίσια του οργανισμού (Fullan, 2006, σ. 7).

Ωστόσο, όπως συμβαίνει και με τους οργανισμούς μάθησης, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «ΕΚΜ», καθώς επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με το πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζεται (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, σ. 222). Όμως, διαφαίνεται μία γενικότερη ομοφωνία για το ότι η ΕΚΜ είναι «μία συνεχής προσπάθεια των επαγγελματιών εκπαίδευσης να εργάζονται συλλογικά/συνεργατικά σε επαναλαμβανόμενους κύκλους συλλογικής έρευνας και δράσης ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές τους», παραπέμποντας στη συνεχή

ενταγμένη-ενσωματωμένη στην εργασία μάθηση (job-embedded learning) εκπαιδευτικών (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2013).

Η αποσαφήνιση της έννοιας των ΕΚΜ στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιείται μέσω ιστορικής αναδρομής διαφόρων ερευνών, ορισμών και παραδοχών, όπως προτάθηκαν από μελετητές της. Έτσι, αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια του «οργανισμού μάθησης» που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Senge το 1990, για να περιγράψει επιχειρησιακούς οργανισμούς, επεκτάθηκε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ουσιαστικά «μεταφράστηκε» από τον Sergiovanni το 1994 (Jones, Stall, & Yarbrough, 2013, σ. 357), κάνοντας αναφορά στις κοινότητες. Ο Sergiovanni (1994 στο Blacklock, 2009, σσ. 11-12) χαρακτήρισε την κοινότητα ως «συλλογές ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με φυσική θέληση, μέσω ενός συνόλου κοινών ιδεών και ιδανικών» (σελ. xvi), υποστηρίζοντας ότι η δέσμευση των ατόμων στις κοινές αξίες, ιδέες, και όραμα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σχολείων ως κοινότητες (σελ. 4), καθώς και καθοριστικό παράγοντα προσανατολισμού στην ανάπτυξη και αλλαγή.

Επίσης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της «κοινότητας» είχε μελετηθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1980 από την Rosenholtz (1989 στο Morrow, 2010, σσ. 12-13), η έρευνα της οποίας αποτέλεσε την αφορμή για την ανάπτυξη της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» ως σχολικής-οργανωσιακής δομής. Συγκεκριμένα, στη μελέτη της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη κατά τη διάρκεια της δικής τους διαδικασίας μάθησης και εφαρμογής της γνώσης τους στην τάξη, αποτιμώνται ως πιο αποτελεσματικοί, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Επίσης, ο Fullan (2005 στο Hipp & Huffman, 2010, σ. 4) συνέβαλε στη θεωρία ΕΚΜ, υποστηρίζοντας ότι για την επιτυχία των σχολείων, σημαντικός καθίσταται ο ουσιώδης και υποστηρικτικός ρόλος της ηγεσίας, σε όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού, εστιάζοντας στους ηγέτες που διακατέχονται από την ικανότητα να αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες στα άλλα μέλη, διαμορφώνοντας ουσιαστικά νέους ηγέτες.

Οι McLaughlin και Talbert (1993 στο Hord, 2004, σ. 6) υποστήριξαν το εκπαιδευτικό παράδειγμα της Rosenholtz, προτείνοντας την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για συνεργατική έρευνα και μάθηση, ώστε το αποτέλεσμα της γνώσης-σοφίας που προκύπτει να διαμοιράζεται μεταξύ αυτών, ενθαρρύνοντας την κοινή λήψη αποφάσεων, και επιφέροντας ουσιαστικά μετασχηματισμό στον ρόλο του

δασκάλου (Darling-Hammond, 1996 στο ο.π., σ. 6). Επίσης, οι πέντε Αρχές του Senge αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία οι Louis και Kruse (1995 στο Passi, 2010, σσ. 14-15) ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο κοινό όραμα και στη μάθηση των μαθητών, στη συνεργασία, στην ανατροφοδότηση από συναδέλφους, στη συνεργατική κουλτούρα, και γενικά στη συλλογική ευθύνη ως προς τη μάθηση των μαθητών.

Έπειτα, η Hord (2007 στο Morrow, 2010, σ. 4) υποστήριξε ότι η ΕΚΜ αποτελεί μια «δομή και ένας τρόπος λειτουργίας που παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν με δική τους πρόθεση/θέληση στη μάθηση, αποσκοπώντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, και, στη μετέπειτα αύξηση των επιδόσεων των μαθητών» (Southwest Regional Educational Service Alliance Conference, 2007 στο Morrow, 2010, σ. 4), εφόσον, εντός των ΕΚΜ παρέχονται ευκαιρίες στα μέλη να αναζητούν, μοιράζονται και ενεργούν για τη μάθησή τους, στα πλαίσια προσπάθειας ενίσχυσης της επαγγελματικής αποτελεσματικότητάς-ανάπτυξής τους, συγχρόνως με την προσπάθεια αύξηση της επίτευξης των μαθητών, μέσω μιας ολιστικής διαδικασίας βελτίωσης (Hord, 1997a).

Αργότερα, ο Richard DuFour (1998 στο Passi, 2010, σσ. 23-24) επέκτεινε το έργο των Louis και Kruse (1995), δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη μάθηση των μαθητών ως προϋπόθεση ανάπτυξης μιας ΕΚΜ, ενώ οι DuFour και Eaker (1998 στο ο.π., σ. 16), επέκτειναν τη θεωρία της Hord (1997), εστιάζοντας στη συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός κοινοτήτων μάθησης, και υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανωθούν σε συνεργατικές ομάδες, ώστε να προωθήσουν θέματα σχετικά με την επίτευξη των μαθητών.

Μετέπειτα, οι Huffman και Hipp (2003 στο Passi, 2010, σ. 16) αναπτύσσοντας περαιτέρω τη γνωστική βάση περί των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, τόνισαν τη σημασία κάποιων υποστηρικτικών δομικών μέσων-συνθηκών για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δομής, όπως είναι η φυσική εγγύτητα, ο κοινός χρόνος προγραμματισμού, οι σαφείς δομές επικοινωνίας.

Γενικότερα, διάφοροι ορισμοί που έχουν προταθεί για τις ΕΚΜ είναι του Barth (1990 στο Roberts & Pruitt, 2003, σ. 6), ο οποίος περιγράφει την κοινότητα μάθησης ως «ένα μέρος όπου οι μαθητές και οι ενήλικες εμπλέκονται σε ενεργό μάθηση για θέματα που ενέχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτούς, και όπου ο καθένας

ενθαρρύνεται για τη μάθηση οποιουδήποτε άλλου» (σελ. 9). Οι Newman και Wehlage (1995 στο Blacklock, 2009, σ. 12) περιέγραψαν την επαγγελματική κοινότητα ως σχολείο, το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να «επιδιώκουν έναν σαφή κοινό σκοπό για τη μάθηση όλων των μαθητών, να εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες για να επιτύχουν τον σκοπό, και να αναλαμβάνουν τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση» (σελ. 30). Οι Myers και Simpson (1998 στο Roberts & Pruitt, 2003, σ. 6) όρισαν τις κοινότητες μάθησης ως «συνθήκες κουλτούρας όπου όλοι μαθαίνουν, το κάθε άτομο αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι, και ο κάθε συμμετέχων είναι εξίσου υπεύθυνος για τη μάθηση και την ευρύτερη ευημερία όλων των άλλων» (σελ. 2). Οι Lieberman και Miller (1999 στο Hipp & Huffman, 2010, σ. 12) περιγράφουν τις ΕΚΜ ως «το μέρος όπου οι εκπαιδευτικοί θέτουν ξεκάθαρους, κοινούς σκοπούς και στόχους για τη μάθηση των μαθητών, εμπλέκονται σε συλλογικές δράσεις για να επιτύχουν τους σκοπούς τους, και αναλαμβάνουν την κοινή ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών» (σ. 53). Ο Huffman (2000 στο Spradley, 2008, σσ. 20-21), ορίζει την ΕΚΜ ως «μία κοινότητα μαθητευομένων που δουλεύουν μαζί στο σχολείο, ώστε να καθορισθεί ένα κοινό όραμα, να τεθούν σκοποί και στόχοι, να παρασχεθεί υποστήριξη, να υπάρξει διαδικασία παρακολούθησης, ελέγχου της προόδου, και προσαρμογής των πρακτικών στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών, αλλά και του σχολείου» (σ. 84). Επίσης, μια «επαγγελματική κοινότητα μάθησης», σύμφωνα με τον Burnett (2002 στο Morrow, 2010, σ. 32), είναι «ένα σχολείο όπου οι άνθρωποι είναι ενωμένοι για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και οράματος, κυριαρχούν οι συλλογικές δεσμεύσεις και ο καθορισμός συγκεκριμένων, μετρήσιμων στόχων, οι ομάδες εργασίας εμπλέκονται στην έρευνα δράσης και στη συλλογική έρευνα σχετικά με τα ζητήματα της διδασκαλίας και της μάθησης, η συνεχής βελτίωση αποτελεί μία συνήθη πρακτική του σχολείου, ενώ η συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων της μάθησης των μαθητών αποτελεί μια σταθερή εστίαση» (σελ. 52). Ο Protheroe (2004 στο Hipp & Huffman, 2010, σ. 12) περιγράφει μία ΕΚΜ ως το σχολείο που έχει «μία κουλτούρα η οποία αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις συλλογικές δυνάμεις και ταλέντα του προσωπικού της» (σ. 1) και ο DuFour και συνεργάτες (2006 στο Spradley, 2008, σ. 20) ορίζουν την «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» ως «τους αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν συλλογικά σε μία συνεχή διαδικασία συνεργατικής έρευνας και δράσης, ώστε να επέλθουν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών» (σ. 217).

Ακόμη, προς περαιτέρω εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας, αξίζει να αναφερθεί ότι η κάθε λέξη του όρου ΕΚΜ, έχει ιδιαίτερο σημαντικό ενδιαφέρον. Αναλυτικότερα, η λέξη «επαγγελματική» παραπέμπει στο ότι η κοινότητα λειτουργεί χάρη της εξειδικευμένης γνωστικής βάσης του προσωπικού, και επιτυγχάνεται η ανταπόκριση στις ανάγκες των ωφελούμενων, η επαγγελματική δέσμευση, η επαγγελματική αυτονομία, ο συλλογικός έλεγχος και η τήρηση επαγγελματικών προτύπων (Talbert & McLaughlin, 1994 στο Stoll & Louis, 2007, σ. 2). Η εξειδικευμένη γνώση ενός επαγγελματία δεν αφορά μόνο τη γνώση που απαιτείται για εισαγωγή στο επάγγελμα, αλλά και την επικαιροποίηση της ήδη υπάρχουσας, ή ανάπτυξη νέας γνωστικής βάσης (DuFour & Eaker, 1998, σ. xi). Η δεύτερη λέξη είναι η «μάθηση», η οποία παραπέμπει σε μια συνεχή δράση και επίμονη αναζήτηση, μέσω συνεχούς μελέτης, εξάσκησης και πρακτικής, στοχεύοντας στη συνεχή βελτίωση (DuFour & Eaker, 1998, σ. xii). Η «μάθηση» είναι αυτή που λαμβάνει χώρα σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό επίπεδο) μέσω κριτικού αναστοχασμού και έρευνας, ενώ ο τρίτος όρος, η «κοινότητα», εκλαμβάνεται ως η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των επαγγελματιών, ώστε να καταστήσουν δυνατή τη μάθηση και την επαγγελματική βελτίωση (Toole & Louis, 2002; Bredeson 2003, Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007; Hord & Hirsch, 2008 στο Verbiest, 2011, σ. 1).

Βάσει των παραπάνω ορισμών και παραδοχών, συμπεραίνεται ότι οι ΕΚΜ καθοδηγούνται από 3 βασικές ιδέες, όπως το ότι ο σκοπός του σχολείου είναι η εξασφάλιση της μάθησης όλων των μαθητών σε υψηλά επίπεδα, η βοήθεια προς τους μαθητές απαιτεί συλλογική και συνεργατική προσπάθεια, ενώ η διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας εστιάζει στα αποτελέσματα, αποδεικτικά της μάθησης των μαθητών, καθώς και στη χρήση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2013). Ωστόσο, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντική πρόκληση αποτελεί για τις ΕΚΜ το πώς θα διαχειριστούν όλα τα παραπάνω με έναν αυθεντικό τρόπο παρά τεχνοκρατικό (Stoll & Louis, 2007, σ. 9), εφόσον υπάρχει και η άποψη σύμφωνα με την οποία, μία κοινότητα μάθησης δε θα πρέπει να είναι στενά εξαρτημένη από οργανωσιακές αξίες περί βελτίωσης των μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ. επίτευξη μαθητών), εφόσον πρωταρχική αξία για μια κοινότητα, έχει η ποιότητα της καθημερινής σχολικής ζωής (Furman-Brown, 1999 στο Bolam et al., 2005, σ. 11).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην επόμενη ενότητα της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται εκτεταμένα η κατηγοριοποίηση διαστάσεων της Hord (1997) για το μοντέλο ΕΚΜ, εφόσον το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης, βασίζεται στον ορισμό, παραδοχές και κατηγοριοποίηση αυτής, καθώς και στην αναθεώρηση αυτού του μοντέλου, η οποία προέκυψε από τη συνεχιζόμενη έρευνα των Huffman και Hipp (2003), βάσει του βιβλίου τους «*Reculturing Schools as Professional Learning Communities*».

2.3. Διαστάσεις των «Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης» (ΕΚΜ)

Είναι αλήθεια ότι υφίσταται αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με τις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», έχοντας ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας ευρύτερης ποικιλίας κατηγοριοποιήσεων των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων αυτών.

Ωστόσο, υπάρχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά που έχουν εντοπιστεί, και για τα οποία επικρατεί μία γενική αποδοχή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατηγοριοποίηση της Shirley Hord (1997), η οποία, μέσω των ερευνών της, προσδιόρισε τα βασικά χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, τα οποία είναι: η υποστηρικτική και κοινή ηγεσία (supportive and shared leadership), η συλλογική δημιουργικότητα (collective creativity), οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα (shared values and vision), οι υποστηρικτικές συνθήκες (φυσικές συνθήκες & ανθρώπινες ικανότητες) (supportive conditions), καθώς και οι κοινές/δημοσιοποιημένες προσωπικές πρακτικές (shared personal practice) (Hord, 1997a). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η κάθε διάσταση των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις υπόλοιπες (Hord, 2004, σ. 8), ώστε εν τέλει, να αναπτύσσεται μία συνεκτική κοινότητα (Morrow, 2010, σ. 37).

Αναλύοντας περισσότερο τις πέντε διαστάσεις της συγκεκριμένης οργανωσιακής δομής, αξίζει να σημειωθεί ότι η διάσταση «υποστηρικτικής και κοινής ηγεσίας» είναι αυτή που προωθεί μία σχολική κουλτούρα συνεχούς μάθησης (Hord, 1997b), προϋποθέτοντας ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της κοινότητας έχουν εξουσιοδοτηθεί ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν την

κοινότητά τους (Hord, 1995 στο Morrow, 2010, σ. 37). Αυτό σημαίνει ότι η εξουσία και η ισχύς δεν αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο μόνο των ιεραρχικά ανωτέρων του οργανισμού, αλλά όλα τα μέλη της κοινότητας συμμετέχουν δημοκρατικά, διαμοιραζόμενα την ισχύ και την εξουσία, έχοντας ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων, πρωτοβουλίες, και άσκηση της ηγεσίας (Huffman & Hipp, 2003, σ. 29 στο ο.π., σ. 37). Για την επιτυχή υλοποίηση της συγκεκριμένης διάστασης, σημαντική είναι η συμβολή του διευθυντή/ηγέτη του οργανισμού, εφόσον είναι αυτός ο οποίος θα διδάξει στα υπόλοιπα μέλη πρότυπα αποτελεσματικών δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και εφαρμογής αυτών, συμβάλλοντας περαιτέρω στη μεταξύ των μελών διαμοίραση της γνώσης περί των αναγκών και λύσεων του οργανισμού (Morrow, 2010, σ. 37). Επομένως, για να μετασχηματιστεί ένας σχολικός οργανισμός σε κοινότητα μάθησης, απαιτείται η «θυσία» του διευθυντή/ηγέτη, ο οποίος μοιράζεται την ηγεσία, την ισχύ και το προνόμιο λήψης αποφάσεων (Hord, 1997b, σ. 2). Βάσει της συγκεκριμένης διάστασης, «όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου είναι ηγέτες» και όχι απλά εκτελεστές αποφάσεων ενός ανωτέρου μέλους, εκπληρώνοντας το δικό του όραμα (Fullan & Hargreaves, 1996, σ. 51 στο Blacklock, 2009, σ. 133).

Επομένως, αλλαγή παραδείγματος επέρχεται και στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, εφόσον παραμερίζεται η εξουσία εκ μέρους του, και η εστίαση στρέφεται στην ανθρώπινη πλευρά του οργανισμού, καθώς και στην υψηλή τεχνογνωσία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Huffman & Hipp, 2003, σ. 38 στο Morrow, 2010, σ. 37), υιοθετώντας έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, με κύρια χαρακτηριστικά τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη διαμοίραση της ηγεσίας και ευθύνης (Hipp & Huffman, 2002 στο ο.π., σ. 37).

Άλλη διάσταση των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» αποτελούν οι «κοινές αξίες και όραμα» (Hord, 1997b), σημειώνοντας ότι το «όραμα» δεν αποτελεί απλά μια καλή ιδέα, η οποία χαίρει της αποδοχής όλων, αλλά πρόκειται για μία επιθυμητή, νοητή μελλοντική εικόνα περί του τι είναι σημαντικό για το άτομο, αλλά και για τον οργανισμό στο σύνολό του, το οποίο λειτουργεί ως κίνητρο και οδηγός για τις ενέργειες, δράσεις και αποφάσεις που λαμβάνονται για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο (Hord, 1997, σ. 19; Louis & Kruse, 1995 στο Hord, 2004, σσ. 8-9). Ουσιαστικά, οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα αποτελούν μέσα δέσμευσης των ατόμων στις νόρμες της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (Cowan, 2003, Deal & Peterson, 1999 στο Blacklock, 2009, σ. 133), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της «ανοιχτής» επικοινωνίας μεταξύ των μελών, βάσει της οποίας αποτελεί η

εμπιστοσύνη (Fawcett, 1996 στο Hord, 1997b, σ. 4). Ωστόσο, μεγάλη σημασία έχουν και τα προσωπικά οράματα των μελών του οργανισμού, εφόσον η διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού συλλογικού οράματος, εξαρτάται από την αποδοχή, διαμοίραση και δημοσιοποίηση των προσωπικών/ατομικών οραμάτων στα υπόλοιπα μέλη (Pankake & Moller, 2003, σ. 8 στο Blacklock, 2009, σ. 134).

Τρίτη διάσταση των E.K.M. είναι η «συλλογική δημιουργικότητα» (collective creativity) (Hord, 1997b), την οποία η Hord αργότερα μετονόμασε σε «συλλογική μάθηση και εφαρμογή της μάθησης» (collective learning and application of learning) (Blacklock, 2009, σ. 14).

Η διαδικασία της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής της γνώσης αποτελεί μία διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, αλληλοενημερώνονται, αναζητούν, αναπτύσσουν, ανταλλάσσουν και εφαρμόζουν στρατηγικές από κοινού, με βασικό μέλημά τους την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (Hipp & Huffman, 2003 στο ο.π., σ. 135), παραπέμποντας στη συνεργατική μάθηση μεταξύ του προσωπικού, η οποία βασίζεται στον αναστοχαστικό διάλογο και έρευνα (Hord, 2004; Louis & Kruse, 1995 στο Hord, 1997a, σ. 18), αξιοποιώντας μέσα όπως το όραμα του οργανισμού, τις κατάλληλα υποστηρικτικές συνθήκες, και την κοινή προσωπική πρακτική (Hord, 1997a, σ. 19).

Έτσι, μέσω αυτής της συλλογικότητας, δημιουργείται η ανάγκη, αλλά και η ευθύνη για τη διαμοίραση των προσωπικών πρακτικών των μελών, καθώς και για την υποστήριξη των ομότιμων μελών, παραπέμποντας στο τέταρτο χαρακτηριστικό γνώρισμα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, την «κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» (Hord, 1997b), βάσει της οποίας παρέχονται ευκαιρίες στα μέλη του οργανισμού για υποστήριξη, ανατροφοδότηση, εποικοδομητική κριτική εντός ασφαλούς περιβάλλοντος, με σεβασμό και εμπιστοσύνη, εκτός πλαισίου αξιολόγησης, αλλά βάσει επιθυμίας βελτίωσης των ατόμων και του οργανισμού (Hord, 2004, σ. 11). Μια αποτελεσματική στρατηγική για να επιτευχθεί η κοινή/δημοσιοποιημένη πρακτική είναι αυτή της παρατήρησης από ομότιμους, όπου παρέχονται προτάσεις, γνώση, ενθάρρυνση (Huffman & Hipp, 2003 στο Morrow, 2010, σ. 39), δημιουργώντας προϋποθέσεις για σύναψη στενών σχέσεων, εμπιστοσύνη, συναδελφική καθοδήγηση, και ασφάλεια για δοκιμή νέων δράσεων (Louis & Marks, 1998 στο Morrow, 2010, σσ. 39-40).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη διάσταση είναι αυτή που αναπτύσσεται τελευταία σε μια διαδικασία δημιουργίας EKM, λόγω της ιστορικής

παράδοσης της απομόνωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Hord, 2004, σ. 11), ενώ συγχρόνως, αποτελεί εκείνη τη διάσταση βάσει της οποίας ένας σχολικός οργανισμός επιδεικνύει τον μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξης και εξέλιξης ως EKM (Blacklock, 2009, σ. 138).

Έπειτα, αξίζει να σημειωθεί ότι για να δημιουργηθεί το περιβάλλον που θα προωθή το συνεχές μοίρασμα της προσωπικής πρακτικής, καθώς και όλων των παραπάνω διαστάσεων, πρέπει να υφίστανται και οι ανάλογες υποστηρικτικές συνθήκες (Dufour & Eaker, 2005, Hord, 2005; 1997a; Huffman & Hipp, 2003 στο Morrow, 2010, σ. 40), παραπέμποντας στην πέμπτη διάσταση, αυτή των «υποστηρικτικών συνθηκών» επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, οι οποίες αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με το πότε, πού και πώς το προσωπικό του σχολείου ως μια ενότητα, θα προβεί στη μάθηση, θα λάβει αποφάσεις για επίλυση προβλημάτων, και θα προβεί σε δημιουργική εργασία (Hord, 1997b, σ. 4). Οι υποστηρικτικές συνθήκες ουσιαστικά λειτουργούν ως μία «κόλλα» για τον οργανισμό, η οποία κρατάει μαζί όλες τις άλλες διαστάσεις (Hipp & Huffman, 2010, σ. 19). Πολλοί ερευνητές (Boyd, 1992; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997; Huffman & Hipp, 2003; Louis & Kruse, 1995; LaFee, 2003; Protheroe, 2004 στο Hipp & Huffman, 2010, σ. 19) επεσήμαναν δύο τύπους συνθηκών ως απαραίτητες για μια αποτελεσματική EKM. Αυτές είναι οι *δομικές συνθήκες* και οι *σχέσεις* (ο.π., σ. 19). Η Hord (1997a· 1997b) τις ονομάζει αντίστοιχα «φυσικές/δομικές συνθήκες» και «ανθρώπινες ικανότητες»/ «συλλογικές σχέσεις».

Οι φυσικές και δομικές συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη των EKM αφορούν τον διαθέσιμο χρόνο (σημαντικός παράγοντας τόσο ενθαρρυντικός όσο και ανασταλτικός) για συναντήσεις και συζητήσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού, το μέγεθος του σχολείου (σε μεγαλύτερα σχολεία συνήθως δημιουργούνται περισσότερες μικρές ομάδες για συνεργατική μάθηση), τη φυσική εγγύτητα μεταξύ του προσωπικού (διπλανές τάξεις, κτλ.), τις δομές επικοινωνίας, τη σχολική αυτονομία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Louis & Kruse, 1995 στο Hord, 2004, σ. 10), επίσης, συμπεριλαμβάνουν τη διαθεσιμότητα των πόρων, τα ωρολόγια προγράμματα και δομές ελαχιστοποίησης της απομόνωσης, τις πολιτικές του οργανισμού για αυτονομία, συνεργασία, αποτελεσματική επικοινωνία και ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικού (Boyd, 1992 στο Hord, 2004, σ. 10). Από την άλλη μεριά, οι ανθρώπινες ικανότητες/σχέσεις, αφορούν την προθυμία των μελών του οργανισμού για παροχή και αποδοχή ανατροφοδότησης, ώστε να βελτιώσουν το έργο τους (Louis

& Kruse, 1995 στο ο.π., σ. 10), με σημαντικές προϋποθέσεις την ανάπτυξη του σεβασμού και της εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ του προσωπικού όσο και μεταξύ του σχολείου και άλλων φορέων. Επίσης, προϋποθέτουν κοινή ηγεσία και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες, ώστε να δημιουργείται μία γνωστική και δεξιοτήτων βάση εντός του οργανισμού, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Hord, 2004, σ. 11).

2.4. Στάδια ανάπτυξης Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι η πορεία ενός παραδοσιακού σχολείου προς την ανάπτυξή του ως ΕΚΜ, δεν αποτελεί ένα γεγονός που λαμβάνει χώρα αυτομάτως, αλλά πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο ώσπου να ενσωματωθεί στην πρακτική και κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού, βάσει των ιδιαίτερων μοναδικών χαρακτηριστικών του πλαισίου του (Kiefer Hipp, Bumpers Huffman, Pankake & Olivier, 2008 στο Αβδελλή, 2012, σ. 24).

Επομένως, η όλη διαδικασία ανάπτυξης μιας ΕΚΜ, διαπερνά κάποιες φάσεις εξέλιξης. Αναλυτικότερα, έρευνα που διεξήχθη από τους Cate και συνεργάτες (2006 στο Leclerc, Moreau, & Lépine, nd, σ. 6) υποδηλώνει την ύπαρξη δύο φάσεων στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση, εντός της ΕΚΜ λαμβάνει χώρα ο «εξωτερικός έλεγχος», αναφορικά με την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Στη δεύτερη φάση, ο έλεγχος προέρχεται από την κοινότητα (εσωτερικός έλεγχος), εφόσον η ομάδα έχει ωριμάσει και είναι σε θέση να αξιοποιεί τα δεδομένα μάθησης των μαθητών, για να αμφισβητεί και να προβληματίζεται περί των μεθόδων διδασκαλίας της.

Έτσι, η εκάστοτε αλλαγή που λαμβάνει χώρα στα σχολεία, και ειδικότερα η αλλαγή που αφορά την ανάπτυξη ΕΚΜ, γίνεται σταδιακά, ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια, τα οποία σύμφωνα με τον Fullan (1985 στο Huffman & Hipp, 2003, σ. 27) είναι τρία, όπως το στάδιο έναρξης (initiation), το στάδιο εφαρμογής (implementation) και το στάδιο θεσμοθέτησης (institutionalization).

Αναλυτικότερα, τα σχολεία που βρίσκονται στο στάδιο έναρξης (επίπεδο 1), χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι το όραμα και οι προτεραιότητές τους, αν και πολλαπλές, δε δύναται να γίνονται αντιληπτές στις ορατές ενέργειες/πρακτικές του

σχολείου. Επίσης, δεν έχει ληφθεί η απαραίτητη μέριμνα για διάταξη και διαμόρφωση των ανθρώπινων και φυσικών συνθηκών, ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία και η διαμοίραση ιδεών, εμπειριών, συμβουλών, κτλ. μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που διαπερνά τη σχολική κουλτούρα και της αφαιρεί το συλλογικό στοιχείο. Επομένως, ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο μοναδικά υπεύθυνος για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, ίσως και ο μοναδικά έχων εμπειρογνωμοσύνης, εφόσον δεν επιδιώκει τη διαμοίρασή της. Η παραπάνω κατάσταση έχει αντίκτυπο και στη μέθοδο αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών, εφόσον η πρόοδός τους δε βασίζεται σε δεδομένα-αποδεικτικά στοιχεία (Leclerc, Moreau, & Lépine, nd, σ. 7). Ωστόσο σε αυτό το πρώτο στάδιο «έναρξης, κινητοποίησης, ή αποδοχής» (initiation, mobilization, adoption), αρχίζει να γίνεται αντιληπτή από τα μέλη της σχολικής μονάδας η ανάγκη για αλλαγή (Fullan, 1985, 2001 στο Αβδελλή, 2012, σ. 25).

Τα σχολεία που βρίσκονται στο στάδιο της εφαρμογής (επίπεδο 2), χαρακτηρίζονται από ένα σαφές κοινό όραμα, το οποίο βρίσκεται σε διασύνδεση με τις προτεραιότητες του σχολείου, και δύναται να γίνεται αισθητό/αντιληπτό στις σχολικές πρακτικές. Το περιβάλλον των ανθρώπινων και φυσικών συνθηκών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να μοιράζονται τη γνώση, διαμορφώνοντας μία συλλογική κουλτούρα. Ο διευθυντής του σχολείου μοιράζεται μέρος της εξουσίας του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών βασίζεται στην αξιοποίηση συγκεκριμένων δεδομένων (Leclerc, Moreau, & Lépine, nd, σ. 7). Το δεύτερο «στάδιο εφαρμογής ή αρχικής χρήσης» (implementation, initial use) σχετίζεται με τα πρώτα βιώματα και εμπειρίες των μελών κατά την εφαρμογή μιας νέας πρότασης, ιδέας, μεταρρύθμισης (Fullan, 1985, 2001 στο Αβδελλή, 2012, σ. 25).

Τα σχολεία που βρίσκονται στο στάδιο ολοκλήρωσης (επίπεδο 3) έχουν ένα σαφές και κοινό όραμα που αντικατοπτρίζεται στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Οι ανθρώπινες και φυσικές συνθήκες ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παραπέμποντας σε μία συλλογική κουλτούρα, ως μέσο βελτίωσης της μάθησης των μαθητών και επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού. Ο διευθυντής του σχολείου διαμοιράζει τη δύναμη και εξουσία στους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντάς τους για ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και δράσεων (Leclerc, Moreau, & Lépine, nd, σ. 7). Αυτό το τρίτο στάδιο της «συνέχειας, συγχώνευσης, συνήθειας/ρουτίνας ή καθιέρωσης/θεσμοθέτησης» (continuation, incorporation,

routinization, institutionalization) αφορά τον βαθμό επίτευξης του οργανισμού να ενσωματώσει την αλλαγή στην ευρύτερη λειτουργία του (Fullan, 1985, 2001 στο Αβδελλή, 2012, σ. 25). Ωστόσο, υφίσταται και ένα επιπλέον στάδιο, το οποίο ονομάζεται «στάδιο μη έναρξης» (no initiated), και αναφέρεται στην κατάσταση εκείνη όπου το προσωπικό του σχολείου έχει τουλάχιστον ενημερωθεί για τις ευκαιρίες και τις νέες προοπτικές που δύναται να προσφέρει η επιδιωκόμενη αλλαγή (Hipp et al., 2008 στο ο.π., σ. 25).

Οι ερευνητές κατά την εξέταση της εξέλιξης από την έναρξη μέχρι την υλοποίηση και θεσμοθέτηση των ΕΚΜ, χαρτογράφησαν τα πέντε χαρακτηριστικά τους έναντι των τριών σταδίων/επιπέδων, ορίζοντας ότι στο πρώτο εναρκτήριο επίπεδο, η κοινότητα εστιάζει περισσότερο σε επιθυμητές αξίες και κανόνες. Προχωρώντας στη φάση εφαρμογής, παρατηρείται μια στροφή προς τους μαθητές και τις υψηλές προσδοκίες, ενώ στο στάδιο θεσμοθέτησης, η κοινότητα καθοδηγείται από το κοινό όραμα για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Huffman and Hipp, 2003 στο Bolam et al., 2005, σσ. 9-10).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί η σημαντικότητα προσδιορισμού του επιπέδου ανάπτυξης ενός (σχολικού) οργανισμού ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, εφόσον είναι καθοριστικός παράγοντας επίτευξης του οργανισμού (Mulford, 2004 στο Bolam et al., 2005, σ. 9). Έτσι, μέσω των αντιλήψεων του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας και των καθημερινών του ενεργειών, δύναται να μετρηθεί και να αξιολογηθεί το επίπεδο ανάπτυξής της ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης: (1) έναρξη (αρχίζει), (2) υλοποίηση (κάνει), (3) θεσμοθέτηση (διατηρείται) (Fullan, 1995, Stoll, McMahon & Thomas, 2006 στο Olivier, Antoine, Cormier, Lewis, Minckler, Stadalis, 2009, σ. 4). Γενικά, αποτελεί σημαντική γνώση ο καθορισμός του επιπέδου των σχολείων ως ΕΚΜ, ιδίως αν ληφθεί υπόψη το εύρημα έρευνας, βάσει της οποίας η μερική εφαρμογή των διαδικασιών των ΕΚΜ δεν προσφέρει οφέλη στην επίτευξη των μαθητών, εν αντιθέσει με την περίπτωση που τα σχολεία εμπλέκονται ολοκληρωτικά σε διαδικασίες ΕΚΜ, αποδίδοντας μέγιστα οφέλη (Gallimore, Ermeling, Saunders, & Goldenberg, 2009 στο Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2013).

Η μέτρηση του επιπέδου ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, μπορεί να λάβει χώρα και από το προσωπικό του σχολείου, με τα κατάλληλα σχεδιασμένα εργαλεία, ώστε να εντοπίζονται οι πρακτικές εκείνες που συμβάλλουν στη δημιουργία και διατήρηση μιας ΕΚΜ (Olivier et al., 2009, σ. 4),

εμπλέκοντας και «ενσωματώνοντας» τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες-διευθυντές στο περιβάλλον εργασίας τους (Jones, Stall, & Yarbrough, 2013, σ. 357).

Ωστόσο, δε λείπουν και οι προβληματισμοί αναφορικά με το ορόσημο δημιουργίας μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, τη στατικότητα ή δυναμική εξέλιξή της, καθώς και το θέμα διατήρησης της ΕΚΜ με την πάροδο του χρόνου (Fink, 2000 στο Bolam et al., 2005, σ. 26), στοιχείο το οποίο δεν έχει ερευνηθεί εμπειρικά επαρκώς, εν αντιθέσει με το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον περί της ανάπτυξης των ΕΚΜ (Bolam et al., 2005, σ. 27).

2.5. Θεωρητικό πλαίσιο ΕΚΜ

Ο όρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» προέρχεται από την οργανωσιακή θεωρία (organizational theory) και την προσέγγιση «ανθρωπίνων σχέσεων» (human relations literature) (Huffman & Hipp, 2003, σ. 5· Hipp & Huffman, 2010, σ. 11), εφόσον το πλαίσιο της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» συνδυάζει το μοντέλο του «οργανισμού μάθησης» του Peter Senge (1990), με τη «συνεργατική κουλτούρα», όπως υιοθετήθηκε από κορυφαίους εκπαιδευτικούς ερευνητές (Michael Fullan, Milbrey McLaughlin, Karen Seashore Louis, Fred Newmann, και Gary Wehrlage στο Burnette, 2002, σ. 51 στο Morrow, 2010, σ. 20).

Λόγω των αλλαγών στους τομείς της οικονομίας, κοινωνίας, και τεχνολογίας, τα τελευταία 15 χρόνια, οι οργανισμοί παντός τύπου, έχουν «αναγκαστεί» να τροποποιήσουν συμπεριφορές, τακτικές και φιλοσοφία, εφόσον η ως τώρα παραδοχή «ικανότητα να επιβιώσει» (fit to survive) έχει αντικατασταθεί από την «ικανότητα να μάθει να επιβιώνει» (fit to learn to survive) ένας οργανισμός. Η διαδικασία απόκτησης της γνώσης χαρακτηρίζεται από μία δυναμική φύση, η οποία προϋποθέτει ικανότητα μάθησης, τόσο των ανθρώπων όσο και των οργανισμών. Έτσι, η μάθηση δύναται να λάβει χώρα σε επίπεδο ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό, ή κοινοτικό (κοινότητες με τις οποίες αλληλεπιδρά ο οργανισμός) (Basim, Sesen, & Korkmazurek, 2007, σσ. 368-369).

Αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης, σε αντίθεση με τη Θεωρία Επιστημονικής Διοίκησης (Scientific Management Theory) για την οργάνωση των σχολείων στις αρχές του 21ου αι., οι James (1958) και Dewey (1938) ήταν αυτοί που οδήγησαν στην κωνστροκτιβιστική θεωρία, συνδέοντας τη μάθηση με την «εμπειρία» και το «πλαίσιο». Αργότερα, αυτή η πρώιμη κωνστροκτιβιστική έρευνα υποστηρίχθηκε σε

έργα θεωρητικών (DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997; McLaughlin, 1993; Newman & Wehlag, 1995; Senge, 1990 στο Huffman & Hipp, 2003, σ. xvi; Fullan, 1993; Rosenholtz, 1989 στο Hipp & Huffman, 2010, σ. 2), οι οποίοι πρότειναν τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ως προσέγγιση που οδηγεί στη μάθηση με «νόημα», εμπλέκοντας ενεργά το προσωπικό του σχολείου/οργανισμού, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η επίτευξη των μαθητών (Hipp & Huffman, 2010, σ. 2).

Έτσι, οι κοινότητες μάθησης θεμελιώνονται βάσει δύο υποθέσεων. Η πρώτη υπόθεση αφορά το ότι η γνώση αποτελεί προϊόν καθημερινών εμπειριών των εκπαιδευτικών, και κατακτάται μέσω κατανόησης και κριτικής σκέψης συνεργατικά με ομότιμους που μοιράζονται την ίδια εμπειρία (Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003 στο Vescio, Ross, & Adams, 2008, σ. 81). Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικό πλαίσιο και στις εμπειρίες, όπου ενσωματώνεται η «γνώση» και η «μάθηση», μέσω διαδραστικότητας, αναστοχαστικότητας, ανταλλαγής εμπειριών, απόψεων, κτλ. μεταξύ των μελών (Bolam et al., 2005; Supovitz, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008 στο Caena, 2011, σ. 5). Η δεύτερη υπόθεση αφορά το γεγονός ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία κοινότητα μάθησης συμβάλλει στο να αυξηθούν οι επαγγελματικές τους γνώσεις (επαγγελματική ανάπτυξη), ενισχύοντας μετέπειτα τη μάθηση των μαθητών (Vescio, Ross, & Adams, 2008, σ. 81), εφόσον προκύπτουν αλλαγές στις πρακτικές διδασκαλίας και υποστήριξης της μάθησης (Bolam et al., 2005; Supovitz, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008 στο Caena, 2011, σ. 5).

Η θεωρητική θεμελίωση ενός επαγγελματικού μαθησιακού περιβάλλοντος βασίζεται στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, η μάθηση λαμβάνει χώρα καθώς τα άτομα δημιουργούν μαθησιακές δομές/κατασκευές, μέσω των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων ή των νέων εμπειριών, οι οποίες έρχονται σε «διαμάχη» με τις ήδη υπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις (Driscoll στο Spradley, 2008, σ. 22), παραπέμποντας σε μια ατομική αναζήτηση «νοήματος», καθώς και επέκταση της ατομικής γνωστικής βάσης, μέσω μιας διαδικασίας σύγκρισης με τη γνώση των άλλων ατόμων (Paul, 2005 στο Morrow, 2010, σσ. 25-26). Έτσι, βάσει επιστημολογίας του κονστρουκτιβισμού, η γνώση χαρακτηρίζεται από δυναμική εξέλιξη, και διαμορφώνεται μέσω διαδραστικής εργασίας του νου, στα πλαίσια κοινωνικών πρακτικών και θεσμών (Paul, 2005, σ. 47 στο ο.π., σ. 26).

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες μάθησης ενηλίκων, βάσει των οποίων περιγράφεται ο τρόπος που αυτοί μαθαίνουν, και ο τρόπος δόμησης/κατασκευής και

επεξεργασίας των πληροφοριών, έτσι ώστε να επεκτείνεται η βάση των γνώσεών τους. Ωστόσο, η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης (socio-cultural learning theory) είναι αυτή που συνδέεται πιο στενά με τις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», αποτελώντας το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Βάσει της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας μάθησης, οι μαθητευόμενοι ορίζονται ως ενεργοί κατασκευαστές της γνώσης, ενώ συγχρόνως, τονίζεται και η σημαντικότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ως βάση για τη θεμελιώδη δόμηση της γνώσης (Morrow, 2010, σσ. 26-27).

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης και ανάπτυξης βασίζει το θεωρητικό της πλαίσιο στο έργο του Vygotsky (1978), το οποίο αφορά στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των κοινωνικών και ατομικών διαδικασιών μάθησης, εστιάζοντας στην έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), βάσει της οποίας, οι άνθρωποι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και καλύπτουν τα μαθησιακά κενά τους μέσω υποστήριξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ ομότιμων. Έτσι, δίνεται αρχικά η ευκαιρία επεξεργασίας των πληροφοριών μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε σε ύστερο χρόνο να «αποκτηθούν» οι πληροφορίες σε ατομικό επίπεδο, μέσω της ενεργούς συμμετοχής (ο.π., σ. 27).

Ως εκ τούτου, αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, όταν η γνώση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϊόν συν-δημιουργίας, με βασικό άξονα τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, τότε το νόημα αυτής της γνώσης είναι ουσιώδες και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη δυνατότητα εφαρμογής (Morrow, 2010, σ. 26).

Στην παρούσα μελέτη, η οργανωσιακή μάθηση ή μάθηση εντός κοινωνικού πλαισίου, εκλαμβάνεται ως πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση (Huffman & Hipp, 2003, σ. viii).

2.6. Παράγοντες ανάπτυξης και διατήρησης ΕΚΜ

Για τη μετάβαση ενός σχολείου από τον παραδοσιακό τύπο προς το μοντέλο οργάνωσης «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» επιδρούν πολλοί παράγοντες, είτε ενθαρρυντικά είτε αποτρεπτικά. Αυτοί οι παράγοντες είναι εσωτερικοί ή εξωτερικοί, και αφορούν την ηγεσία, τα γενικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας, και τους εκπαιδευτικούς που τη στελεχώνουν (Αβδελλή, 2012, σσ. 33-34).

Αναλυτικότερα, σχετικά με τον παράγοντα «ηγεσία» ως προς την ανάπτυξη μιας ΕΚΜ, αξίζει να σημειωθεί ότι απαιτείται η ενεργός υποστήριξη της ηγεσίας σε όλα τα επίπεδα, τόσο από άποψη δέσμευσης του διευθυντή/ηγέτη, όσο και ανάπτυξης κοινής ηγεσίας μεταξύ του προσωπικού του σχολικού οργανισμού (Mulford & Silins, 2003 στο Bolam et al., 2005, σ. 15).

Η ηγεσία στους σύγχρονους οργανισμούς δεν μπορεί να αφορά ένα μόνο άτομο ή μια μικρή «ανώτερη» ομάδα, λόγω της ολοένα και πιο περίπλοκης φύσης του έργου και της αυξανόμενης ευθύνης στο χώρο εργασίας (Gronn, 2003 στο Bolam et al., 2005, σ. 17), με αποτέλεσμα να αναδύεται η αναγκαιότητα της κατανομημένης ηγεσίας (Gibb, 1958 στο ο.π., σ. 17), βάσει της οποίας, οι διευθυντές/ηγέτες συνεργάζονται με το προσωπικό, ενθαρρύνοντας την ανάληψη ηγετικών ρόλων (Bolam et al., 2005, σ. 17). Βάσει των παραπάνω, διαφαίνεται ότι παραδόξως, οι ηγέτες «παραιτούνται» από την εξουσία, μέσω εφαρμογής δημοκρατικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων, ενώ συγχρόνως, δύναται να ασκούν ισχυρή εξουσιαστική ηγεσία κατά τη διάρθρωση των οργανωσιακών στόχων (Marks & Louis, 1999 στο Gaspar, 2010, σ. 27).

Συνεπώς, το νέο μοντέλο οργάνωσης των οργανισμών, δηλαδή του «οργανισμού μάθησης»/ «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης», δημιούργησε την ανάγκη για νέο μοντέλο (σχολικής) ηγεσίας αντίστοιχα, εφόσον σύμφωνα με τον Johnson (2002 στο Ali & Othman, nd., σ. 3), η «σχολική ηγεσία» αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης ενός σχολικού οργανισμού μάθησης, προκαλώντας πολλές συζητήσεις ως προς τον πιο αποτελεσματικό τύπο σχολικού ηγέτη.

Έτσι, αν και έχουν εκφρασθεί διάφορες απόψεις, το μοντέλο «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (transformational leadership) έχει επικρατήσει ως το πιο χρήσιμο για τη μετατροπή του σχολείου σε «οργανισμό μάθησης», μετασχηματίζοντας και τα άτομα του οργανισμού (Leithwood et al. 1999; Davis, Ellett, & Annunziata, 2003; Mulford, 2003 στο ο.π., σ. 4). Το συγκεκριμένο μοντέλο διαφαίνεται αποτελεσματικό όχι μόνο όσον αφορά στη διοίκηση του σχολείου, αλλά και ως προς τον ανθρώπινο παράγοντα των οργανισμών, εφόσον διακατέχεται από χαρακτηριστικά όπως καθοδήγηση, έμπνευση, παρακίνηση και δέσμευση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν οι ίδιοι αυτόνομοι μαθητευόμενοι. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν να αναπτύξουν «σχολεία μάθησης», μέσω της μέριμνάς τους τόσο

για τη μάθηση των εκπαιδευτικών όσο και τη μάθηση των μαθητών (Ali & Othman, nd., σ. 4).

Έτσι, ο «μετασχηματιστικός» ηγέτης (transformational) ενδιαφέρεται για το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα του οργανισμού, για τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και για την επίτευξη κοινού σκοπού μέσω συνέργειας των μελών, χωρίς ο στόχος να αποτελεί αυτοσκοπό ή τα άτομα του οργανισμού μέσα για την επίτευξή του (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 174). Ο «μετασχηματιστικός» ηγέτης μιλά για αλλαγή (Bass, 1985 στο Πασιαρδής, 2004), οικοδομεί το όραμα του οργανισμού, παρέχει υποστήριξη στα μέλη, αποτελεί πρότυπο σημαντικών οργανωσιακών αξιών και πρακτικών, οικοδομεί συνεργατική κουλτούρα, παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχική λήψη αποφάσεων και διεξαγωγή συλλογικών δράσεων, διακατέχεται από υψηλές προσδοκίες επίδοσης, ανταμείβει τα μέλη, και ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του οργανισμού και της ευρύτερης εξωτερικής κοινότητας (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002).

Ακόμη, μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας, λαμβάνεται μέριμνα ώστε να εξασφαλιστούν οι υποστηρικτικές συνθήκες και δομές εντός του σχολικού πλαισίου, οι οποίες θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης, αλληλοεκτίμησης, συλλογικής και συνεργατικής μάθησης, αναπτύσσοντας την αντίστοιχη σχολική κουλτούρα (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος, Χαλκιώτης, 1999; Bollam, Stoll, & Grennwood, 2007; Cosner, 2009; Harris, 2003; Πομάκη, 2007 στο Αβδελλή, 2012, σ. 29).

Άλλος καθοριστικός παράγοντας οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου ως «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» αποτελεί το σχολικό πλαίσιο, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες και ως εκπαιδευόμενοι-μαθητευόμενοι ενσωματώνονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, η διαμόρφωση του οποίου επηρεάζεται από το μέγεθος του σχολείου (όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο, τόσο πιο δύσκολη είναι η ταύτιση των μελών σε μία ενιαία κοινότητα (Huberman, 1993 στο Bolam et al., 2005), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ποικιλότητα σκοπών, στόχων, αντικειμένων και οργανωτικών δομών (Louis and Miles, 1990 στο ο.π., 2005), την τοποθεσία του σχολείου (Highham et al, 2004 στο ο.π., 2005), όπου διαπιστώθηκε ότι σε αγροτικές περιοχές υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες συνεργασίας λόγω κόστους και χρόνου μετακίνησης, ενώ οι αστικές περιοχές χαρακτηρίζονται από σχετικά εύκολη προσβασιμότητα των περισσότερων σχολείων, Σχολών και παροχών κατάρτισης για την επαγγελματική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακόμη, άλλος επιδραστικός παράγοντας είναι οι μαθητές και τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά αυτών (αριθμός μαθητών, ηλικία, εθνικότητες, κοινωνικές τάξεις, πολιτιστικό υπόβαθρο, φύλο, θρήσκευμα, περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κουλτούρα μαθητών και στάσεις (McLaughlin and Talbert, 1993 στο Bolam et al., 2005), η ιστορία του σχολείου (φιλοσοφία), καθώς και ο κύκλος ζωής του (Schein, 1985 στο ο.π., 2005), εφόσον κάποιες περίοδοι χαρακτηρίζονται ως πιο «ώριμες για ανάπτυξη» εν αντιθέσει με άλλες όπου επικρατεί «αδράνεια» (Bolam et al., 2005, σσ. 24-25).

Επίσης, σχολικές δομές που δρουν ενθαρρυντικά για τη λειτουργία ΕΚΜ, αφορούν στην ενημέρωση και διευκόλυνση επικοινωνίας εντός του σχολείου (ενημέρωση για το πρόγραμμα του σχολείου, τον προϋπολογισμό, τις μελλοντικές δραστηριότητες, τους νόμους, τις εγκυκλίους, την πορεία προόδου των μαθητών) (Hord & Sommers, 2008; Morrissey, 2000 στο Αβδελλή, 2012, σ. 39), αλλά και στους πόρους που διατίθενται, όπως είναι το εκπαιδευτικό υλικό, οι χώροι συνεργασίας, οι βιβλιοθήκες εκπαιδευτικών, η χρηματική ενίσχυση για ατομική επιμόρφωση, η επικοινωνία με ειδικούς εκτός σχολείου, κ.α. (Hord & Sommers, 2008; Πομάκη, 2007 στο ο.π., σ. 39). Επιπρόσθετα, ο χρόνος που παρέχεται σε τακτική βάση στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και έρευνα, αποτελεί αποδεικτικό στοιχείο διευκόλυνσης δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης (Louis et al., 1995 στο Bolam et al., 2005, σ. 19), όπως επίσης και ο χώρος, εφόσον οι ευκαιρίες επαγγελματικής διαμοίρασης της γνώσης φαίνεται να διευκολύνονται περαιτέρω από τη φυσική εγγύτητα (π.χ. γειτονικές αίθουσες διδασκαλίας) και τους αλληλοεξαρτώμενους ρόλους διδασκαλίας (π.χ. ομαδική διδασκαλία, από κοινού σχεδιασμός μαθήματος, κ.α.) (Bolam et al., 2005, σ. 20).

Επιπλέον, για την ανάπτυξη μιας σχολικής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης σημαντική είναι η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων, στους οποίους εμπερικλείονται οι συνεργασίες και σχέσεις των σχολείων με γονείς, όργανα διοίκησης, μέλη τοπικής κοινότητας, κοινωνικές και ψυχολογικές υπηρεσίες, επιχειρήσεις, βιομηχανία, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bolam et al., 2005, σ. 21). Επίσης, τα δίκτυα που συνάπτουν τα σχολεία αποτελούν σημαντικό παράγοντα δημιουργίας ΕΚΜ, εφόσον αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, διευκολύνεται η διαμοίραση της γνώσης (ο.π., σ. 21). Ακόμη, άλλος εξωτερικός επιδραστικός παράγοντας ανάπτυξης σχολικής ΕΚΜ αποτελούν οι πολιτικές αποφάσεις, εφόσον η εκάστοτε πολιτική ηγεσία καθορίζει τα είδη γνώσης και

δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τον τρόπο πρόσληψης και προώθησης αυτών (Youngs & King, 2001 στο Bolam et al., 2005, σ. 25), επηρεάζοντας τη διάθεσή τους για αλλαγή (Helsby & McCulloch, 1998 στο ο.π., σ 25).

Τέλος, πολύ σημαντικός παράγοντας καθορισμού της πορείας ανάπτυξης μιας ΕΚΜ, αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διακατέχονται από ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, επαγγελματική εμπειρία, προσωπική ή οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματικές γνώσεις, μορφωτικό επίπεδο, ψυχολογικοί παράγοντες που προκύπτουν από το κλίμα συνεργασίας, (αν)ασφάλεια, φόβο αρνητικής κριτικής, καχυποψία, επιθυμία μη κοινοποίησης εκάστοτε κατάστασης λόγω προσωπικών απόψεων, ανταγωνιστικές τάσεις, κτλ), προσωπικές αντιλήψεις, απόψεις, πιστεύω και στάσεις (Αβδελλή, 2012, σσ. 35-36).

2.7. Ελληνικό συγκείμενο

Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί η σπουδαιότητα και ο καθοριστικός ρόλος του «πλαισίου»-«συγκείμενου», εντός του οποίου πρέπει να αναλυθεί και να ερμηνευθεί η εκάστοτε ρεαλιστική απόδοση της «πραγματικότητας» των οργανισμών, η οποία στην παρούσα μελέτη αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

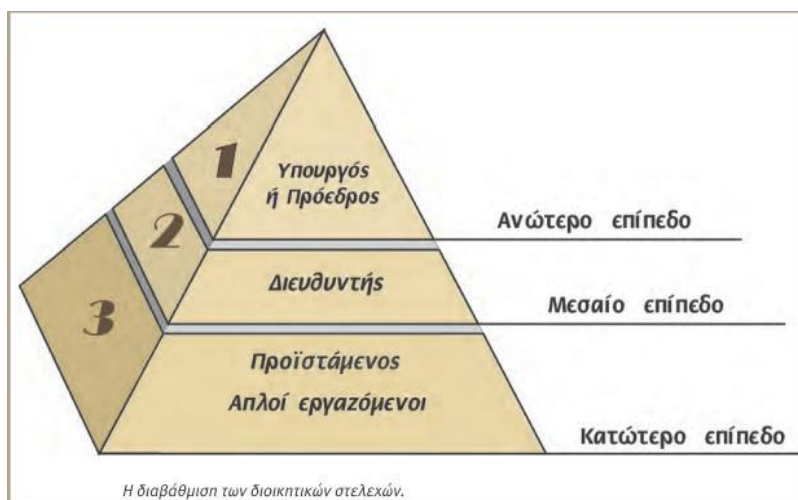
Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο ελληνικό συγκείμενο, αξίζει να αναφερθεί ότι η οργάνωση και η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σχήμα 1 & 2) γίνεται βάσει του προτύπου του γραφειοκρατικού συστήματος οργάνωσης, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η πυραμιδοειδής και ιεραρχική δομή, όπου η εξουσία, η ευθύνη και όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ανώτερη βαθμίδα διοίκησης, δηλαδή το Υπουργείο (συγκεντρωτικό σύστημα), γεγονός που οδηγεί στην εφαρμογή ενιαίας-ομοιόμορφης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε επιτυχή συντονισμό και έλεγχο (Σαΐτης, 2007, σσ. 111-112), περιορίζοντας τις ευκαιρίες σχολικής αυτονομίας. Από τα αντίστοιχα σχήματα (Σχήμα 1 & 2) διαφαίνεται ότι η σχολική μονάδα βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας, στη βάση της πυραμίδας.

Εντούτοις, εντοπίζοντας τους περιορισμούς του συγκεκριμένου συστήματος, όλο και περισσότερο γίνεται προσπάθεια παροχής σχετικής αυτονομίας στις

εκπαιδευτικές μονάδες, παρέχοντας στους διευθυντές την ευκαιρία να ασκήσουν ουσιαστική διοίκηση, καθώς και να διαμορφώσουν τη δική τους ιδιαίτερη εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 1999 στο Κουτούζης, χ.χ). Βάσει αυτών των περιθωρίων ευελιξίας, δίνεται η δυνατότητα στους σχολικούς οργανισμούς να διαρθρώσουν τη δομή και την κουλτούρα τους ως «οργανισμοί μάθησης»- «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης».

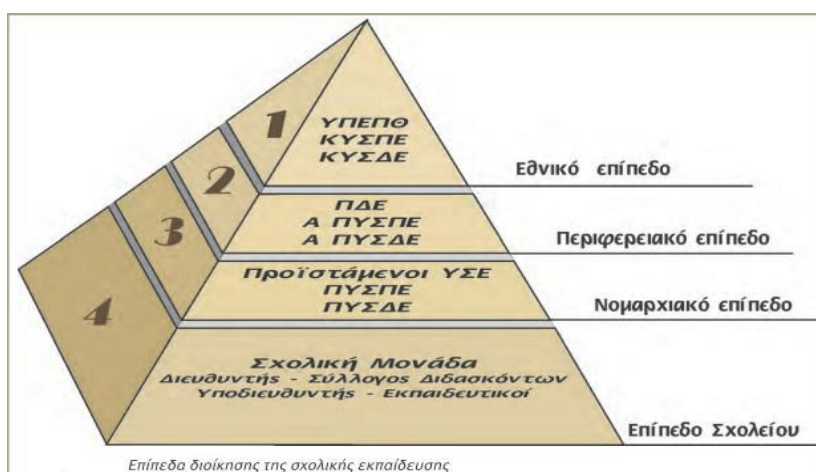
Άλλωστε, όπως προτάσσεται και από το Υπουργείο Παιδείας, πλέον είναι ορατή η ανάγκη για τα ελληνικά σχολεία να ακολουθήσουν τις διεθνείς εξελίξεις, βάσει των οποίων, η εκπαιδευτική πολιτική θέτει πλέον στο επίκεντρο της προσοχής την εκπαιδευτική μονάδα, η οποία αν και αποτελεί το χαμηλότερο επίπεδο της ιεραρχικής δομής, εντούτοις αποτελεί συγχρόνως το πιο ουσιαστικό επίπεδο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Gray et al., 1999; Ματθαίου, 2000; Bryk & Schneider, 2004; Elmore, 2004; James et al., 2006; Eurydice, 2007; Hopkins, 2007; Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007 στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΥΠΕΠΘ, 2012, σ. 5). Επομένως, η σχολική μονάδα στο ελληνικό συγκείμενο πρέπει πλέον να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε αιτήματα, όπως της σχολικής βελτίωσης, σχολικής αποτελεσματικότητας, αύξησης σχολικής αυτονομίας, απόδοσης κοινωνικής λογοδοσίας εκ μέρους της, καθώς και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει δεδομένων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΥΠΕΠΘ, 2012, σ. 5), ώστε να αποτελέσει οργανισμό που μαθαίνει.

Σχήμα 1: Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών



Πηγή: Σαΐτης, 2008β

Σχήμα 2: Επίπεδα διοίκησης σχολικής εκπαίδευσης



Πηγή: Σαΐτης, 2008β

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται στο να διερευνηθεί, μέσω των απόψεων των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών, το εάν και σε ποιο βαθμό (επίπεδο ανάπτυξης) τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης».

Για τη διερεύνηση του παραπάνω σκοπού αξιοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, βρίσκει έρεισμα στην παραδοχή που υποστηρίζει ότι για να μεταφερθεί η έννοια του «οργανισμού μάθησης» - «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» από το μυαλό στην πράξη, πρέπει αυτή να μετρηθεί, με αποτέλεσμα να ανακύπτει η ανάγκη ανάπτυξης κατάλληλων εργαλείων, καθώς και δυνατότητας μέτρησης της ικανότητας μάθησης των οργανισμών. Άλλωστε, παρόλο που βιβλιογραφικά η έννοια των οργανισμών μάθησης έχει ερευνηθεί ευρέως από ερευνητές, όπως οι Argris και Schon, Senge και Huber, εντούτοις, δεν έχει προκύψει ένας ενιαίος κατευθυντήριο ερευνητικός «οδηγός» ή επαρκή εμπειρικά ερευνητικά αποτελέσματα (Basim, Sesen, & Korkmazurek, 2007, σσ. 369-370).

Επίσης, ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, εφόσον είναι από τα ευρέως διαδεδομένα και εύχρηστα εργαλεία συλλογής δεδομένων, παρέχοντας κυρίως αριθμητικά δεδομένα, ενώ η επεξεργασία, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των απαντήσεων είναι σχετικά εύκολη. Η χορήγηση και η συμπλήρωσή του δεν καθιστούν απαραίτητη την παρουσία του ερευνητή, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πιθανότητα ανταπόκρισης και ειλικρίνειας των συμμετεχόντων, ενώ η όλη δυσκολία του έγκειται στην προετοιμασία μέχρις ότου λάβει την οριστική του μορφή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 414).

Επίσης, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, διότι το δείγμα είναι ενήλικες εκπαιδευτικοί, δηλαδή άτομα που δεν αναμένεται να παρουσιάσουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη συμπλήρωσή του, ενώ συγκριτικά με άλλα εργαλεία συλλογής πληροφοριών, πλεονεκτεί σε χρόνο και χρήμα. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι μέσω του ερωτηματολογίου, συλλέγονται πληροφορίες ποσοτικών δεδομένων, οι οποίες δύναται να οδηγήσουν σε ερμηνείες ποιοτικών χαρακτηριστικών, για τα οποία ειδάλλως θα απαιτούνταν μακροχρόνιες παρατηρήσεις (Academic Skills, 2018).

Ωστόσο, υπάρχουν και μειονεκτήματα που συνοδεύουν το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αναφορικά με τον χρόνο που απαιτείται για τη διαμόρφωσή του, την απλότητα και περιορισμένη γκάμα δεδομένων που δύναται να συλλέξει, την έλλειψη ευελιξίας ως προς τις απαντήσεις λόγω της τυποποιημένης δομής του, την πιλοτική αποστολή και τροποποίηση αυτού. Από την άλλη μεριά, οι Wilson & McLean (1994 στο Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 414) αναφέρουν ότι τα παραπάνω μειονεκτήματα, συχνά συνιστούν περισσότερο πλεονεκτήματα.

Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην επιλογή της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς και στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.

3.1.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται στο να διερευνηθεί, μέσω των απόψεων των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών, το εάν και σε ποιο βαθμό (επίπεδο ανάπτυξης) τα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», ερευνώντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις των ΕΚΜ. Ο σκοπός δύναται να διερευνηθεί μέσω των παρακάτω (επιμέρους) ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Εφαρμόζεται η υποστηρικτική και κοινή ηγεσία στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
2. Εφαρμόζεται η δημιουργία κοινών αξιών και κοινού οράματος στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
3. Εφαρμόζεται η συλλογική/συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή της νέας γνώσης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;

4. Εφαρμόζεται η δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
5. Υφίστανται υποστηρικτικές συνθήκες (δομές και σχέσεις) στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
6. Τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», παρουσιάζοντας τις πέντε διαστάσεις αυτών;
7. Ποιο είναι το επίπεδο ανάπτυξης των ελληνικών δημοτικών σχολείων ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης»;
8. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις πέντε προσδιοριστικές διαστάσεις των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» και των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών τους (π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, θέση, προϋπηρεσία, κτλ.);
9. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις πέντε προσδιοριστικές διαστάσεις των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων (π.χ. μέγεθος σχολείου, τοποθεσία σχολείου, κτλ.);

3.1.3. Συλλογή δεδομένων

3.1.3.1. Δείγμα

Τον πληθυσμό για την ανάδειξη του αντίστοιχου δείγματος της παρούσας εμπειρικής έρευνας αποτέλεσαν Διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των ελληνικών δημοσίων δημοτικών σχολείων. Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει συστηματικής δειγματοληψίας των σχολικών μονάδων, η οποία αποτελεί μία τροποποίηση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 165). Έτσι, μέσω ενός καταλόγου, στον οποίο εμπεριέχεται όλο το σύνολο των δημοτικών σχολείων πανελλαδικώς (Δημοτικά και Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία σε α/α: σύνολο: 4461 σχολικές μονάδες), επιλέχθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας (ξεκινώντας από τον αριθμό 1 επιλέχθηκε κάθε 10^ο σχολείο: τελικό δείγμα: 447 σχολεία) από τις 13 Περιφέρειες της χώρας, χωρίς να εξαιρεθεί καμία (Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, Κεντρική Μακεδονία, Δυτική Μακεδονία, Ήπειρος,

Θεσσαλία, Ιόνιοι Νήσοι, Δυτική Ελλάδα, Στερεά Ελλάδα, Αττική, Πελοπόννησος, Βόρειο Αιγαίο, Νότιο Αιγαίο και Κρήτη). Το τελικό δείγμα στο οποίο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ήταν 428 Δημοτικά σχολεία, εφόσον ο συνολικός αριθμός επιλεγμένων σχολικών μονάδων στις οποίες δε στάλθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν 19 (αδυναμία εντοπισμού ηλεκτρονικής διεύθυνσης 5 σχολείων και αναστολή λειτουργίας 14 σχολικών μονάδων). Ωστόσο, κάποιες σχολικές μονάδες ίσως δεν παρέλαβαν το ερωτηματολόγιο στην ηλεκτρονική διεύθυνσή τους (e-mail), λόγω υπερφόρτωσης της θυρίδας του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου, ή λόγω του ότι εντάχθηκε από το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο στα ανεπιθύμητα ηλεκτρονικά μηνύματα (spam), ενώ υπάρχει και η περίπτωση μη προώθησης του ηλεκτρονικού μηνύματος στους εκπαιδευτικούς από τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου.

Επίσης, αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, αξίζει να αναφερθεί ότι επιλέχθηκε να προέρχεται από όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από διάφορες επαγγελματικές θέσεις (Διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί τάξης), καθώς και από πανελλαδική κλίμακα, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό, παρέχοντας μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ο συνολικός αριθμός επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων για το διάστημα μεταξύ 20 Οκτωβρίου 2017 έως 18 Μαρτίου 2018 ανήλθε στα 209, το οποίο ποσοστό κρίνεται ικανοποιητικό δεδομένου ότι η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα κατά τη συλλογή δεδομένων και τα ερωτηματολόγια συγκεντρωνόντουσαν ηλεκτρονικά. Ωστόσο, από τα 209 υποβληθέντα ερωτηματολόγια, τα 13 κρίθηκαν ότι παρουσίαζαν ασυνέπεια στις απαντήσεις ή ήταν ατελή. Επομένως, χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα 196, βάσει των οποίων μετρήθηκαν οι διαστάσεις ΕΚΜ στο ελληνικό συγκείμενο, καθώς και το επίπεδο ανάπτυξης των ελληνικών δημοτικών σχολείων ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης». Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική, ανώνυμη και εμπιστευτική.

Συγκεκριμένα, το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 196 συμμετέχοντες, από τους οποίους οι λιγότεροι ήταν άνδρες 53 (27%) και οι 143 ήταν γυναίκες (73%) (Πίνακας 1 & Γράφημα 1). Επίσης, οι περισσότεροι, δηλαδή οι 77 (39,3%) ήταν ηλικίας 51 ετών και πάνω, 63 (32,1%) ήταν μεταξύ 41-50 ετών, οι 37 (18,9%) ήταν 31-40 ετών και οι λιγότεροι, δηλαδή οι 19 (9,7%) ήταν έως 30 ετών (Πίνακας 2 & Γράφημα 2).

Από τους 196 συμμετέχοντες, οι λιγότεροι, δηλαδή οι 60 συμμετέχοντες (30,6%) ήταν διευθυντές/τριες, ενώ οι 135 ήταν εκπαιδευτικοί τάξης (68,9%) (λείπει 1 απάντηση) (Πίνακας 3 & Γράφημα 3). Από τους συμμετέχοντες της έρευνας οι περισσότεροι/ες, δηλαδή οι 39 (52,7%) είχαν από 1-10 έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, οι 12 (16,2%) είχαν 11-15 έτη, άλλοι 12 (16,2%) είχαν 16-20 έτη, και οι λιγότεροι, δηλαδή οι 11 συμμετέχοντες είχαν από 21 έτη και πάνω προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση (Πίνακας 4 & Γράφημα 4).

Επίσης, οι περισσότεροι, δηλαδή οι 144 συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι ΠΕ70 (73,5%), οι υπόλοιποι 49 ήταν διαφόρων ειδικοτήτων (25%), ενώ 3 συμμετέχοντες δεν απήντησαν (Πίνακας 5 & Γράφημα 5). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα απευθύνεται και στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας των δημοτικών σχολείων, ακόμη κι εάν δεν έχουν πλήρες ωράριο, εφόσον μέσω της κοινωνικοποίησής τους στη σχολική μονάδα, κρίνεται ότι είναι σε θέση να διακρίνουν και να αντιληφθούν τις διαστάσεις των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Στο δείγμα της παρούσας έρευνας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα οι 169 (86,2%), οι 21 (10,7%) ήταν αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ, και οι 6 (3,1%) ήταν αναπληρωτές. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκε κανένας συμμετέχων ωρομίσθιος εκπαιδευτικός (Πίνακας 6 & Γράφημα 6). Οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων, δηλαδή οι 94 (48%) είχαν από 21 και άνω χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 30 συμμετέχοντες (15,3%) είχαν από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι 35 (17,9%) είχαν από 11-15 έτη, και οι 36 (18,45%) είχαν από 1 έως 10 έτη. Ένας συμμετέχων δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση (Πίνακας 7 & Γράφημα 7). Οι περισσότεροι, δηλαδή οι 115 (58,7%) υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα για 1-10 χρόνια, 28 (14,3%) υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο για 11-15 χρόνια, οι 26 (13,3%) για 16-20 χρόνια, και οι λιγότεροι, οι 23 (11,7%) υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο για 21 και άνω έτη (λείπουν 4 απαντήσεις) (Πίνακας 8 & Γράφημα 8).

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο του δείγματος, η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή οι 130 (66,3%), διορίστηκαν στην εκπαίδευση βάσει τίτλου σπουδών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ 65 εκπαιδευτικοί (33,2%), διορίστηκαν στην εκπαίδευση βάσει πτυχίου ΑΕΙ. Ένας συμμετέχων δεν απάντησε (Πίνακας 9 & Γράφημα 9).

Επιπρόσθετα, οι 63 εκπαιδευτικοί (32,1%) κατείχαν και δεύτερο πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι περισσότεροι, δηλαδή οι 116 (59,2%) δεν είχαν.

17 συμμετέχοντες επέλεξαν να μην απαντήσουν (Πίνακας 10 & Γράφημα 10). Επιπρόσθετα, 88 συμμετέχοντες (44,9%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο (λείπουν 18 απαντήσεις) (Πίνακας 11 & Γράφημα 11), και οι 9 (4,6%), επί του συνόλου των εκπαιδευτικών κατείχαν και διδακτορικό τίτλο σπουδών (λείπουν 36 απαντήσεις) (Πίνακας 12 & Γράφημα 12). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι 191 (97,4%) δήλωσαν ότι έχουν γνώση υπολογιστών (λείπουν 4 απαντήσεις) (Πίνακας 13 & Γράφημα 13), γνωρίζουν έστω μία ξένη γλώσσα επιπέδου lower και άνω (164 εκπαιδευτικοί = 83,7%) (λείπουν 7 απαντήσεις) (Πίνακας 14 & Γράφημα 14), και έχουν δεχθεί κάποια επιμόρφωση (134 εκπαιδευτικοί = 68,4%) (λείπουν 6 απαντήσεις) (Πίνακας 15 & Γράφημα 15).

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων του δείγματος, τα περισσότερα σχολεία δηλαδή τα 114 (58,2%) ήταν αστικής περιοχής, 28 σχολεία (14,3%) ημιαστικής περιοχής, 26 σχολεία (13,3%) νησιωτικής περιοχής και τα λιγότερα, δηλαδή τα 25 σχολεία (12,8%) ήταν αγροτικής περιοχής (λείπουν 3 απαντήσεις) (Πίνακας 16 & Γράφημα 16). Το μέγεθος των σχολικών μονάδων, βάσει του αριθμού των εκπαιδευτικών ανέδειξε 21 σχολεία (10,7%) ότι στελεχώνονταν από 1-10 εκπαιδευτικούς, 77 σχολεία (39,3%) είχαν 11-20 εκπαιδευτικούς, 77 σχολεία (39,3%) είχαν 21-30 εκπαιδευτικούς, και 13 σχολεία (6,6%) είχαν από 30 εκπαιδευτικούς και άνω (λείπουν 8 απαντήσεις) (Πίνακας 17 & Γράφημα 17). Βάσει του αριθμού των μαθητών, τα σχολεία από τα οποία προήλθαν οι συμμετέχοντες του δείγματος, κατατάσσονται ως εξής, 16 σχολεία (8,2%) είχαν 0-50 μαθητές, 63 σχολεία (32,1%) είχαν 51-150 μαθητές, 69 σχολικές μονάδες (35,2%) είχαν 151-250 μαθητές, 38 σχολικές μονάδες (19,4%) είχαν 251-350 μαθητές, και τέλος, 9 σχολεία του δείγματος (4,6%) είχαν 351 μαθητές και άνω (λείπει 1 απάντηση) (Πίνακας 18 & Γράφημα 18).

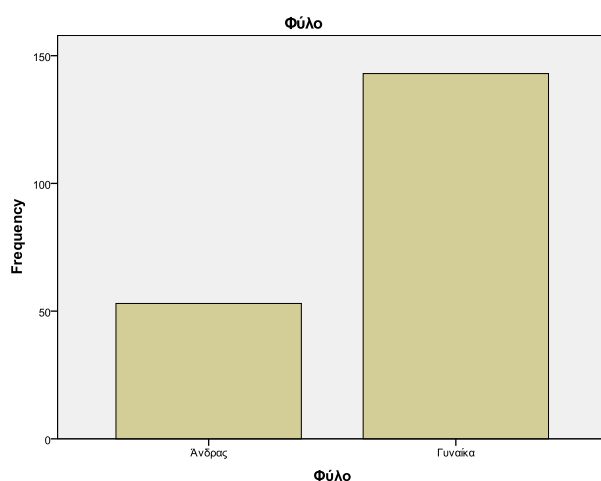
Οι πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών, καθώς και τα συνοδευτικά γραφήματα που παρουσιάζουν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς και των σχολικών τους μονάδων, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά παρακάτω.

ΦΥΛΟ

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο

| | | Φύλο | | | |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Ανδρας | 53 | 27,0 | 27,0 | 27,0 |
| | Γυναίκα | 143 | 73,0 | 73,0 | 100,0 |
| Total | | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά φύλο

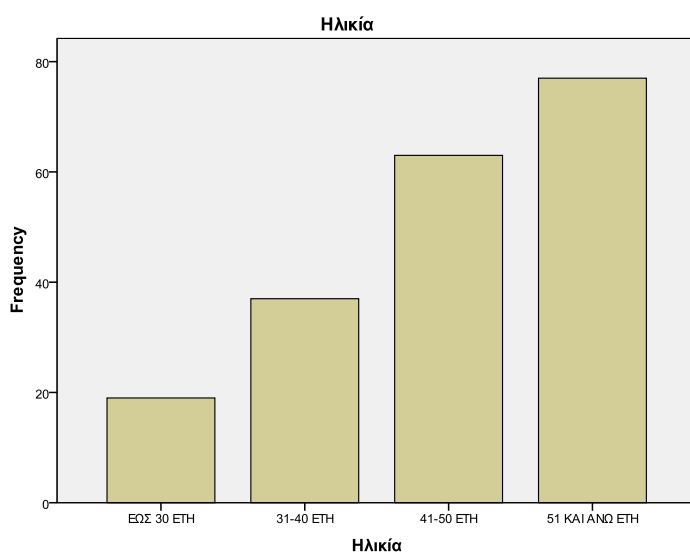


ΗΛΙΚΙΑ

Πίνακας 2: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ηλικία

| | | Ηλικία | | | |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | ΕΩΣ 30 ΕΤΗ | 19 | 9,7 | 9,7 | 9,7 |
| | 31-40 ΕΤΗ | 37 | 18,9 | 18,9 | 28,6 |
| | 41-50 ΕΤΗ | 63 | 32,1 | 32,1 | 60,7 |
| | 51 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 77 | 39,3 | 39,3 | 100,0 |
| Total | | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ηλικία

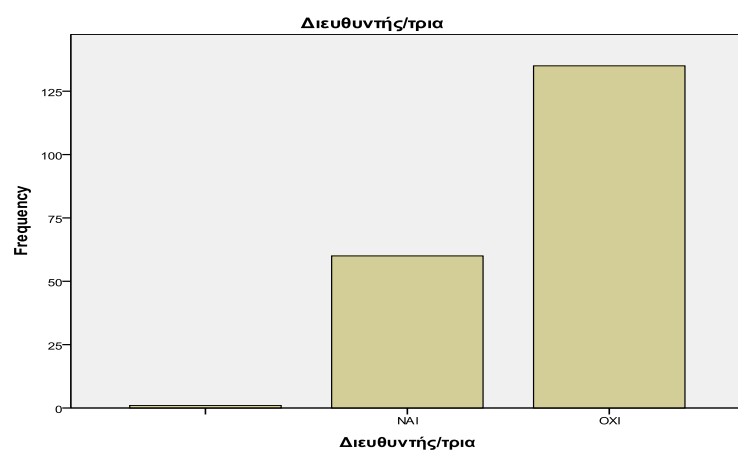


ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ

Πίνακας 3: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά επαγγελματική θέση

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| NAI | 60 | 30,6 | 30,6 | 31,1 |
| OXI | 135 | 68,9 | 68,9 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 3: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά επαγγελματική θέση



ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ

Πίνακας 4: Κατανομή διευθυντών/τριων κατά έτη υπηρεσίας τους

Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1-10 έτη | 39 | 19,9 | 52,7 | 52,7 |
| | 11-15 έτη | 12 | 6,1 | 16,2 | 68,9 |
| | 16-20 έτη | 12 | 6,1 | 16,2 | 85,1 |
| | 21 έτη και άνω | 11 | 5,6 | 14,9 | 100,0 |
| | Total | 74 | 37,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 122 | 62,2 | | |
| Total | | 196 | 100,0 | | |

Γράφημα 4: Κατανομή διευθυντών/τριων κατά έτη υπηρεσίας τους

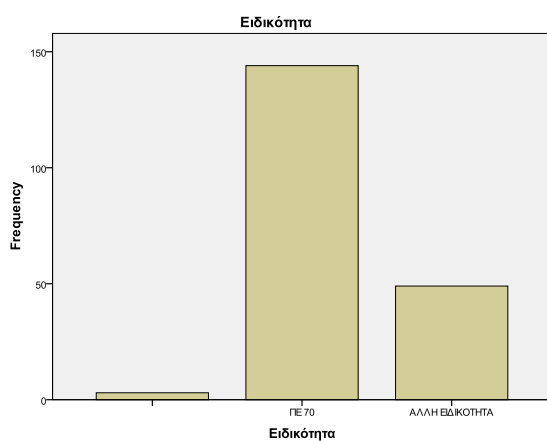


ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 5: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα

| Ειδικότητα | | | | |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| ΠΕ 70 | 144 | 73,5 | 73,5 | 75,0 |
| ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | 49 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 5: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα

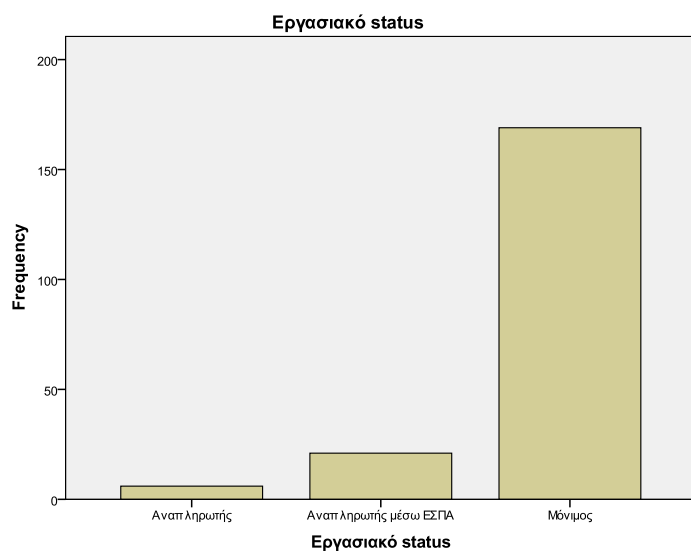


ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ STATUS

Πίνακας 6: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά εργασιακό status

| Εργασιακό status | | | | |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 6 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| Αναπληρωτής | 21 | 10,7 | 10,7 | 13,8 |
| Αναπληρωτής μέσω ΕΣΠΑ | 169 | 86,2 | 86,2 | 100,0 |
| Μόνιμος | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 6: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά εργασιακό status

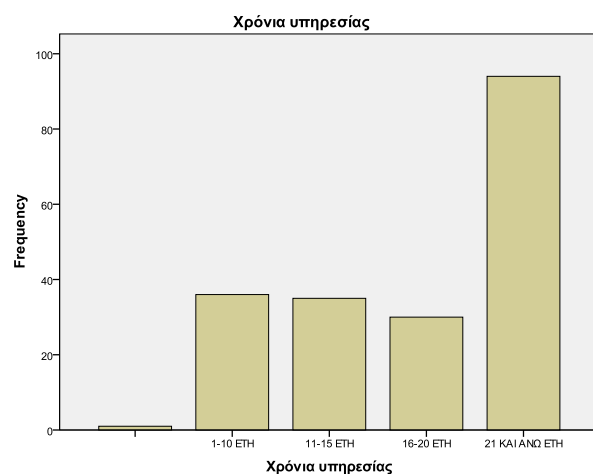


ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Πίνακας 7: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους

| | Χρόνια υπηρεσίας | | | Cumulative Percent |
|----------------|------------------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | |
| Valid | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| 1-10 ETH | 36 | 18,4 | 18,4 | 18,9 |
| 11-15 ETH | 35 | 17,9 | 17,9 | 36,7 |
| 16-20 ETH | 30 | 15,3 | 15,3 | 52,0 |
| 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 94 | 48,0 | 48,0 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 7: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους



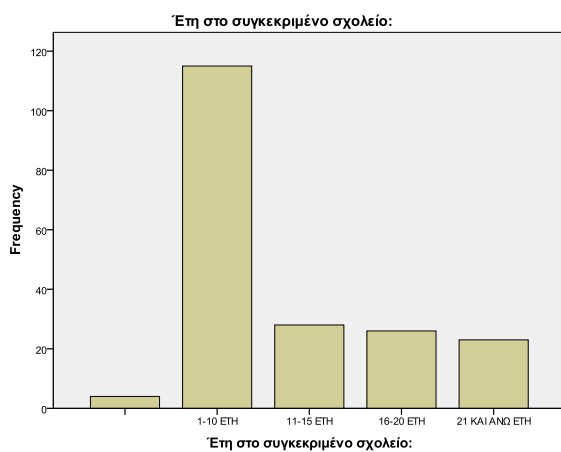
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 8: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Έτη στο συγκεκριμένο σχολείο:

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 1-10 ΕΤΗ | 115 | 58,7 | 58,7 | 60,7 |
| 11-15 ΕΤΗ | 28 | 14,3 | 14,3 | 75,0 |
| 16-20 ΕΤΗ | 26 | 13,3 | 13,3 | 88,3 |
| 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 23 | 11,7 | 11,7 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 8: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο



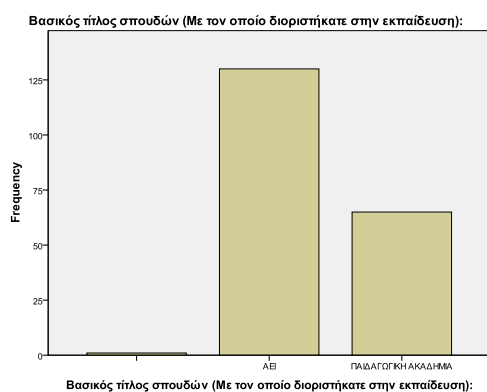
ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πίνακας 9: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά βασικού τίτλου σπουδών

Βασικός τίτλος σπουδών (Με τον οποίο διοριστήκατε στην εκπαίδευση):

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| ΑΕΙ | 130 | 66,3 | 66,3 | 66,8 |
| ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ | 65 | 33,2 | 33,2 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 9: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά βασικού τίτλου σπουδών



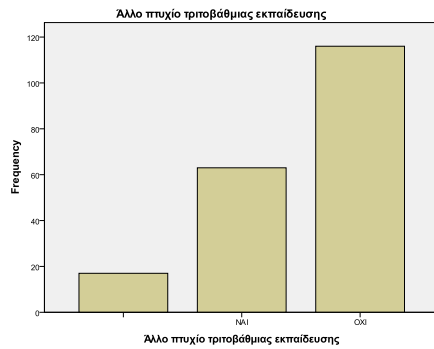
ΆΛΛΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πίνακας 10: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλου τίτλου σπουδών

Άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 17 | 8,7 | 8,7 | 8,7 |
| ΝΑΙ | 63 | 32,1 | 32,1 | 40,8 |
| ΟΧΙ | 116 | 59,2 | 59,2 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 10: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλου τίτλου σπουδών

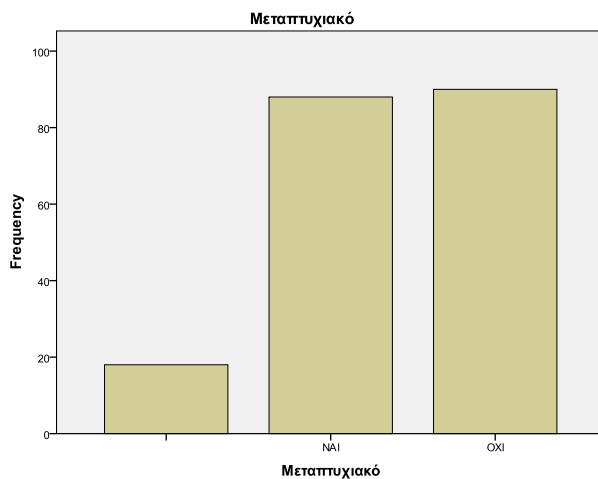


ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πίνακας 11: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

| Μεταπτυχιακό | | | | |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 18 | 9,2 | 9,2 | 9,2 |
| NAI | 88 | 44,9 | 44,9 | 54,1 |
| OXI | 90 | 45,9 | 45,9 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 11: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

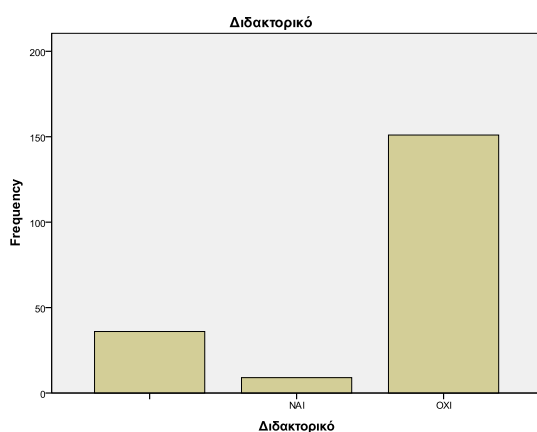


ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πίνακας 12: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά διδακτορικού τίτλου σπουδών

| Διδακτορικό | | | | |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 36 | 18,4 | 18,4 | 18,4 |
| NAI | 9 | 4,6 | 4,6 | 23,0 |
| OXI | 151 | 77,0 | 77,0 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 12: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά διδακτορικού τίτλου σπουδών

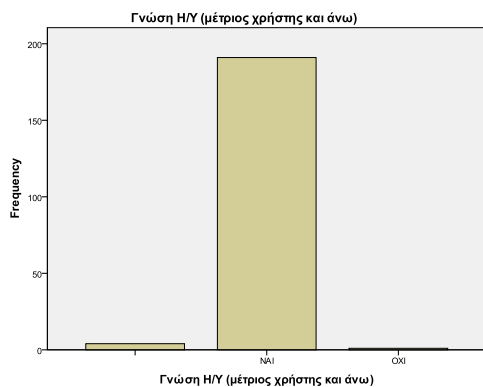


ΓΝΩΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Πίνακας 13: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή

| Γνώση Η/Υ (μέτριος χρήστης και άνω) | | | | |
|-------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| NAI | 191 | 97,4 | 97,4 | 99,5 |
| OXI | 1 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 13: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή

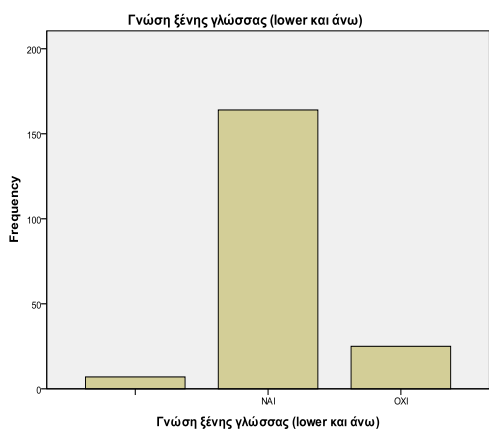


ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Πίνακας 14: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ξένων γλωσσών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 7 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| NAI | 164 | 83,7 | 83,7 | 87,2 |
| OXI | 25 | 12,8 | 12,8 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 14: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά γνώσεων ξένων γλωσσών

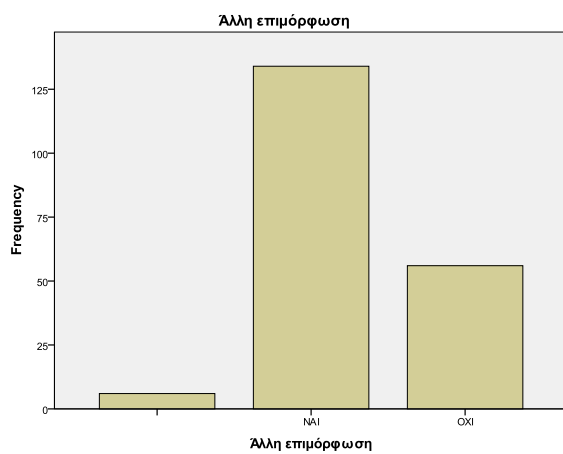


ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Πίνακας 15: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλης επιμόρφωσης

| Άλλη επιμόρφωση | | | | |
|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 6 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| NAI | 134 | 68,4 | 68,4 | 71,4 |
| OXI | 56 | 28,6 | 28,6 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 15: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά άλλης επιμόρφωσης

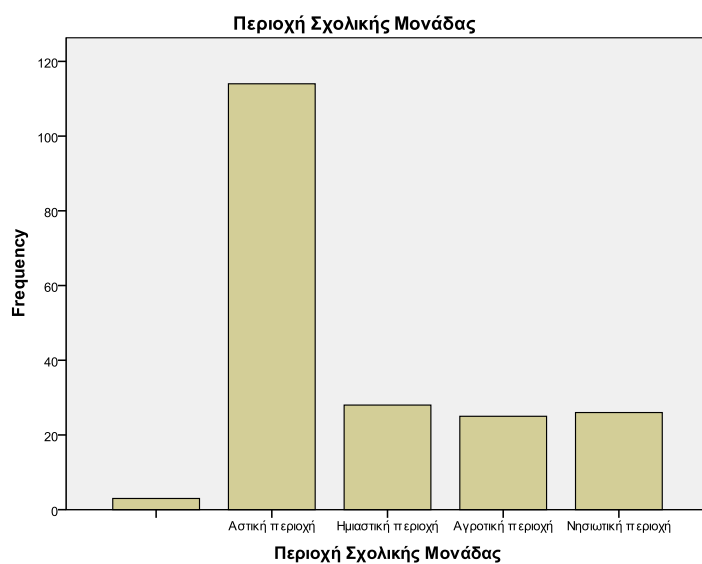


ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Πίνακας 16: Κατανομή σχολικών μονάδων κατά περιοχή

| Περιοχή Σχολικής Μονάδας | | | | |
|--------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Αστική περιοχή | 114 | 58,2 | 58,2 | 59,7 |
| Ημιαστική περιοχή | 28 | 14,3 | 14,3 | 74,0 |
| Αγροτική περιοχή | 25 | 12,8 | 12,8 | 86,7 |
| Νησιωτική περιοχή | 26 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 16: Κατανομή σχολικών μονάδων κατά περιοχή

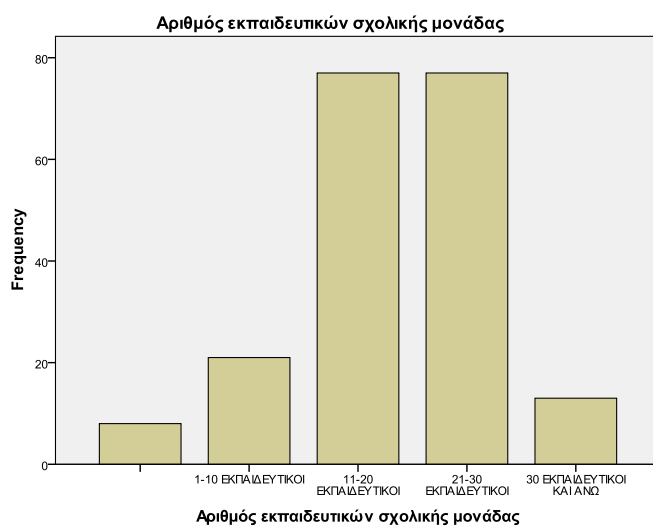


ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Πίνακας 17: Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμό εκπαιδευτικών

| Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας | | | | |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 8 | 4,1 | 4,1 | 4,1 |
| 1-10 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | 21 | 10,7 | 10,7 | 14,8 |
| 11-20 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | 77 | 39,3 | 39,3 | 54,1 |
| 21-30 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | 77 | 39,3 | 39,3 | 93,4 |
| 30 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΝΩ | 13 | 6,6 | 6,6 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 17: Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμό εκπαιδευτικών

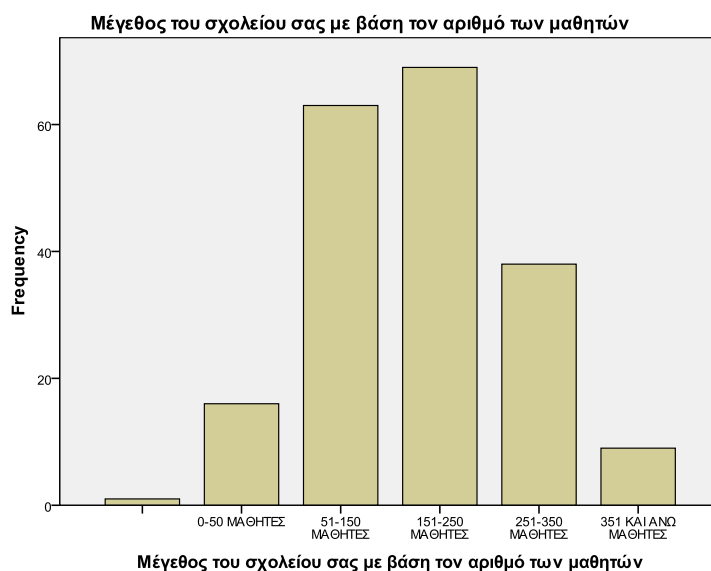


ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΒΑΣΕΙ ΑΡΙΘΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 18: Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμού μαθητών

| Μέγεθος του σχολείου σας με βάση τον αριθμό των μαθητών | | | | |
|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| 0-50 ΜΑΘΗΤΕΣ | 16 | 8,2 | 8,2 | 8,7 |
| 51-150 ΜΑΘΗΤΕΣ | 63 | 32,1 | 32,1 | 40,8 |
| 151-250 ΜΑΘΗΤΕΣ | 69 | 35,2 | 35,2 | 76,0 |
| 251-350 ΜΑΘΗΤΕΣ | 38 | 19,4 | 19,4 | 95,4 |
| 351 ΚΑΙ ΑΝΩ ΜΑΘΗΤΕΣ | 9 | 4,6 | 4,6 | 100,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 18: Κατανομή σχολικών μονάδων κατά αριθμού μαθητών



3.1.3.2. Διαδικασία

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, αρχικά έλαβε χώρα η μελέτη και η συλλογή στοιχείων από βιβλιογραφικές πηγές και επιστημονικά άρθρα, ελληνικά και ξένα, έντυπα ή ηλεκτρονικά, ώστε να κατανοηθεί πληρέστερα το θέμα, να αποσαφηνιστούν οι βασικές έννοιες και να τεθεί το ερευνητικό πρόβλημα, προεργασία η οποία συμβάλλει στην καλύτερη ερμηνεία των πρωτογενών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μετέπειτα.

Επίσης, στα πρώτα στάδια υλοποίησης του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, εφόσον μέσω αυτής διασφαλίζονται ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και πρακτικότητας του ερωτηματολογίου (Oppenheim, 1992; Morrison, 1993; Wilson & McLean, 1994, σ. 47 στο Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 439). Η πιλοτική έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα 25 Σεπτεμβρίου 2017 έως 10 Οκτωβρίου 2017, σε ένα ενδεικτικό δείγμα εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών (15 εκπαιδευτικοί), οι οποίοι κλήθηκαν εκτός από το να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, επίσης, να καταγράψουν ή να αναφέρουν όποιες παρατηρήσεις, επισημάνσεις, θετικές ή αρνητικές, σχετικά με θέματα κατανόησης των ερωτήσεων και των οδηγιών, έως τη γενικότερη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις, αμφισημίες και να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές αλλαγές. Η παραπάνω διαδικασία αποσκοπούσε στο να προσαρμοστεί πληρέστερα το ερευνητικό εργαλείο στο ελληνικό συγκείμενο.

Έτσι, η πιλοτική έρευνα έλαβε χώρα σε 3 δημοτικά σχολεία. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω επισκέψεως της ερευνήτριας στα σχολεία, όπου αρχικά, μέσω συζητήσεων με διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικούς, διασαφηνιζόταν το θέμα, ο σκοπός, τόσο της πιλοτικής όσο και της μελλοντικής έρευνας, καθώς και όλα τα ζητήματα που αφορούσαν το ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο. Κατόπιν σχετικής έγκρισης των διευθυντών/τριών, χορηγούνταν τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή, ώστε να σημειώνουν οι συμμετέχοντες όλες τις παρατηρήσεις τους. Σε 1-2 εβδομάδες, συλλέγονταν τα απαντημένα ερωτηματολόγια μέσω επισκέψεως που είχε προγραμματιστεί με τη διεύθυνση και προσωπικό του σχολείου, όπου και πάλι λάμβανε χώρα συζήτηση για τις παρατηρήσεις περί του ερωτηματολογίου.

Κατόπιν της πιλοτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκαν κάποιες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο, οι οποίες αφορούσαν ως επί των πλείστων κάποιες σημασιολογικές

επισημάνσεις, ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές οι δηλώσεις-ερωτήσεις στις οποίες καλούνταν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες.

Έπειτα, εφόσον οριστικοποιήθηκε η τελική ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου, χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συγκεκριμένα, η συλλογή στατιστικών δεδομένων διεξήχθη κατά το διάστημα 20/10/2017 έως 18/3/2018, απευθείας από τις μονάδες που διαθέτουν τα ερευνώμενα χαρακτηριστικά, δηλαδή τους σχολικούς οργανισμούς, στους οποίους διανεμήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, και οι οποίοι λάμβαναν «Υπενθύμιση» από την ερευνήτρια κάθε εβδομάδα. Το ερευνητικό εργαλείο ψηφιοποιήθηκε και καταχωρήθηκε στη δωρεάν ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Docs. Μέσω της συγκεκριμένης υπηρεσίας, τα δημοτικά σχολεία λάμβαναν στην ηλεκτρονική τους διεύθυνση μήνυμα όπου συμπεριλαμβανόταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο δύναται να συμπληρωθεί άμεσα και να υποβληθεί αυτόματα, χωρίς περαιτέρω διαδικασίες. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα κωδικοποιεί και καταχωρεί αυτομάτως τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τόσο ατομικά όσο και συνοπτικά, αναγράφοντας την ημερομηνία και ώρα λήψης της απάντησης.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στα σχολεία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και πόρων, εφόσον η έρευνα διεξήχθη σε πανελλαδική κλίμακα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε αποστολή του ερωτηματολογίου στις σχολικές μονάδες, επισυναπτόταν επιστολή ενημέρωσης των διευθυντών/τριών και όλων των συμμετεχόντων της έρευνας, όπου ζητούνταν από τους διευθυντές η προώθηση όλων των παραπάνω στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους, ενώ παρέχονταν και λεπτομερείς πληροφορίες για όλα τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας (Τίτλος, Στοιχεία ερευνήτριας, Φορέας διεξαγωγής της έρευνας, Σκοπός της έρευνας, Οφέλη συμμετεχόντων της έρευνας, Διαδικασία έρευνας, Προβλεπόμενες δυσκολίες, Διαδικασία τήρησης εμπιστευτικότητας των δεδομένων της έρευνας, και η ηλεκτρονική διεύθυνση της ερευνήτριας για τυχόν ερωτήσεις-διευκρινίσεις σχετικά με την έρευνα), ώστε να διασφαλιστεί η πληρέστερη ενημέρωση των συμμετεχόντων και να εξασφαλιστεί η συνειδητή συναίνεση αυτών, καθώς και να δοθεί η ευκαιρία άσκησης του δικαιώματος άρνησης συμμετοχής (συνειδητή άρνηση). Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων, στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, «Ευχαριστήρια Επιστολή» σε όλες τις σχολικές μονάδες εκ μέρους της ερευνήτριας.

3.1.3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε ποσοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο, το οποίο «καλούσε» τους/τις διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να δηλώσουν τις προσωπικές τους απόψεις αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις που προσδιορίζουν τις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης».

Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R)» (© Copyright 2008, Source: Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2008). Assessing and analyzing schools as PLCs. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Professional learning communities: Purposeful actions, positive results* (working title in progress). Lanham, MD: Rowman & Littlefield (text, in progress) (από Blacklock, 2009).

Το αρχικό «Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης» (Professional Learning Community Assessment) αναπτύχθηκε από τους Huffman και Hipp (Olivier, 2003 στο Blacklock, 2009, σ. 152) και αναθεωρήθηκε το 2009 (Hipp & Huffman στο ο.π., σ. 152), ως εργαλείο για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού και των μελών της κοινότητας, αναφορικά με τις «διαστάσεις και (κρίσιμα) χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (Olivier, 2003, σ. 67 στο Blacklock, 2009, σ. 152) εντός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποσκοπούσε στη «μέτρηση του επιπέδου λειτουργίας των σχολείων ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Olivier et al., 2009, σ. 4 στο ο.π., σ. 152), καθώς και στον προσδιορισμό της μακροβιότητας των σχολείων ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Hefner, 2011, σ. 56).

Η αξιοπιστία του αρχικού ερωτηματολογίου PLCA δοκιμάστηκε από τους Oliver, Hipp και Huffman (2003) χρησιμοποιώντας τον Συντελεστή Alpha του Cronbach, ο οποίος ανέδειξε υψηλό ποσοστό εσωτερικής συνοχής με συντελεστή από 0,83 έως 0,93 (ο.π., σ. 57). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επικυρώθηκε με τη συνεισφορά 76 ερευνητών εκπαίδευσης και εμπειρογνομώνων του τομέα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, οι οποίοι εξέτασαν τη συσχέτιση και τη σημαντικότητα του κάθε στοιχείο (item) του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης (Morrow, 2010, σ. 49). Η δοκιμή πεδίου για το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 247 ολοκληρωμένες έρευνες, χρησιμοποιώντας περιγραφικές στατιστικές, παραγοντική

ανάλυση και συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής Cronbach Alpha για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Μέσω της ανάλυσης δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο PLCA είναι έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο (Olivier, 2003 στο Blacklock, 2009, σ. 153).

Ωστόσο, μέσω της συνεχιζόμενης έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο, συμπεριλαμβανομένων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε η ανάγκη τροποποίησης των διαστάσεων και των κρίσιμων χαρακτηριστικών των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» του αρχικού ερωτηματολογίου (Huffman & Hipp, 2003, στο Blacklock, 2009, σ. 153). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι στο πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο παραλείφθηκε μία σημαντική πτυχή των ΕΚΜ, η οποία αφορούσε τη συλλογή, ερμηνεία και χρήση δεδομένων (Hipp & Huffman, 2010 στο Hefner, 2011, σ. 57). Έτσι, αργότερα προστέθηκαν επτά ερωτήσεις (Hefner, 2011, σ. 57) και επήλθε η αναθεώρηση του ερωτηματολογίου με αποτέλεσμα να διαμορφώνει το πλαίσιο του PLCA-R αναθεωρημένου ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμεύει πλέον ως κατάλληλο περιγραφικό εργαλείο μέτρησης των διαστάσεων ΕΚΜ (Olivier, 2003 στο Blacklock, 2009, σ. 153). Η αναθεωρημένη μορφή του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει 52 δηλώσεις έναντι των 45 του αρχικού ερωτηματολογίου, οι οποίες περιγράφουν και αξιολογούν τις πέντε διαστάσεις «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης», βάσει 4-βαθμης κλίμακας Likert (Hipp & Huffman, 2009 στο ο.π., σ. 152).

Η διαδικασία αναθεώρησης (PLCA-R) περιελάμβανε ένα Εξειδικευμένο Ερωτηματολόγιο Γνώμης και σχόλια από ερευνητές και διδακτορικούς φοιτητές που είχαν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, επιβεβαιώνοντας την εσωτερική συνοχή, τη συνάφεια των νέων στοιχείων (items) και τη χρησιμότητα του PLCA-R ως μέτρο αξιολόγησης των κρίσιμης σημασίας σχολικών πρακτικών που σχετίζονται με την επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Hipp & Huffman, 2009 στο Blacklock, 2009, σσ. 153-154). Από τις αξιολογήσεις και σχόλια των μελών της επιτροπής, διαφαίνεται ότι παρέχεται ευρεία ισχυρή υποστήριξη για τη συμπερίληψη όλων των προτεινόμενων στοιχείων (Olivier et al., 2009, σ. 7).

Έτσι, το αναθεωρημένο πλαίσιο του PLCA-R ερωτηματολογίου περιελάμβανε τις παρακάτω διαστάσεις: 1. υποστηρικτική και κοινή ηγεσία (supportive and shared leadership) (1-11 δείκτες), 2. κοινό όραμα και αξίες (shared vision and values) (12-20 δείκτες), 3. συλλογική μάθηση και εφαρμογή (collective

learning and application) (21-30 δείκτες), 4. κοινές-δημοσιοποιημένες προσωπικές πρακτικές (shared personal practice) (31-37 δείκτες), 5. υποστηρικτικές συνθήκες (supportive conditions), συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων και των δομών (38-52 δείκτες) (Huffman & Hipp, 2003), ενώ μία κλίμακα ιεράρχησης Likert 4-βάθμια (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα) αξιολογεί τις πέντε διαστάσεις, οι οποίες αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης».

Το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο (PLCA-R) πλέον θεωρείται ένα έγκυρο εργαλείο, το οποίο διατίθεται για διάδοση και χρήση από εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, ως εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο μετρά τις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα σε σχολικό επίπεδο, αναφορικά με τις διαστάσεις των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Olivier et al., 2009, σ. 9).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη θεωρητική θεμελίωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία του PLCA-R αποτελεί μια επέκταση του πρώιμου έργου της Hord, το οποίο είχε λάβει χώρα στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης (SEDL) (Olivier, 2003 στο Blacklock, 2009 σ. 152), και αφορούσε τη δημιουργία αντίστοιχου ερωτηματολογίου: «*Ερωτηματολόγιο Σχολικού Επαγγελματικού Προσωπικού ως Κοινότητα Μάθησης*» (School Professional Staff as Learning Community questionnaire), βάσει των διαστάσεων Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης, όπως καθορίζονταν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις που εντοπίστηκαν στο έργο της Hord περιελάμβαναν: 1) υποστηρικτική και κοινή ηγεσία, 2) συλλογική δημιουργικότητα, 3) κοινές αξίες και όραμα, 4) υποστηρικτικές συνθήκες- ικανότητες ανθρώπων και δομές, 5) κοινή προσωπική πρακτική (Hord, 1997a στο Blacklock, 2009, σ. 152), βάσει των οποίων δύναται να εντοπίζονται τα σχολεία που λειτουργούν ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Passi, 2010, σ. 58).

3.1.3.4. Μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο

Για την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε μετάφραση, καθώς και αντίστροφη μετάφραση, του πρωτότυπου ερωτηματολογίου «*Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R)*», αρχικά από την ερευνήτρια (κάτοχος πτυχίου Αγγλικών επιπέδου Γ2) και κατόπιν ελέγχθηκε από 2 καθηγητές Αγγλικής φιλολογίας, ώστε να εξασφαλιστεί η ακριβής μεταφορά των

όρων από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα. Κατόπιν, έλαβαν χώρα μικρές τροποποιήσεις ως προς τη διατύπωση των δηλώσεων στο ελληνικής έκδοσης ερωτηματολόγιο με βάση τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων της πιλοτικής έρευνας.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δυο βασικά μέρη, ενώ σε εισαγωγικό πλαίσιο υπάρχει συνοδευτικό κείμενο, όπου παρουσιάζεται ο τίτλος, το πλαίσιο της έρευνας, ο φορέας, η ταυτότητα της ερευνήτριας, ο σκοπός, η σπουδαιότητα της έρευνας, οι οδηγίες προς τους συμμετέχοντες, καθώς επίσης, εκφράζονται ενθαρρύνσεις και ευχαριστίες για τη συμμετοχή.

Έπειτα, ακολουθεί το Α μέρος του ερωτηματολογίου, στο οποίο εντάχθηκαν ερωτήσεις που αφορούν τη διερεύνηση των ατομικών δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία), του επαγγελματικού προφίλ (επαγγελματική θέση, ειδικότητα, εργασιακό status, τίτλος σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση, πρόσθετες σπουδές και γνώσεις Η/Υ, ξένης γλώσσας, επιμορφωτικών προγραμμάτων), καθώς και τα έτη υπηρεσίας (συνολικά, στο συγκεκριμένο σχολείο). Επίσης, εντάχθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν το οργανωσιακό (σχολικό) πλαίσιο και αφορούσαν την περιοχή σχολικής μονάδας, τον αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών σχολικής μονάδας. Για όλα αυτά χρησιμοποιήθηκαν διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, και ερωτήσεις με δυνατότητα σύντομης απάντησης.

Αυτές οι πληροφορίες επιτρέπουν στην ερευνήτρια να συγκρίνει τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το ευρύτερο υπόβαθρό τους, καθώς και το πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Στο Β μέρος συμπεριλαμβάνονται οι 52 δηλώσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 5 θεματικούς άξονες-διαστάσεις ΕΚΜ, και οι οποίες αξιολογούνται βάσει μιας 4-βαθμης κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα), όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τον προσωπικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας.

Τέλος, εξοικονομώντας χρόνο και πόρους, αλλά και αξιοποιώντας τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, με τη χρήση του Google docs, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή ώστε να αποστέλλεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας ως μήνυμα, να συμπληρώνεται εύκολα, αλλά και να συλλέγονται τα δεδομένα αυτόματα, δομημένα σε αρχείο excel, το οποίο έπειτα επιτρέπει τη μεταφορά αυτούσιων των δεδομένων σε αρχείο του στατιστικού πακέτου SPSS. 20, για περαιτέρω στατιστική ανάλυση και επεξεργασία.

3.1.4. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences) PASW Statistics 20. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των ερωτηματολογίων για πρόληψη διαφόρων ειδών σφαλμάτων, τα οποία μπορεί να προέρχονται από έλλειψη προσοχής ή ενδιαφέροντος εκ μέρους των ερωτώμενων, κα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων, ώστε το κάθε ερωτηματολόγιο να χαρακτηρίζεται από έναν μοναδικό αριθμό. Στη συνέχεια, στο «περιβάλλον» του SPSS, έγινε η κωδικοποίηση των ερωτήσεων (μεταβλητών) του ερωτηματολογίου, ενώ έπειτα, για κάθε μεταβλητή ορίστηκαν οι αντίστοιχες τιμές.

Ωστόσο, μετά την πλήρη εισαγωγή των δεδομένων, κάποιες μεταβλητές χρειάστηκε να επανακωδικοποιηθούν, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των τιμών, αποσκοπώντας στην καλύτερη ομαδοποίηση και ελαχιστοποίηση κατακερματισμού του δείγματος. Οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου που υποβλήθηκαν σε επανακωδικοποίηση ήταν: «Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια», «Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας», «Έτη υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση», «Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο», «Ηλικία», «Μέγεθος σχολείου βάσει αριθμού μαθητών», και «Ειδικότητα».

Επίσης, δημιουργήθηκαν και νέες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν πέντε μεταβλητές για κάθε μία διάσταση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όπου σε κάθε μία εμπεριέχονταν ομαδοποιημένα όλες οι ερωτήσεις-δηλώσεις που αντιστοιχούσαν σε αυτή και υποδήλωναν τον Μέσο Όρο της. Επίσης, δημιουργήθηκε και μία νέα μεταβλητή με τον Μέσο Όρο όλων των διαστάσεων των Ε.Κ.Μ. Οι νέες μεταβλητές που αφορούσαν τον Μέσο Όρο κάθε διάστασης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ελέγχθηκαν για την κανονικότητα των κατανομών τους και θεωρήθηκαν ως κανονικές (Πίνακας 19 στο Κεφάλαιο 4).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση αξιοπιστίας (Reliability Analysis) για την εξέταση της αξιοπιστίας των 5 προσδιοριστικών διαστάσεων «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία εκτιμήθηκε με τη μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας κάθε διάστασης ΕΚΜ, χρησιμοποιώντας τον δείκτη Cronbach alpha (Πίνακας 20 στο Κεφάλαιο 4).

Τέλος, για την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (descriptive statistics), με υπολογισμό του μέσου όρου (M.O.) (mean) και της τυπικής απόκλισης (T.A.) (standard deviation), ενώ χρησιμοποιήθηκαν δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, και συγκρίσεις μέσω των όρων (t-test και ANOVA) για τη διερεύνηση των ατομικών και σχολικών δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ως προς τις πέντε διαστάσεις ΕΚΜ.

3.1.4.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η «Εγκυρότητα Περιεχομένου» επιτυγχάνεται όταν ο βαθμός στον οποίο τα μέρη του τεστ (items) εκπροσωπούν επάξια όλες τις πιθανές διαστάσεις του φαινομένου που αξιολογείται απαντώντας στο ερώτημα περί της πληρότητας του εργαλείου μέτρησης, η οποία αξιολογείται από ομάδα ειδικών μέσω αντίστοιχου ελέγχου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 236). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε μετάφραση του ερωτηματολογίου: «Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R)» (© Copyright 2008, Source: Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2008). Assessing and analyzing schools as PLCs. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Professional learning communities: Purposeful actions, positive results* (working title in progress). Lanham, MD: Rowman & Littlefield (text, in progress) (από Blacklock, 2009), το οποίο αποτελεί ένα ευρέως έγκυρο εργαλείο μέτρησης των πέντε διαστάσεων των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» και διατίθεται για διάδοση και χρήση από εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, ως εργαλείο αξιολόγησης των σχολικών πρακτικών αναφορικά με τις πέντε προσδιοριστικές διαστάσεις ΕΚΜ (Olivier et al., 2009, σ. 9).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι η επιλογή ενός ήδη δοκιμασμένου εργαλείου αποσκοπούσε στην αξιοποίηση του χρόνου και δυνάμεων, ενώ πολύ περισσότερο οφειλόταν σε επιστημολογικούς λόγους, εφόσον με αυτόν τον τρόπο, η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε ένα ήδη υπάρχον επιστημολογικό πρότυπο έρευνας, αποκτώντας τη δυνατότητα ερευνητικής κατοχύρωσης ορισμένων περιοχών, ακολουθώντας την πορεία άλλων (Παπαδοπούλου, Χόνδρας, & Τσακιρίδου, χ.χ.).

Τέλος, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελληνικής έκδοσης, κρίθηκε βάσει του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha (δείκτης εσωτερικής συνέπειας ενός τεστ) (internal consistency) για κάθε μία διάσταση (Πίνακας 20 στο Κεφάλαιο 4).

3.1.5. Ζητήματα Δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας τηρήθηκε η πρέπουσα δεοντολογία. Συγκεκριμένα, διασφαλίστηκε η ενημερωμένη συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα με αντίστοιχο έντυπο-επιστολή, στο οποίο παρέχονταν όλες οι πληροφορίες που αφορούσαν τη συγκεκριμένη έρευνα (π.χ. τίτλος, ταυτότητα του φορέα διεξαγωγής της έρευνας και της ερευνήτριας, σκοπός, σπουδαιότητα έρευνας, διαδικασία, οφέλη, δυσκολίες, προστασία προσωπικών δεδομένων, δυνατότητα άρνησης/απόσυρσης, οδηγίες, ηλεκτρονική διεύθυνση για τυχόν απορίες, διευκρινίσεις, παρατηρήσεις).

Προβλέφθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε κάθε στάδιο της έρευνας (κατά τη διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και δημοσιοποίησης των δεδομένων, εφόσον επρόκειτο για κωδικοποιημένα στοιχεία, αριθμούς, ποσοστά) και η προστασία, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν. 2472/1997, περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων), των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους. Τα ερευνητικά δεδομένα μεταχειρίστηκαν ως απολύτως απόρρητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την ψηφιοποίηση του ερευνητικού εργαλείου, λήφθηκε μέριμνα των απαραίτητων ρυθμίσεων, βάσει των οποίων δεν επιτρεπόταν η εμφάνιση ηλεκτρονικής διεύθυνσης των συμμετεχόντων, γεγονός που αναφερόταν ρητά στη συνοδευτική επιστολή, ώστε να διασφαλίζεται προς τους συμμετέχοντες η εγγύηση της πλήρους ανωνυμίας και μη ταύτισης τόσο των συμμετεχόντων, όσο και των σχολικών μονάδων, με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα επικοινωνίας μέσω της ηλεκτρονικής διεύθυνσης της ερευνήτριας, για τυχόν διευκρινίσεις, απορίες, ερωτήσεις, αλλά και για να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.1. Κανονική κατανομή του Μ.Ο. των 5 διαστάσεων

Οι νέες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν και αφορούσαν τον Μέσο Όρο κάθε διάστασης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ελέγχθηκαν για την κανονικότητα των κατανομών τους και θεωρήθηκαν ως κανονικές (Πίνακας 19). Αναλυτικότερα, εξετάζοντας τον Πίνακα 19, διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα (Asymp. Sig) για όλες τις πέντε διαστάσεις, παρουσιάζεται μεγαλύτερη της στάθμης σημαντικότητας, δηλαδή μεγαλύτερη από την τιμή 0.001, γεγονός που υποδηλώνει ότι η μηδενική υπόθεση (H_0) δεν απορρίπτεται, άρα έχουμε κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, η διάσταση «Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία» εμφανίζει τιμή ($p=0,054$), η διάσταση «Κοινές αξίες και όραμα» ($p=0,002$), η διάσταση «Συλλογική μάθηση και εφαρμογή» ($p=0,021$), η διάσταση «Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» ($p=0,170$), και η διάσταση «Υποστηρικτικές Συνθήκες» ($p=0,168$). Οι τιμές όλων των διαστάσεων είναι (Asymp. Sig. (2-tailed)) $p>0.001$.

Πίνακας 19: Κανονική κατανομή του Μ.Ο. των 5 διαστάσεων

| | | One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test | | | | |
|----------------------------------|----------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| | | ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | ΜΕΑΝ Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | ΜΕΑΝ Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | ΜΕΑΝ Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά |
| N | | 196 | 196 | 195 | 196 | 196 |
| Normal Parameters ^{a,b} | Mean | 3,1884 | 3,0227 | 2,9166 | 2,7490 | 2,8554 |
| | Std. Deviation | ,49868 | ,53508 | ,56455 | ,62759 | ,54447 |
| Most Extreme Differences | Absolute | ,096 | ,131 | ,108 | ,079 | ,079 |
| | Positive | ,096 | ,124 | ,108 | ,079 | ,079 |
| | Negative | -,082 | -,131 | -,079 | -,068 | -,079 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | 1,345 | 1,832 | 1,508 | 1,110 | 1,112 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | ,054 | ,002 | ,021 | ,170 | ,168 |

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

4.1.2. Συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ

Στον αντίστοιχο πίνακα (Πίνακας 20) της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι συντελεστές αξιοπιστίας *alpha Cronbach* για κάθε μία των πέντε διαστάσεων «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» του ερωτηματολογίου, οι πολύ υψηλές τιμές (>0.7) των οποίων εξασφαλίζουν σημαντική εσωτερική συνάφεια μεταξύ των ερωτήσεων-δηλώσεων που εμπεριέχονται στην κάθε διάσταση. Συγκεκριμένα, η διάσταση «Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία» εμφανίζει τιμή αξιοπιστίας (0,947), η διάσταση «Κοινές αξίες και όραμα» (0,928), η διάσταση «Συλλογική μάθηση και εφαρμογή» (0,923), η διάσταση «Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» (0,936), και η διάσταση «Υποστηρικτικές Συνθήκες» (0,931).

Πίνακας 20: Συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ

| Item-Total Statistics | | | | | |
|---|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | 11,5424 | 4,487 | ,773 | ,615 | ,947 |
| ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | 11,7083 | 4,153 | ,884 | ,831 | ,928 |
| ΜΕΑΝ Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | 11,8150 | 3,999 | ,910 | ,862 | ,923 |
| ΜΕΑΝ Κοινή-Δημοσιοποιημένα προσωπική πρακτική | 11,9840 | 3,876 | ,849 | ,747 | ,936 |
| ΜΕΑΝ Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | 11,8770 | 4,153 | ,864 | ,758 | ,931 |

4.1.3. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ΕΚΜ στα δημοτικά σχολεία

Μέσω των περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων, διευκολύνεται ο εντοπισμός των επικρατέστερων διαστάσεων ΕΚΜ που χαρακτηρίζουν τα σχολεία του δείγματος, παρέχοντας μετέπειτα τη δυνατότητα ερμηνείας και εξαγωγής των κύριων συμπερασμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται στο να διερευνηθεί, το εάν και σε ποιο βαθμό (επίπεδο ανάπτυξης) τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», ερευνώντας τις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις των Ε.Κ.Μ (ερευνητικά ερωτήματα 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Αρχικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 21, διαφαίνεται ότι τα σχολεία διαθέτουν στοιχεία και από τις πέντε διαστάσεις Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης, παραπέμποντας στη διαπίστωση ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, δίνοντας απάντηση στα 6 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατηρείται

ότι οι Διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι οι σχολικές τους μονάδες λειτουργούν ως έναν βαθμό ως ΕΚΜ. Έτσι, η διάσταση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία», η οποία παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1884 και τυπική απόκλιση 0,49868. Ακολουθεί η διάσταση «Κοινές αξίες - Κοινό όραμα», η οποία παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0227 και τυπική απόκλιση 0,53508. Τρίτη είναι η διάσταση «Συλλογική μάθηση και εφαρμογή», η οποία σημειώνει ως μέσο όρο 2,9166, και τυπική απόκλιση 0,56455, τέταρτη είναι η διάσταση «Υποστηρικτικές Συνθήκες» η οποία παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8554 και τυπική απόκλιση 0,54447, ενώ τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η διάσταση με τη χαμηλότερη τιμή είναι η «Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» με μέσο όρο 2,7490 και τυπική απόκλιση 0,62759.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ

| | | Statistics | | | | |
|---|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| | | MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη η προσωπική πρακτική | MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά |
| N | Valid | 196 | 196 | 195 | 196 | 196 |
| | Missing | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | Mean | 3,1884 | 3,0227 | 2,9166 | 2,7490 | 2,8554 |
| | Std. Deviation | ,49868 | ,53508 | ,56455 | ,62759 | ,54447 |
| | Minimum | 1,36 | 1,44 | 1,20 | 1,00 | 1,33 |
| | Maximum | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| | Sum | 624,92 | 592,44 | 568,74 | 538,80 | 559,67 |

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα 7, σχετικά με τον βαθμό (επίπεδο ανάπτυξης) λειτουργίας των ελληνικών δημοτικών σχολείων ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», αξίζει να αναφερθεί ότι το συνολικό άθροισμα και συγκεκριμένα ο μέσος όρος των τιμών των 52 δεικτών (5 διαστάσεων) παραπέμπει στον βαθμό που τα ελληνικά δημοτικά σχολεία, βάσει των απόψεων των συμμετεχόντων, λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα, όπως φαίνεται και από τον αντίστοιχο πίνακα (Πίνακας 22 & Πίνακας 23 του Παραρτήματος), το άθροισμα των 52 δηλώσεων για τις πέντε

διαστάσεις των Επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι 577,51, με αντίστοιχη τιμή μέσου όρου 2,9465.

Πίνακας 22: Μέσος όρος (Μ.Ο.) των σχολείων ως ΕΚΜ

| Statistics | | |
|----------------|---------|---------------|
| MEAN ΕΚΜ | | |
| N | Valid | 196 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 2,9465 |
| Std. Deviation | | ,50361 |
| Minimum | | 1,57 |
| Maximum | | 4,00 |
| Sum | | 577,51 |

Έτσι, σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης, και βάσει των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων της μεταβλητής «Μ.Ο. ΕΚΜ», η βαθμολογία-μέσος όρος όλων των ελληνικών δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι Μ.Ο.: 2,9465 με τυπική απόκλιση 0,50361 (Πίνακας 22). Ωστόσο, για να προσδιοριστεί το επίπεδο ανάπτυξης ΕΚΜ στο οποίο βρίσκονται τα δημοτικά σχολεία του δείγματος της παρούσας έρευνας, υιοθετήθηκε η κλίμακα που χρησιμοποίησε η Αβδελλή (2012, σ. 67) για την οριοθέτηση των επιπέδων ΕΚΜ. Συγκεκριμένα, οι τιμές για το πρώτο (ανύπαρκτο-αρχικό) επίπεδο ΕΚΜ κυμαίνονται έως και 2.5. Στο δεύτερο επίπεδο (αναπτυσσόμενο) οι τιμές είναι από 2.51 έως 4.00, και στο τρίτο επίπεδο (ώριμο-εξελιγμένο) οι τιμές είναι από 4.01 και πάνω. Επομένως, βάσει των παραπάνω κριτηρίων καθορισμού επιπέδου ΕΚΜ, τα ελληνικά δημοτικά σχολεία βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο, δηλαδή στο αναπτυσσόμενο.

4.1.4. Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις πέντε διαστάσεις ΕΚΜ

Για την περιγραφή των τιμών των εκπαιδευτικών απέναντι στις πέντε διαστάσεις της ΕΚΜ χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) με τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των διαστάσεων. Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε μία από τις πέντε διαστάσεις,

χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού ελέγχου (t-test), ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα 8 και 9, βάσει των οποίων διερευνάται το εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις πέντε προσδιοριστικές διαστάσεις των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» και των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική θέση, προϋπηρεσία, κτλ.), αλλά και των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας-σχολικό πλαίσιο (π.χ. μέγεθος σχολείου, τοποθεσία σχολείου, κτλ.).

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά μόνο οι μεταβλητές «Διευθυντική θέση» (Πίνακες 24α & 24β) και «Φύλο» (Πίνακες 26α & 26β), καθώς είναι οι μόνες για τις οποίες βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις των ΕΚΜ. Οι υπόλοιπες μεταβλητές (έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση, ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, εργασιακό status, ειδικότητα, τίτλος σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση, άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, διδακτορικός τίτλος σπουδών, γνώση Η/Υ, γνώση ξένης γλώσσας, άλλη επιμόρφωση, περιοχή σχολικής μονάδας, μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών, μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών) (Πίνακες 25α, 25β & 27α, 27β έως 41α, 41β), για τις οποίες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις πέντε διαστάσεις ΕΚΜ, παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα της παρούσας μελέτης, με τους αντίστοιχους πίνακες και τις επεξηγήσεις αυτών.

4.1.4.1. Διευθυντική θέση και 5 διαστάσεις ΕΚΜ

Πίνακας 24α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τη διευθυντική θέση

| Group Statistics | | | | | |
|---|------------|-----------|------------------|------------------|------------------|
| Διευθυντής/τρια | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI OXI | 60 135 | 3,4130 3,0899 | ,36957 ,51877 | ,04771 ,04465 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI OXI | 60 135 | 3,2296 2,9309 | ,44155 ,55057 | ,05700 ,04739 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI OXI | 59 135 | 3,1595 2,8099 | ,44492 ,58159 | ,05792 ,05006 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | NAI OXI | 60 135 | 3,0762 2,6048 | ,46864 ,63824 | ,06050 ,05493 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI OXI | 60 135 | 3,1093 2,7445 | ,43026 ,55511 | ,05555 ,04778 |

Πίνακας 24β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τη διευθυντική θέση

| 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | 2,048 | ,154 | 4,356 | 193 | ,000 | ,32314 | ,07419 | ,17682 | ,46946 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|-------------|------|--------|--------|------------|------------|
| | Equal variances not assumed | | | 4,94 5 | 155,18 5 | ,000 | ,32314 | ,06534 | ,1940 6 | ,4522 2 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | ,526 | ,46 9 | 3,70 5 | 193 | ,000 | ,29877 | ,08063 | ,1397 3 | ,4578 0 |
| | Equal variances not assumed | | | 4,03 0 | 139,40 4 | ,000 | ,29877 | ,07413 | ,1522 1 | ,4453 2 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | 2,48 8 | ,11 6 | 4,11 9 | 192 | ,000 | ,34963 | ,08489 | ,1822 0 | ,5170 7 |
| | Equal variances not assumed | | | 4,56 7 | 142,56 0 | ,000 | ,34963 | ,07655 | ,1983 0 | ,5009 6 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέ νη προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | 5,24 3 | ,02 3 | 5,13 5 | 193 | ,000 | ,47136 | ,09179 | ,2903 2 | ,6523 9 |
| | Equal variances not assumed | | | 5,76 8 | 151,14 3 | ,000 | ,47136 | ,08172 | ,3099 0 | ,6328 2 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες – Γενικά | Equal variances assumed | 1,89 3 | ,17 0 | 4,52 0 | 193 | ,000 | ,36478 | ,08070 | ,2056 1 | ,5239 5 |

| | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|--|-------|---------|------|--------|--------|--------|--------|
| Equal variance s not assumed | | | 4,979 | 143,907 | ,000 | ,36478 | ,07327 | ,21996 | ,50960 |
|------------------------------|--|--|-------|---------|------|--------|--------|--------|--------|

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,154>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των διευθυντών/τριών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,4130 με τυπική απόκλιση 0,36957. Η στάση των εκπαιδευτικών τάξης ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0899 με τυπική απόκλιση 0,51877. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,356$, $df=193$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των διευθυντών και υπόλοιπων εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση της ηγεσίας, όπου οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι η ηγεσία στο σχολείο τους λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμοιράζεται περισσότερο, από ό, τι θεωρούν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τάξης.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,469>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των διευθυντών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2296 με τυπική απόκλιση 0,44155. Η στάση των εκπαιδευτικών τάξης ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9309 με τυπική απόκλιση 0,55057. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,705$, $df=193$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών τάξης ως προς τη διάσταση του κοινού οράματος και αξιών, με τους διευθυντές/τριες να θεωρούν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι επικρατεί στο σχολείο τους το κοινό όραμα και οι κοινές αξίες.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,116>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των διευθυντών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση

παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1595 με τυπική απόκλιση 0,44492. Η στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών τάξης ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8099 με τυπική απόκλιση 0,58159. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,119$, $df=192$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των διευθυντών/τριών και υπόλοιπων εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής, όπου οι διευθυντές/τριες αντιλαμβάνονται περισσότερο αυτή τη διάσταση στο σχολείο τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,023>0,01$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των διευθυντών/τριών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0762 με τυπική απόκλιση 0,46864. Η στάση των εκπαιδευτικών τάξης ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,6048 με τυπική απόκλιση 0,63824. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=5,135$, $df=193$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών ως προς τη δημοσιοποιημένη και κοινή προσωπική πρακτική, με τους διευθυντές/τριες να αντιλαμβάνονται περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τη συγκεκριμένη διάσταση στο σχολείο τους.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,170>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των διευθυντών/τριών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1093 με τυπική απόκλιση 0,43026. Η στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών τάξης ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,7445 με τυπική απόκλιση 0,55511. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,520$, $df=193$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των διευθυντών/τριών και υπόλοιπων εκπαιδευτικών ως προς τις υποστηρικτικές συνθήκες- σχέσεις και δομές, με τους διευθυντές/τριες να αντιλαμβάνονται περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τη συγκεκριμένη διάσταση στο σχολείο τους.

4.1.4.2. Φύλο και 5 διαστάσεις ΕΚΜ

Πίνακας 26α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το φύλο

| Group Statistics | | | | | |
|---|---------|-----|--------|----------------|-----------------|
| | Φύλο | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Άνδρας | 53 | 3,4437 | ,45877 | ,06302 |
| | Γυναίκα | 143 | 3,0937 | ,48070 | ,04020 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Άνδρας | 53 | 3,2285 | ,54712 | ,07515 |
| | Γυναίκα | 143 | 2,9464 | ,51174 | ,04279 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Άνδρας | 53 | 3,1585 | ,54329 | ,07463 |
| | Γυναίκα | 142 | 2,8264 | ,54724 | ,04592 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Άνδρας | 53 | 3,0226 | ,67462 | ,09267 |
| | Γυναίκα | 143 | 2,6475 | ,57956 | ,04847 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Άνδρας | 53 | 3,1068 | ,59663 | ,08195 |
| | Γυναίκα | 143 | 2,7623 | ,49438 | ,04134 |

Πίνακας 26β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση το φύλο

| 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | ,377 | ,540 | 4,583 | 194 | ,000 | ,35001 | ,07637 | ,19938 | ,50064 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|------------|------|--------|--------|------------|------------|
| | Equal variances not assumed | | | 4,68 3 | 97,04 5 | ,000 | ,35001 | ,07475 | ,2016 6 | ,4983 6 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | 1,30 1 | ,25 5 | 3,36 4 | 194 | ,001 | ,28212 | ,08386 | ,1167 4 | ,4475 1 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,26 2 | 87,80 8 | ,002 | ,28212 | ,08648 | ,1102 5 | ,4540 0 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | ,469 | ,49 4 | 3,77 8 | 193 | ,000 | ,33212 | ,08792 | ,1587 2 | ,5055 2 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,79 0 | 93,87 6 | ,000 | ,33212 | ,08763 | ,1581 4 | ,5061 1 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέν η προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | ,977 | ,32 4 | 3,84 6 | 194 | ,000 | ,37512 | ,09753 | ,1827 6 | ,5674 9 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,58 7 | 82,09 0 | ,001 | ,37512 | ,10457 | ,1670 9 | ,5831 5 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες – Γενικά | Equal variances assumed | 3,55 1 | ,06 1 | 4,09 1 | 194 | ,000 | ,34453 | ,08423 | ,1784 1 | ,5106 5 |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|-------|--------|------|--------|--------|--------|--------|
| Equal variances not assumed | | | 3,753 | 79,938 | ,000 | ,34453 | ,09179 | ,16186 | ,52720 |
|--------------------------------------|--|--|-------|--------|------|--------|--------|--------|--------|

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,54>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των αντρών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,4437 με τυπική απόκλιση 0,45877. Η στάση των γυναικών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0937 με τυπική απόκλιση 0,48070. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,583$, $df=194$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους ως προς τη διάσταση της ηγεσίας, όπου οι άνδρες θεωρούν ότι η ηγεσία στο σχολείο τους λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμοιράζεται περισσότερο, από ό, τι θεωρούν οι γυναίκες του δείγματος.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,255>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των αντρών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2285 με τυπική απόκλιση 0,54712. Η στάση των γυναικών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9464 με τυπική απόκλιση 0,51174. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,364$, $df=194$, $p=0,001=0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους ως προς τη διάσταση του κοινού οράματος και αξιών, με τους άνδρες να θεωρούν περισσότερο από τις γυναίκες ότι επικρατεί στο σχολείο τους το κοινό όραμα και οι κοινές αξίες.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,494>0,05$), τότε υφίσταται ίσες διασπορές. Η στάση των αντρών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1585 με τυπική απόκλιση 0,54329. Η στάση των γυναικών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8264 με τυπική

απόκλιση 0,54724. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,778$, $df=193$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους ως προς τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής, όπου οι άνδρες αντιλαμβάνονται περισσότερο αυτή τη διάσταση στο σχολείο τους συγκριτικά με τις γυναίκες.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,324>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των αντρών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0226 με τυπική απόκλιση 0,67462. Η στάση των γυναικών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,6475 με τυπική απόκλιση 0,57956. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,846$, $df=194$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους ως προς τη δημοσιοποιημένη και κοινή προσωπική πρακτική, με τους άνδρες να αντιλαμβάνονται περισσότερο από τις γυναίκες τη συγκεκριμένη διάσταση στο σχολείο τους.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,061>0,05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των αντρών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1068 με τυπική απόκλιση 0,59663. Η στάση των γυναικών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,7623 με τυπική απόκλιση 0,49438. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t=4,091$, $df=194$, $p=0,000<0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους ως προς τις υποστηρικτικές συνθήκες-σχέσεις και δομές, με τους άνδρες να αντιλαμβάνονται περισσότερο από τις γυναίκες τη συγκεκριμένη διάσταση στο σχολείο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1.1. Συζήτηση

5.1.1.1. Διαστάσεις ΕΚΜ στα ελληνικά δημοτικά σχολεία

Αρχικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι τα σχολεία του δείγματος διαθέτουν στοιχεία και από τις πέντε διαστάσεις «Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης». Το γεγονός αυτό παραπέμπει στο ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία αποτελούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, με τους/τις Διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες της έρευνας, να αντιλαμβάνονται τις πέντε διαστάσεις των, εντός των σχολικών τους μονάδων, απαντώντας στο 6^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Αναλυτικότερα, η διάσταση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία» (Μ.Ο.: 3,1884), ακολουθεί η διάσταση «Κοινές αξίες - Κοινό όραμα» (Μ.Ο.: 3,0227). Τρίτη είναι η διάσταση «Συλλογική μάθηση και εφαρμογή» (Μ.Ο.: 2,9166), τέταρτη είναι η διάσταση «Υποστηρικτικές Συνθήκες» (Μ.Ο.: 2,8554), ενώ τέλος, η διάσταση με το χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» (Μ.Ο.: 2,7490).

Βάσει της σειράς κατάταξης των διαστάσεων ΕΚΜ των παραπάνω αποτελεσμάτων, διαφαίνεται ότι στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία, η κοινή και υποστηρικτική ηγεσία έχει έντονη παρουσία. Άλλωστε, για να μετατραπεί ένα σχολείο σε κοινότητα μάθησης, απαιτείται κάτι το παράδοξο, όπως η «θυσία» του ηγέτη, ο οποίος μοιράζεται την ισχύ, την εξουσία και τους ηγετικούς ρόλους με το υπόλοιπο προσωπικό, μεριμνώντας για την ενεργό του συμμετοχή (Hord, 2004, σ. 8), συγκαταλέγοντας την κοινή και υποστηρικτική ηγεσία στις πιο σημαντικές παραμέτρους για μία πλήρη ανάπτυξη και εφαρμογή του μοντέλου της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Hord et al., 2000, σ. 4; Hipp & Huffman, 2002 στο Blacklock, 2009, σ. 131). Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα, ενθάρρυνση του ηγέτη για συμμετοχή στην ηγεσία, ισχύ και εξουσία, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ανάληψη

πρωτοβουλιών, κοινή ευθύνη, κ.α. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί το συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων, ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών που αφορούν τη σχολική μονάδα (Υ.Α. Αρ. Φ. 353.1./324/105657/41. ΦΕΚ. 1340/16/10/2002 άρθρο 39; Αβδελλή, 2012, σσ. 81-82), παραπέμποντας σε μία δημοκρατική-συμμετοχική σχολική κουλτούρα.

Επομένως, όσο κι αν οι διευθυντές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, τις αξίες και το όραμα του σχολείου, εντούτοις, δεν μπορούν να το υλοποιήσουν μόνοι τους, χωρίς «συμπαραστάτες» (Richardson, 2001 στο Blacklock, 2009, σ. 133), αλλά με την απαραίτητη σύμπραξη και υποστήριξη του υπόλοιπου προσωπικού, μέσω ενός συνδυασμού «οραματιστικής ηγεσίας και συνεργατικών στρατηγικών» (Huffman, 2001, σ. 17 στο ο.π., σ. 133).

Ως δεύτερη διάσταση ΕΚΜ των ελληνικών δημοτικών σχολείων παρουσιάζεται η διάσταση «Κοινές αξίες και όραμα», παραπέμποντας σε κοινές «εικόνες» για το μέλλον της ομάδας (Çelik, 2014, σ. 92), ως μέσο δέσμευσης των μελών στην αντίστοιχη σχολική κουλτούρα (Cowan, 2003, Deal & Peterson, 1999 στο Blacklock, 2009, σ. 133), καθώς και ως σημείο αναφοράς βάσει του οποίου τίθενται οι απαραίτητες αρχές και πρακτικές του σχολικού οργανισμού (Senge et al., 2000, σ. 7 στο ο.π., σ. 112). Η ύπαρξη της συγκεκριμένης διάστασης, σηματοδοτεί ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία χαρακτηρίζονται από κοινό όραμα, νόρμες και αξίες αναφορικά με τη μάθηση και επίτευξη των μαθητών, τις υψηλές προσδοκίες, τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινή κατεύθυνση ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση (Huffman & Hipp, 2003, σ. 114 στο Blacklock, 2009, σ. 135). Όλα τα παραπάνω αναπτύσσονται μέσω «ανοιχτής» επικοινωνίας μεταξύ των μελών, βάση της οποίας αποτελεί η εμπιστοσύνη (Fawcett, 1996 στο Hord, 1997b, σ. 4), σηματοδοτώντας την ύπαρξη συλλογικής κουλτούρας, η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σχολικής βελτίωσης, και αντίδοτο απέναντι στη «μοναξιά» που χαρακτηρίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (DuFour, Eaker, & DuFour στο DuFour, Eaker, & DuFour, 2005 (Eds.)).

Η διάσταση της «συλλογικής μάθησης και εφαρμογής» η οποία παρουσιάζεται στην τρίτη θέση εντός των δημοτικών σχολείων της παρούσας έρευνας, υποδηλώνει από τη μια μεριά ότι αυτή εφαρμόζεται σε έναν μέτριο βαθμό, ενώ συγχρόνως παραπέμπει στην ύπαρξη ενός συλλογικού - υποστηρικτικού

μαθησιακού περιβάλλοντος που παρέχει ασφάλεια ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες σχέσεις, να προταθούν στρατηγικές, να ληφθούν πρωτοβουλίες για δράσεις και ζητήματα που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα (Louis & Marks, 1998 στο Morrow, 2010, σσ. 39-40). Έτσι, στα ελληνικά δημοτικά σχολεία συμπεραίνεται ότι ως έναν βαθμό οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, αλληλοενημερώνονται, ανταλλάσσουν και εφαρμόζουν (νέες) στρατηγικές που προωθούν τη μάθηση των μαθητών, εμπλέκονται σε αναστοχαστικό διάλογο και έρευνα (Hord, 2004b, σ. 9 στο Blacklock, 2009, σ. 135). Άλλωστε, σήμερα επικρατεί η αντίληψη ότι η μάθηση των σύγχρονων οργανισμών εξαρτάται από τη μάθηση της ομάδας, απορρίπτοντας την προοπτική μάθησης μεμονωμένων ατόμων (Çelik, 2014, σ. 92). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι αναφορικά με το ελληνικό συγκείμενο, η διάσταση της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής ίσως περιορίζεται λόγω της συγκεντρωτικής φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει του οποίου καθορίζονται τυπικές συναντήσεις εκπαιδευτικών για διαδικαστικά θέματα των σχολικών μονάδων (Μλεκάνης, 2005; Πυργιωτάκης, 1992; Σαΐτης, 2008^α στο Αβδελλή, 2012, σ. 84) (τακτικές συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων). Αυτός ο καθορισμός συχνών τυπικών συναντήσεων για τυπικά θέματα, ίσως δημιουργεί αντίστοιχα νοητικά μοντέλα στους εκπαιδευτικούς, ή ακόμη και να εξαντλεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, μη έχοντας διάθεση για άλλου τύπου συνεδρίες. Ωστόσο, από την άλλη μεριά, υπάρχει πρόθεση να ενισχυθεί η συγκεκριμένη διάσταση, εφόσον μέσω νέας διάταξης, προτάθηκε και θεσπίστηκε επέκταση ωραρίου των εκπαιδευτικών, επικαιροποιώντας τον παλαιότερο νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/1985 Τ.Α'), άρθρο 13, παρ. 8, όπως συμπληρώθηκε με το άρθρο 245 του Ν. 4512/2018 (ΦΕΚ 5, Τ. Α'/17-1-2018), ώστε οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν στις σχολικές μονάδες πέραν της αποχώρησης των μαθητών, και να λαμβάνουν χώρα «παιδαγωγικές συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών» (Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 5, Τ. Α'/17-1-2018).

Εντούτοις, το ότι η προαναφερθείσα διάσταση εμφανίζεται σε έναν μέτριο βαθμό, δικαιολογείται και από το γεγονός του χαμηλού βαθμού της επόμενης διάστασης. Συγκεκριμένα, στην τέταρτη θέση εμφανίζεται η διάσταση των «υποστηρικτικών δομών και σχέσεων», στην οποία εμπερικλείονται παράγοντες που υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων και σχετίζονται με τον χρόνο, χώρο, τρόπο, ευκαιρίες για τακτική επικοινωνία και συναντήσεις, συλλογικό δημιουργικό έργο, επίλυση προβλημάτων και μάθηση,

σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μελών (Hord, 1997b, σ. 4; Hord, 2004, σ. 10). Άλλωστε, αξίζει να σημειωθεί ότι για να κατανοηθούν τα προβλήματα και τα λάθη ενός οργανισμού, το ενδιαφέρον δεν άπτεται μόνο του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά ουσιώδη ρόλο παίζουν οι κυρίαρχες δομές του οργανισμού, που διαμορφώνουν και καθορίζουν τις πράξεις των ατόμων-μελών του οργανισμού, αλλά και συμβάλουν στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, όπου συγκεκριμένα γεγονότα δύναται να λάβουν χώρα (Senge, 1999, σ. 42-43), εφόσον συχνά όλες οι προσπάθειες για ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης και εργασίας δύναται να περιοριστούν λόγω ατομικιστικών και γραφειοκρατικών κανόνων ή δομών (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Seago, 2004 στο Caena, 2011, σ. 14).

Ουσιαστικά, στα ελληνικά δημοτικά σχολεία παρατηρείται ότι δεν υφίστανται οι απαραίτητες δομές σε επαρκή βαθμό ώστε να αναπτυχθούν και οι αντίστοιχες σχέσεις που περιλαμβάνουν σεβασμό, εμπιστοσύνη, κανόνες συνεχούς κριτικής έρευνας και βελτίωσης (SEDL, 2000, σ. 10 στο Morrow, 2010, σ. 41). Βάσει των παραπάνω, διαφαίνεται ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία υπολείπονται σε διαθέσιμο χρόνο για συναντήσεις και συζητήσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού, φυσική εγγύτητα μεταξύ του προσωπικού, αλληλεξάρτηση των διδασκαλικών ρόλων, δομές επικοινωνίας, σχολική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Louis & Kruse, 1995 στο Hord, 2004, σ. 10), διαθεσιμότητα πόρων, ευελιξία ωρολογίων προγραμμάτων και δομών ελαχιστοποίησης της απομόνωσης, πολιτικές για αυτονομία, συνεργασία, αποτελεσματική επικοινωνία και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού (Boyd, 1992 στο Hord, 2004, σ. 10).

Τέλος, σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι αν και αποκομίζεται σημαντικό όφελος από την κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική σχετικά με την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, λόγω της ανταλλαγής της γνώσης μεταξύ αυτών (Hord, 1995 στο Morrow, 2010, σ. 40), στα ελληνικά δημοτικά σχολεία η συγκεκριμένη διάσταση εμφανίζεται στην τελευταία θέση συγκριτικά με τις υπόλοιπες, συμπεραίνοντας ότι τα συγκεκριμένα σχολεία υπολείπονται σε ό, τι αφορά την προθυμία των μελών του οργανισμού για παροχή και αποδοχή ανατροφοδότησης, ώστε να βελτιώσουν το έργο τους (Louis & Kruse, 1995 στο Hord, 2004, σ. 10), καθώς και να δημιουργηθεί μία γνωστική και δεξιοτήτων βάση, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Hord, 2004, σ. 11). Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών δημοτικών σχολείων δε συνηθίζουν να επισκέπτονται τακτικά τις σχολικές τάξεις των

συναδέλφων τους για να παρατηρούν, να κρατούν σημειώσεις, να ανταλλάσσουν ιδέες και να συζητούν επί των παρατηρήσεών τους (Hord & Sommers, 2008, σ. 15 στο Stegall, 2011, σ. 39). Άλλωστε, παραδοσιακά στο ελληνικό σχολείο, για πολλές δεκαετίες, αυτός που είχε τη δυνατότητα να επισκεφθεί τη σχολική τάξη και να παρακολουθήσει το μάθημα ήταν μόνο ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος πραγματοποιούσε την επίσκεψή του μόνο αφού ο εκπαιδευτικός λάμβανε σχετική ενημέρωση για την ημερομηνία και ώρα της επίσκεψης (Υ.Α. Αρ. Φ. 353.1./324/105657/41.ΦΕΚ. 1340/16/10/2002, άρθρο 9 στο Αβδελλή, 2012, σ. 84).

Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό της Hord, σύμφωνα με τον οποίο η συγκεκριμένη διάσταση είναι αυτή που αναπτύσσεται τελευταία σε μια διαδικασία δημιουργίας ΕΚΜ λόγω της ιστορικής παράδοσης της απομόνωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Hord, 2004, σ. 11), ενώ συγχρόνως αποτελεί και εκείνη τη διάσταση βάσει της οποίας ένας σχολικός οργανισμός κρίνεται ότι επιδεικνύει τον μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξης και εξέλιξης ως ΕΚΜ (Blacklock, 2009, σ. 138).

5.1.1.2. Επίπεδο ΕΚΜ ελληνικών δημοτικών σχολείων

Απαντώντας στο 7^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, και εξετάζοντας στο σύνολό τους τις πέντε διαστάσεις των ΕΚΜ, ώστε να αποσαφηνιστεί το επίπεδο ανάπτυξης ΕΚΜ, διαφαίνεται ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία βρίσκονται στο *στάδιο υλοποίησης-εφαρμογής* ΕΚΜ, δηλαδή στο 2^ο επίπεδο-αναπτυσσόμενο, βάσει του οποίου συμπεραίνεται ότι οι διευθυντές, διαμοιράζοντας την ισχύ, εξουσία και ευθύνη, ενθαρρύνουν το προσωπικό να θέσει υψηλές προσδοκίες και να αναπτύξει ικανότητες ανταπόκρισης στους οργανωσιακούς στόχους. Επίσης, συμπεραίνεται ότι εντός του οργανισμού υφίσταται έως έναν βαθμό η ανατροφοδότηση και υποστήριξη περί της διδασκαλίας, ώστε να αυξηθούν τα αποτελέσματα των μαθητών (Hipp & Huffman, 2010, σ. 26). Οπότε, τα συγκεκριμένα σχολεία έχουν περάσει την *εναρκτήρια φάση- 1^ο στάδιο/επίπεδο*, κατά τη διάρκεια του οποίου η πρωτοβουλία για αλλαγή ήταν συνυφασμένη με τις ανάγκες των μαθητών, βάσει των σχολικών αξιών και νομών. Η διεύθυνση έχει προωθήσει ένα κοινό όραμα, το οποίο έγινε αποδεκτό από το υπόλοιπο προσωπικό, το οποίο έχει εμπλακεί σε διαδικασίες συζήτησης, διαλόγου, διαμοίρασης πληροφοριών, αναζήτησης της

νέας γνώσης και δέσμευσης ως προς την προσπάθεια επίτευξης των στόχων και εκπλήρωσης του κοινού οράματος (ο.π., σ. 26). Ωστόσο, βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τα ελληνικά δημοτικά σχολεία δεν έχουν ακόμη φθάσει στο τελικό στάδιο θεσμοθέτησης ΕΚΜ, βάσει του οποίου τα σχολεία αλλάζουν την κουλτούρα τους (reculturing) και μετατρέπονται σε κοινότητες μάθησης (Huffman & Hipp, 2003, σ. xviii), στάδιο το οποίο υποδηλώνει την αλλαγή σε βάθος, εφόσον γίνεται λόγος για αλλαγή κουλτούρας. Σε αυτή την εξελικτική φάση, η «αλλαγή» αποτελεί κομμάτι της σχολικής κουλτούρας, και το κοινό όραμα δεσμεύει τα μέλη του οργανισμού και τα καθιστά υπόλογα αναφορικά με την επίτευξη των μαθητών (Hipp & Huffman, 2010, σ. 27).

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν οι γενικότερες δυσκολίες των σχολείων ως προς το να μετατραπούν σε ΕΚΜ, εφόσον αυτά χαρακτηρίζονται από έλλειψη χρόνου για αλληλεπίδραση και συνεργασία, δυσκολία εστίασης στη διδασκαλία και μάθηση λόγω πολλών σχολικών προγραμμάτων εκτός αναλυτικού προγράμματος, όπως επίσης, και το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα επικρατεί η απομόνωση των εκπαιδευτικών και η μη συμμετοχή αυτών σε μία ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, επηρεάζοντας άμεσα την ποιότητα των διδακτικών πρακτικών τους (Hamzah, Yakop, Nordin, & Rahman, 2011, σ. 59).

5.1.1.3. Οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών δημοτικών σχολείων απέναντι στις πέντε διαστάσεις ΕΚΜ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τα ατομικά και σχολικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς τις διαστάσεις των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» των σχολικών οργανισμών, εφόσον, σε έναν οργανισμό μάθησης, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών επιδρούν στην πορεία, λειτουργία και ευημερία του οργανισμού (Argyris & Schon, 2002, Ayupp & Perumal, 2008, Hiatt-Michael, 2001 στο Nazari & Pihie, 2012, σ. 212), ενώ το σχολικό κοινωνικό πλαίσιο έχει καθοριστικό ρόλο, επηρεάζοντας τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Bolam et al., 2005, σσ. 24-25).

Συγκεκριμένα, αναλύοντας τα ατομικά και σχολικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αξίζει να σημειωθεί ότι, εν αντιθέσει με τη θεωρία

περί παραγόντων ανάπτυξης ΕΚΜ, που αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, καθώς και με τα ευρήματα άλλων ερευνών, τα οποία παρουσιάζονται στην παρακάτω ενότητα, στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες μεταβλητές (Πίνακες 25α, 25β, 27α, 27β έως Πίνακες 41α, 41β του Παραρτήματος). Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται από τη γενικότερη ομοιομορφία που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό-σχολικό σύστημα, εφόσον οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ανώτερη βαθμίδα διοίκησης, δηλαδή το Υπουργείο (αρχή ιεραρχικής κλίμακας), το οποίο μέσω της εφαρμογής της ενιαίας-ομοιόμορφης εκπαιδευτικής πολιτικής, επιτυγχάνει τον συντονισμό και έλεγχο (Σαϊτής, 2007, σσ. 111-112). Ακόμη, λόγω του συστήματος στελέχωσης, μεταθέσεων και αποσπάσεων των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 1997, σ. 38 στο Κατσαρός, 2008, σ. 136), δεν επιτυγχάνεται η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και των στελεχών της διοίκησης, με αποτέλεσμα να μην παρέχονται στο προσωπικό του σχολείου περιθώρια κατανόησης του τρόπου λειτουργίας του οργανισμού και της ισχύουσας οργανωσιακής-σχολικής κουλτούρας, με φυσική συνέπεια να μη δύναται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν μακροπρόθεσμοι στόχοι, περιορίζοντας παράλληλα την αφοσίωση και δέσμευση του προσωπικού (Κατσαρός, 2008, σ. 136). Λόγω των παραπάνω συνθηκών, το προσωπικό επικεντρώνεται κυρίως στα καθήκοντά του προς εκτέλεση, και όχι στον ευρύτερο και γενικότερο σκοπό του οργανισμού (Μολοί, 2010, σ. 623), ενισχύοντας την ομοιομορφία του συστήματος. Η σημαντικότητα των παραπάνω εντείνεται εφόσον η παράμετρος της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί ότι επηρεάζει (αρνητικά) την ανάπτυξη των σχολείων ως ΕΚΜ (Bolam et al., 2005, σ. 25).

Από την άλλη μεριά, οι μόνες στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις των ΕΚΜ, αφορούσαν τις ατομικές μεταβλητές «Διευθυντική θέση» (Πίνακες 24α, 24β) και «Φύλο» (Πίνακες, 26α, 26β). Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη μεταβλητή, παρατηρείται ότι οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι όλες οι διαστάσεις ΕΚΜ είναι παρούσες στο σχολείο τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι θεωρούν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τάξης. Το συγκεκριμένο εύρημα ερμηνεύεται βάσει του ότι πολλές φορές οι διευθυντές θεωρούν ότι το σχολείο τους αποτελεί οργανισμό μάθησης-ΕΚΜ, βασιζόμενοι στις υποκειμενικές τους απόψεις, οι οποίες δύναται να επηρεάζονται και από τη σχετική νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία οι Διευθυντές θα πρέπει να προσανατολίζονται σε συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας (Κατσαρός, 2008 στο Αβδελλή, 2012, σ. 89). Ακόμη,

τα παραπάνω αποτελέσματα ερμηνεύονται βάσει της αντίληψης των διευθυντών ότι αποτελούν φορείς σχολικής βελτίωσης, εφόσον από πολύ παλιά υποστηρίζεται ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες κατανοούν την αξία της συλλογικότητας, για την επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας (Renchler, 1992). Επίσης, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ο ισχυρισμός της Hord, βάσει του οποίου πολλά σχολεία διακηρύσσουν ότι είναι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, χωρίς ωστόσο να έχουν εμβαθύνει πλήρως στις διαστάσεις και πρακτικές εφαρμογής των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (σελ. 8) (Blacklock, 2009, σ. 17). Εντούτοις, λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω εύρημα σε συνδυασμό με το ότι η διάσταση «κοινή και υποστηρικτική ηγεσία» σημείωσε τον μεγαλύτερο μέσο όρο στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, βάσει των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται η προσπάθεια των σχολικών ηγετών για ενεργό και πολυδιάστατη υποστήριξη εκ μέρους των, τόσο από άποψη δέσμευσής τους, όσο και ανάπτυξης κοινής ηγεσίας μεταξύ των ατόμων του προσωπικού του σχολικού οργανισμού (Mulford & Silins, 2003 στο Bolam et al., 2005, σ. 15), ώστε να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης». Συγκριτικά με άλλες αντίστοιχες έρευνες στο ελληνικό συγκείμενο, αξίζει να αναφερθεί ότι σε έρευνα της Αβδελλή (2012) βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα «έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση» ως προς τις διαστάσεις EKM, όπου διευθυντές με μεγαλύτερη πείρα σχετίζονταν θετικότερα με τις EKM.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι για την παρούσα έρευνα η μεταβλητή «Διευθυντική θέση» δεν είναι πλήρως αντιπροσωπευτική, εφόσον οι διευθυντές αποτελούν τη μειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 60 συμμετέχοντες (30,6%) από τους 196, εφόσον οι 135 ήταν εκπαιδευτικοί τάξης (68,9%). Από την άλλη μεριά όμως, δε θα μπορούσε να είναι και πολύ διαφορετική η αναλογία των ποσοστών του δείγματος, εφόσον, εκ των πραγμάτων, οι διευθυντές είναι πολύ λιγότεροι σε πληθυσμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στη μεταβλητή «Φύλο», όπου οι άνδρες του δείγματος αντιλαμβάνονται τις πέντε διαστάσεις EKM των σχολικών οργανισμών σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι οι γυναίκες του δείγματος. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι δε βρέθηκε αντίστοιχη έρευνα που να καταλήγει σε παρόμοιο αποτέλεσμα, όπως και αντίστοιχη βιβλιογραφία, η οποία να καθιστά τον παράγοντα «φύλο» ως μεμονωμένο επιδραστικό παράγοντα των διαστάσεων EKM. Το εύρημα, ωστόσο, της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να είναι

αντιπροσωπευτικό λόγω του ότι οι άνδρες του δείγματος ήταν πολύ λιγότεροι συγκριτικά με τον γυναικείο πληθυσμό, εκπροσωπώντας μόνο το 27% (53 συμμετέχοντες) έναντι του 73% των γυναικών (143 συμμετέχουσες). Βάσει των παραπάνω ποσοστών, παρατηρείται ότι η σύνθεση του δείγματος ακολουθεί τη γενικότερη σύνθεση του συνόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελείται κατά 60% από γυναίκες (Κλαδούχου, 2005, σ. 23 στο Παπαδοπούλου, Χόνδρας, & Τσακνίδου, χ.χ., σ. 5).

5.1.1.4. Ευρήματα άλλων ερευνών

Αναφορικά με άλλες αντίστοιχες έρευνες στο πεδίο των οργανισμών μάθησης-επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και των ατομικών ή σχολικών δημογραφικών χαρακτηριστικών, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες έρευνες κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Wang, Yang και McLean, 2007; Wang, 2005; Nazari & Pihie, 2012 στο Nazari & Pihie, 2012). Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές «ηλικία» και «μορφωτικό επίπεδο» σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με αποτέλεσμα να καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαστάσεις των οργανισμών μάθησης συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης, και οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα μορφωτικά προσόντα. Ωστόσο, αντίστοιχη έρευνα του Lim (2003 στο ο.π., σ. 214) στην Κορέα, δεν έδειξε σημαντικές διαφορές στην αντίληψη των διαστάσεων της οργανωσιακής μάθησης με βάση τις ηλικιακές ομάδες.

Επίσης, άλλες σχετικές μελέτες που εστίασαν στο μέγεθος σχολείου (αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών) βρήκαν ότι όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο, τόσο πιο δύσκολο αποτιμάται για το προσωπικό να δημιουργηθεί μια ισχυρή ταύτιση ως μέλη μιας ενιαίας κοινότητας (Huberman, 1993 στο Bolam et al., 2005, σ. 24· Αβδελλή, 2012, σσ. 90-91), ενώ σχετικά με τη μεταβλητή της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας (Highham et al, 2004 στο Bolam et al., 2005, σ. 24), διαπιστώθηκε ότι σε αγροτικές περιοχές υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες συνεργασίας, λόγω κόστους και χρόνου μετακίνησης, ενώ αντίθετα, σε αστικές περιοχές συμβάλλουν θετικά η σχετικά εύκολη μεταφορά και προσβασιμότητα των περισσότερων σχολείων, Σχολών και παροχών κατάρτισης (Bolam et al., 2005, σ. 24). Επίσης, η έρευνα της Αβδελλή (2012, σσ. 90-91) αν και κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη

μεταβλητή «περιοχής σχολικής μονάδας», το εύρημα ανέδειξε τις αγροτικές και νησιωτικές περιοχές σχολικών μονάδων, ως αυτές που εμπλέκονταν περισσότερο σε συνεργατικές διαδικασίες, συμβάλλοντας στην αύξηση του επιπέδου των ΕΚΜ.

5.1.2. Συμπεράσματα

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι τα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», παρουσιάζοντας τις πέντε διαστάσεις αυτών. Ωστόσο, το ότι βρίσκονται στο 2^ο αναπτυσσόμενο επίπεδο ανάπτυξης ΕΚΜ, υποδηλώνει την έναρξη μίας νέας κατάστασης και προσπάθειας των σχολείων, να ακολουθήσουν τις Αρχές των ΕΚΜ, αποκτώντας τα πρώτα βιώματα ενός οργανισμού που μαθαίνει.

Οι δυσκολίες των (σχολικών) οργανισμών ως προς το να αποτελέσουν ολοκληρωμένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης εντοπίζονται σε διάφορες παραμέτρους. Χαρακτηριστικά ο Senge (2006, σ. 18 στο Moloι, 2010, σ. 623) υποστήριξε ότι οι οργανισμοί αποτυγχάνουν να μαθαίνουν και να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, γιατί παρουσιάζουν «μαθησιακή ανικανότητα» (learning disability), λόγω του ότι οι άνθρωποι που είναι μέλη του οργανισμού επικεντρώνονται κυρίως στα καθήκοντά τους προς εκτέλεση, και όχι στον ευρύτερο και γενικότερο σκοπό του οργανισμού του οποίου αποτελούν μέλη, ενώ επίσης, συνηθίζεται να αποδίδουν την όποια αποτυχία, ατομική ή οργανωσιακή, σε εξωτερικούς παράγοντες (Moloι, 2010, σ. 623).

Αναφορικά με το ελληνικό συγκείμενο, αξίζει να αναφερθεί ότι η δυσκολία των σχολικών μονάδων να αποτελέσουν ώριμες ΕΚΜ, έγκειται στην ίδια τη διοίκηση των ελληνικών δημοσίων σχολείων, η οποία χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή και οργάνωση, εφόσον όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ανώτερη βαθμίδα διοίκησης, δηλαδή το Υπουργείο, χωρίς τη συμμετοχή των κατώτερων βαθμίδων διοίκησης, περιορίζοντας την αυτονομία των σχολικών μονάδων για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσης, αλλά και ανταπόκρισής τους στις προσδοκίες των «πελατών/ωφελούμενων» (Κατσαρός, 2008, σσ. 135-136). Σε αυτό συμβάλλει και η ύπαρξη πολλών επιπέδων και οργάνων διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία επίσης, οδηγεί σε έντονη επίβλεψη των σχολικών μονάδων,

περιορισμό πρωτοβουλιών (Σαΐτης, 2007, σσ. 113-114), καθώς και «αύξηση γραφειοκρατικών διαδικασιών, δυσκαμψία λήψης αποφάσεων, και δυσκολία επικοινωνίας εντός της οργανωτικής δομής» (Σαΐτης, 2002; Σαΐτη, 2003 στο ο.π., σ. 113).

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι όλες οι προσπάθειες για ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης και εργασίας συχνά περιορίζονται από ατομικιστικούς και γραφειοκρατικούς κανόνες ή δομές (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Seago, 2004 στο Caena, 2011, σ. 14), δύναται να ερμηνευθεί το σχετικά χαμηλό επίπεδο λειτουργίας των ελληνικών δημοτικών σχολείων ως ΕΚΜ.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι τα ελληνικά δημοτικά σχολεία πιο σπάνια λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν- ΕΚΜ, με αποτέλεσμα να μην χαρακτηρίζονται από συνεχείς αλλαγές, καινοτομίες, προσαρμοστικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, συλλογική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, φιλοσοφία αξιολόγησης της ικανοποίησης των αναγκών των εσωτερικών και εξωτερικών «πελατών» του οργανισμού, ευκαιρίες μάθησης του προσωπικού, ισότιμα προσβάσιμη πληροφόρηση, ενημέρωση περί των σύγχρονων απόψεων και θεωριών διοίκησης (π.χ. διοίκηση ολικής ποιότητας, οργανισμοί μάθησης, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, κτλ), με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται και η απαραίτητη επαγγελματική εμπιστοσύνη και σεβασμός (Ζαβλανού, χ.χ., σ. 74).

Εντούτοις, εντοπίζοντας τους περιορισμούς και τις συνέπειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όλο και περισσότερο γίνεται προσπάθεια παροχής σχετικής αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, παρέχοντας στους διευθυντές την ευκαιρία να ασκήσουν ουσιαστική διοίκηση, καθώς και να διαμορφώσουν τη δική τους ιδιαίτερη εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 1999 στο Κουτούζης, χ.χ). Βάσει αυτών των περιθωρίων, δίνεται η δυνατότητα στους σχολικούς οργανισμούς να διαρθρώσουν τη δομή και την κουλτούρα τους ως «οργανισμοί μάθησης»- «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», εφόσον τις τελευταίες δεκαετίες είναι πια ξεκάθαρη η απαίτηση υιοθέτησης από τα σχολεία ενός «προσανατολισμού μάθησης» (learning orientation), ο οποίος δε δύναται να λάβει χώρα μέσω των εντολών και κανονισμών (Senge, 2000, σ. 5). Άλλωστε, απέναντι στο απρόσωπο γραφειοκρατικό μοντέλο, το οποίο πολλές φορές επιβάλλεται ως «λύση» στην εκπαίδευση, πολλοί αρμόδιοι εκπαίδευσης πρότειναν τη θεώρηση του σχολείου ως δυναμικού οργανισμού μάθησης - μικρής κοινότητας ή σχολείου ως οικογένεια (Schlechty, 2009, σσ. 135-136), στρατηγική η οποία απαιτεί την κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία και

ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνοδευόμενη από παροχή ευρύτερων περιθωρίων αυτονομίας και λήψης αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς (Hord, 1997a, σ. 13), εφόσον ο βαθμός σχολικής αυτονομίας, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης (Bolam et al., 2005, σ. 25).

Βάσει διεθνών εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθεί ότι σήμερα, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης δεν αποτελούν κάτι το ασυνήθιστο ή αμφιλεγόμενο, και σύντομα θα εκλαμβάνονται ως «αποδεκτό μέρος της σχολικής ζωής» (Hargreaves, 2008, σελ. 175 στο Blacklock, 2009, σ. 352), αν και από την άλλη μεριά, ακόμα διερευνάται το εάν οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αποτελούν σήμερα περισσότερο μια (ελκυστική) ιδέα, παρά μια πραγματικότητα (Verbiest, 2011, σ. 2), λόγω της ιδιαίτερης συνθετότητάς τους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα το ότι ακόμη και εντός γραφειοκρατικών και αυστηρών ιεραρχικών δομών, τα ελληνικά δημοτικά σχολεία, απέδειξαν ότι υπάρχει «φως στο τούνελ» μέσω των προσπαθειών τους να λειτουργήσουν ως οργανισμοί μάθησης-επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, έστω και σε αρχικό στάδιο, έστω στον «μικρόκοσμο» του σχολείου. Η σπουδαιότητα της παρούσας μελέτης εναπόκειται στο γεγονός ότι εν μέσω αυτής της αχαρτογράφητης κατάστασης, παρέχονται νέα ερευνητικά δεδομένα που θα συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των ελληνικών σχολικών ΕΚΜ.

5.1.3. Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής – Επίλογος

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι για τα ελληνικά δεδομένα η έννοια των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, αποτελεί μία νέα διάσταση, η οποία δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, έως ελάχιστα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεί ένα νέο και πολλά υποσχόμενο ερευνητικό πεδίο. Άλλωστε, αλλάζει πλέον η φιλοσοφία που διέπει τα σχολεία, εφόσον αυτά δε θα εκλαμβάνονται πια απλά ως οργανισμοί όπου τα παιδιά μαθαίνουν («organizations for learning»), αλλά οργανισμοί που μαθαίνουν και αυτοί οι ίδιοι («learning organizations») (Κασιμάτη, χ.χ.).

Έτσι, το να διερευνηθεί το κατά πόσο τα ελληνικά δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», καθορίζοντας ακόμη και το επίπεδο ανάπτυξής τους, προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον καθίσταται πλέον δυνατό να παρασχεθούν χρήσιμα δεδομένα και

πληροφορίες στους Διευθυντές/τριες των σχολείων, στους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής, γενικότερα σε στελέχη εκπαίδευσης, και εκπαιδευτικούς τάξης, ώστε να προωθήσουν αντίστοιχες πρακτικές, μεταρρυθμίσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, επιφέροντας οφέλη στους τελικούς αποδέκτες της παιδαγωγικής διαδικασίας, τους μαθητές. Επίσης, το όφελος που προσφέρεται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της δυνατότητας μέτρησης της υπάρχουσας κατάστασης, αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων ως ΕΚΜ, ενδυναμώνεται εφόσον παρέχεται ένα σημαντικό διαγνωστικό μέσο σε όλους τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης, οι οποίοι θα μπορούσαν να λάβουν μέτρα για ενίσχυση των διαστάσεων «Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης», οι οποίες βρέθηκε στην παρούσα έρευνα να αντιπροσωπεύουν μέτριο/χαμηλό μέσο όρο, αυξάνοντας τις προϋποθέσεις εξέλιξης και ανάπτυξης των σχολείων ως ΕΚΜ σε μεγαλύτερο βαθμό/επίπεδο.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί πάροχοι επαγγελματικής ανάπτυξης και διευθυντές σχολείων, αν και αναγνωρίζουν τα οφέλη δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία, εντούτοις, δεν ξέρουν πώς να «εκκινήσουν» μια αντίστοιχη διαδικασία λειτουργίας των σχολείων τους ως ΕΚΜ. Η μελέτη αυτή θα συμβάλει στην επαγγελματική βιβλιογραφία και περαιτέρω γνώση, βάσει δεδομένων, περιγράφοντας τις ενέργειες ανάπτυξης ΕΚΜ (Gaspar, 2010, σ. 8), τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά.

Επιπρόσθετα, σημαντικό όφελος προκύπτει και για τους ερευνητές, εφόσον η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση της θεωρίας των οργανισμών μάθησης πολυδιάστατα και σε διαφορετικά συγκείμενα, αποτελώντας έναυσμα για διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας. Ακόμη, μέσω της παρούσας μελέτης προσφέρονται θεωρητικά και ερευνητικά ερείσματα περί της διδασκαλίας και της μάθησης εντός οργανισμών μάθησης-επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα προγράμματα προετοιμασίας και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Nazari & Pihie, 2012. σ. 214).

Επίσης, τα στοιχεία που θα συλλεχθούν δύναται να συμβάλλουν και στην αναβάθμιση της διαδικασίας αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και διευθυντών, εφόσον παρέχονται δεδομένα που δημιουργούν το αντίστοιχο πλαίσιο για τη θέσπιση αξιολογικών κριτηρίων περί των σημαντικών πτυχών των σχολείων, ενώ το ίδιο αξιοποιήσιμα θα μπορούν να είναι και από τους αρμόδιους φορείς τοπικής κοινωνίας, σε μία προσπάθεια συνεργασίας και εμπλοκής της στα σχολικά δρώμενα, εφόσον η εμπλοκή της συνιστά στόχο των σχολείων για

την καλύτερη κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Unites States Department of Education, 1995a στο DuFour & Eaker, 1998, σ. 236).

Τέλος, εφόσον η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια των ΕΚΜ, τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν το έρεισμα για τις ανάλογες μεταρρυθμίσεις, έτσι ώστε «τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές ανάγκες του διδακτικού πληθυσμού» τους (Mogrow, 2010, σ. 5).

5.1.4. Περιορισμοί έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως περιορισμός αναφέρεται η μονομέρεια της διερεύνησης της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» μέσω των απόψεων των Διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών, αποκλείοντας τους μαθητές, γονείς, όπως και άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας. Εκτιμάται ότι η διερεύνηση των απόψεων και αυτών των ομάδων, θα παρείχε μία καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας εντός των σχολικών οργανισμών.

Ακόμη, ως περιορισμοί αναφέρονται η μονομερής εστίαση στις ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, καθώς και στους περιορισμούς που «συνοδεύουν» το ερωτηματολόγιο, γενικά, εφόσον πρόκειται για ένα αυστηρά δομημένο ερευνητικό όργανο. Άλλος περιορισμός μπορεί να αποδοθεί στο ότι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στα σχολεία σε ηλεκτρονική μορφή, αποτελώντας σε κάποιες περιπτώσεις παράγοντας μη συμμετοχής στην έρευνα, λόγω μη εξοικείωσης με την τεχνολογία, ενώ περιορισμοί τίθενται και από τη μετάφραση του ερωτηματολογίου, κατά την οποία δύναται να υπήρξαν σημεία ανεπιτυχούς προσαρμογής στο ελληνικό συγκείμενο.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν τα ελληνικά δημοτικά σχολεία τη συγκεκριμένη δεδομένη χρονική στιγμή που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, και τις δεδομένες υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχόντων, που ενδεχομένως, σε άλλη χρονική στιγμή, να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα, καθώς οι «εκπαιδευτικές κοινότητες είναι ζωντανοί οργανισμοί οι οποίοι συνεχώς μεταβάλλονται» (Αβδελλή, 2012, σ. 93).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το ικανοποιητικό δείγμα της παρούσας πανελλαδικής έρευνας, και πάλι δεν αφήνονται περιθώρια για μια γενίκευση των

αποτελεσμάτων, ώστε να αποδοθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Εξάλλου, κάτι τέτοιο μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο μετά από μακρόχρονη ερευνητική προσέγγιση, και συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογιών και τεχνικών έρευνας, ώστε να χαρτογραφηθούν όλες οι πτυχές των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης», τόσο οι εμφανείς όσο και οι άδηλες.

5.1.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία σύνθεση θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης, η οποία συμβάλλει στην ευρύτερη γνώση περί των σχολικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Μελλοντικά θα μπορούσε να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ζήτημα εξαλείφοντας κάποιους από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η παράμετρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» σε συσχέτιση με άλλες παραμέτρους, όπως η ηγεσία, η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, η επίτευξη των μαθητών, κα.. Ακόμη, προτείνεται η διερεύνηση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μέσω ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων (π.χ. μελέτη περίπτωσης), ή μέσω απόψεων άλλων μελών της σχολικής μονάδας, ώστε στη συνέχεια να συγκριθούν τα ευρήματα με αυτά στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα. Επιπρόσθετα, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, να διερευνήσει ενθαρρυντικούς ή ανασταλτικούς παράγοντες των ΕΚΜ, να απευθυνθεί και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή σε άλλου τύπου εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ θα είχε ενδιαφέρον μετά από χρόνια να ξαναγίνει η ίδια έρευνα στα ίδια σχολεία, ώστε να διερευνηθεί εάν υπήρξε στασιμότητα ή κάποια αλλαγή.

Τέλος, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά μία παρέμβαση σε σχολεία που δεν αποτελούν ΕΚΜ, ώστε μελλοντικά αυτά να υιοθετήσουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, αλλά και σε σχολεία που ήδη αποτελούν ΕΚΜ, τα οποία θα μπορούσαν μέσω παρέμβασης να εξελιχθούν περαιτέρω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μυαράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αβδελλή, Θ. (2012). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το Παράδειγμα των «Οικολογικών Σχολείων»*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ζαβλανού, Μ.Μ. (χ.χ.). «Οργανισμοί Μάθησης». Το Μετασχηματισμένο-Σύγχρονο Μοντέλο Οργάνωσης και Διοίκησης των Οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 68-74.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού.
- Κασιμάτη, Αικ. (χ.χ.). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα*. Παρουσίαση.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Κουτούζης, Μ. (χ.χ.). *Διοίκηση – Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος* (Γ' έκδ.), (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 50(2), 231-239.
- Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Αθ., & Τσακίριδου, Ε. (χ.χ.). *Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και μάχιμων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα*.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενους αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* (5^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008β). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 50, Τ. Α'/10-4-1997.
- Υπουργική Απόφαση, Φ. 353.1./324/105657/41 (ΦΕΚ. 1340 Τ. Β'/16/10/2002).
- Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 5, Τ. Α'/17-1-2018.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Ali K. A. & Othman, A. (nd). *Headmasters' and Headmistresses' Roles in Facilitating Learning Organization in Selected Primary Schools in Malaysia: A Preliminary Study*. Institute of Education - International Islamic University Malaysia (IIUM).
- Basim, H.N., Sesen, H. & Korkmazurek, H. (2007). A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 368-374.
- Berrio, A. (2006). Assessing the Learning Organization Profile of Ohio State University Extension Using the Systems-Linked Organizational Model. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 30-46.
- Blacklock, P.J. (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study*. Doctoral dissertation (University of North Texas).
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. with Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report. University of Bristol. ISBN 1 84478 460 6.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission.

- Çelik, N. (2014). The Transition From Classical Organizations to Learning Organization In Accommodation Businesses: The Case Of In The Service Sector. *The Macrotheme Review*, 3(7), 88-98.
- Chance, P.L. (2009). *Introduction to Educational Leadership and Organizational Behavior: Theory Into Practice* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye On Education.
- De Villiers, W.A. (2008). *The Learning Organisation: Validating a Measuring Instrument*. University of Pretoria, South Africa.
- Dibbon, D.C. (1999). *Assessing the Organizational Learning Capacity of Schools*. Doctoral Dissertation (University of Toronto).
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Students Achievement* (2nd ed.). U.S.A.: Solution Tree Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2013). *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (2nd ed.). Solution Tree Press. ISBN: 1935249894, 9781935249894
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities. In R. DuFour, & R. Eaker. (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*.U.S.A.: Solution Tree Press.
- Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Centre for Strategic Education, Victoria*, 157, 1-14. ISBN 1 920963 35 9.
- Gaspar, S.L. (2010). *Leadership and the Professional Learning Community*. Doctoral Dissertation (University of Nebraska at Lincoln).
- Hamzah, M. I. M., Yakop, F.M., Nordin, N. M., and Rahman, S. (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement. *World Applied Sciences Journal*, 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners), 58-63. ISSN 1818-4952.
- Hefner, J.F. (2011). *A Case Study of a Professional Learning Community: An Investigation of Sustainability Within a Rural Elementary School*. Doctoral Dissertation (Appalachian State University).
- Hipp, K.K., & Huffman, J.B. (2010). *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best*. United Kingdom: R&L Education, Inc.

- Hord, S. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues...about Change*, 6(1), 1-8.
- Hord, S.M. (2004). *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. New York & London: Teachers College Press.
- Huffman, B.J. & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. U.S.A.: R&L Education.
- Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education*, 4(5), 357-361.
- Leclerc, M., Moreau, A. & Lépine, M. (nd). *Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading: Better Understanding the Stages of Development*. Ανακτήθηκε από: <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/LMLBraga09.pdf>. Πρόσβαση: 12/05/2018.
- Lunenburg, F.C. (2011). Systems Thinking and the Learning Organization: The Path to School Improvement, *SCHOOLING*, 2(1), 1-6.
- Moloi, K.C. (2010). How can schools build learning organisations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30, 621-633.
- Morrow, J.R. (2010). *Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities As Opportunities For Promoting Professional Growth*. Doctoral dissertation (Appalachian State University).
- Nazari, K. & Pihie, Z.A.L. (2012). Assessing Learning Organization Dimensions and Demographic Factors in Technical and Vocational Colleges in Iran. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3), 210-219.
- Nelson, K.G. (2006). *Developing a Professional Learning Community Among Mathematics Teachers on two Montana Indian Reservations*. Doctoral dissertation (Montana State University-Bozeman).
- Olivier, D.F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., Stadalis, M. (2009). Assessing Schools as Professional Learning Communities. *In Proceedings of Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, March 2009* (pp. 1-14).

- Passi, G. (2010). *The Dimensions of Professional Learning Communities in High Schools and Students Achievement on the New York State English Language Arts Regents Exam*. Doctoral Dissertation (Dowling College Brookhaven, New York).
- Renchler, R. (1992). Student Motivation, School Culture, and Academic Achievement What School Leaders Can Do. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*, (7), 1-22.
- Reza, N., Shahram, M.D., Nasser, M., & Soleyiman, I. (2011). Presenting the Model of Learning Organization Based on Learning Organization Dimensions Questionnaire of Watkins-Marsick Case Study, Tractor Manufacturing Complex of Iran. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(5), 809-819.
- Roberts, S.M. & Pruitt, E.Z. (2003). *Schools as Professional Learning Communities. Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. California: CORWIN Press, Inc.
- Schlechty, P.C.(2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Senge, P. (2000). *Schools That Learn*. New York: Doublebay Dell Publishing Group, Inc.
- Senge, P.M. (1999). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. London: Random House Business Books.
- Song, J. H., Joo, B., & Chermack, T. J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT QUARTERLY*, 20(1), 43-64. DOI: 10.1002/hrdq.20007.
- Spradley, M. (2008). *Dialogue Within Professional Learning Communities and Its Impact on the on the professional growth of teachers in the elementary school setting*. Doctoral Dissertation (Walden University).
- Stegall, D.A. (2011). *Professional Learning Communities and Teacher Efficacy: A Correlation Study*. Doctoral dissertation (Appalachian State University).
- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas*. New York: Open University Press-McGraw-Hill Education (UK).

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Verbiest, E. (2011). Developing Professional Learning Communities. In *Proceedings of the AERA conference, New Orleans, 7– 12 April 2011* (pp. 1-14).
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Williams, R.B., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Academic Skills (2018). Μειονεκτήματα - Πλεονεκτήματα Ερωτηματολογίου. Ανακτήθηκε από:
<http://skillsacademic.weebly.com/pilambdaepsilomicronnuepsilonkappatau942mualphataualpha-kappaalphiota-muepsiloniotaomicronnuepsilonkappatau942mualphataualpha-2.html>.
Πρόσβαση: 19/05/2018).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 23: Άθροισμα των σχολείων ως ΕΚΜ

| Statistics | | |
|----------------|---------|---------------|
| MEAN ΕΚΜ | | |
| N | Valid | 196 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 2,9465 |
| Std. Deviation | | ,50361 |
| Minimum | | 1,57 |
| Maximum | | 4,00 |
| Sum | | 577,51 |

Πίνακας 25α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση

| Descriptives | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|----|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| | | | | | | | | | |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | 1-10 έτη | 39 | 3,4196 | ,43828 | ,07018 | 3,2775 | 3,5617 | 2,36 | 4,00 |
| | 11-15 έτη | 12 | 3,4242 | ,33645 | ,09712 | 3,2105 | 3,6380 | 3,09 | 4,00 |
| | 16-20 έτη | 12 | 3,3000 | ,49633 | ,14328 | 2,9846 | 3,6154 | 2,36 | 4,00 |
| | 21 έτη και άνω | 11 | 3,3322 | ,52186 | ,15735 | 2,9816 | 3,6828 | 2,20 | 4,00 |
| | Total | 74 | 3,3880 | ,44042 | ,05120 | 3,2859 | 3,4900 | 2,20 | 4,00 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | 1-10 έτη | 39 | 3,2821 | ,48489 | ,07764 | 3,1249 | 3,4392 | 2,00 | 4,00 |
| | 11-15 έτη | 12 | 3,1389 | ,44476 | ,12839 | 2,8563 | 3,4215 | 2,56 | 3,89 |
| | 16-20 έτη | 12 | 3,0185 | ,39308 | ,11347 | 2,7688 | 3,2683 | 2,11 | 3,56 |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|----------------------------|--|--|--|--|--|--------------------------------------|
| | 21 έτη και άνω Total | 11 74 | 3,2828 3,2162 | ,47236 ,46523 | ,14242 ,05408 | 2,9655 3,1084 | 3,6002 3,3240 | 2,78 2,00 | 4,00 4,00 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | 1-10 έτη | 39 | 3,1541 | ,45929 | ,07354 | 3,0052 | 3,3030 | 2,00 | 4,00 |
| | 11-15 έτη | 12 | 3,1333 | ,55323 | ,15970 | 2,7818 | 3,4848 | 2,40 | 4,00 |
| | 16-20 έτη | 12 | 3,0500 | ,56165 | ,16214 | 2,6931 | 3,4069 | 1,90 | 3,90 |
| | 21 έτη και άνω Total | 10 73 | 3,2300 3,1440 | ,55787 ,49776 | ,17641 ,05826 | 2,8309 3,0279 | 3,6291 3,2601 | 2,10 1,90 | 3,90 4,00 |
| | MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | 1-10 έτη 11-15 έτη 16-20 έτη 21 έτη και άνω Total | 39 12 12 11 74 | 3,0916 3,1071 2,9762 3,0130 3,0637 | ,53601 ,53841 ,47900 ,75175 ,55462 | ,08583 ,15543 ,13827 ,22666 ,06447 | 2,9178 2,7651 2,6719 2,5080 2,9352 | 3,2653 3,4492 3,2805 3,5180 3,1922 | 1,57 2,29 2,00 1,57 1,57 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | 1-10 έτη | 39 | 3,1684 | ,44715 | ,07160 | 3,0234 | 3,3133 | 2,40 | 4,00 |
| | 11-15 έτη | 12 | 3,0056 | ,40348 | ,11647 | 2,7492 | 3,2619 | 2,40 | 3,80 |
| | 16-20 έτη | 12 | 3,0242 | ,50741 | ,14648 | 2,7018 | 3,3466 | 1,87 | 3,67 |
| | 21 έτη και άνω Total | 11 74 | 2,9922 3,0924 | ,71361 ,49373 | ,21516 ,05739 | 2,5128 2,9780 | 3,4716 3,2068 | 1,71 1,71 | 4,00 4,00 |

Πίνακας 25β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση

| ANOVA | | | | | | |
|---|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,182 | 3 | ,061 | ,303 | ,823 |
| | Within Groups | 13,978 | 70 | ,200 | | |
| | Total | 14,160 | 73 | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | ,759 | 3 | ,253 | 1,177 | ,325 |
| | Within Groups | 15,041 | 70 | ,215 | | |
| | Total | 15,800 | 73 | | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | ,185 | 3 | ,062 | ,241 | ,867 |
| | Within Groups | 17,654 | 69 | ,256 | | |
| | Total | 17,839 | 72 | | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between Groups | ,173 | 3 | ,058 | ,181 | ,909 |
| | Within Groups | 22,282 | 70 | ,318 | | |
| | Total | 22,455 | 73 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | ,482 | 3 | ,161 | ,649 | ,586 |
| | Within Groups | 17,313 | 70 | ,247 | | |
| | Total | 17,795 | 73 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j, i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και των ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση. Δηλαδή, ο παράγοντας έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ($F_{3,70}=0.303, p=0.823>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των διευθυντών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη

συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3.4196 και τυπική απόκλιση 0.43828. Η στάση των διευθυντών με 11-15 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3.4242 με τυπική απόκλιση 0.33645, η στάση των διευθυντών με 16-20 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3.3000 με τυπική απόκλιση 0.49633, και η στάση των διευθυντών με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3.3322 με τυπική απόκλιση 0.52186.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ($F_{3,70}=1,177$, $p=0.325>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των διευθυντών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2821 και τυπική απόκλιση 0.48489. Η στάση των διευθυντών με 11-15 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,1389 με τυπική απόκλιση 0.44476, η στάση των διευθυντών με 16-20 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,0185 με τυπική απόκλιση 0.39308, και η στάση των διευθυντών με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο με 3,2828 τυπική απόκλιση 0,47236.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ($F_{3,69}=0,241$, $p=0.867>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των διευθυντών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1541 και τυπική απόκλιση 0.45929. Η στάση των διευθυντών με 11-15 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,1333 με τυπική απόκλιση 0.55323, η στάση των διευθυντών με 16-20 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,0500 με τυπική απόκλιση 0.56165, και η στάση των διευθυντών με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,2300 με τυπική απόκλιση 0,55787.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και

των ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ($F_{3,70}=0,181$, $p=0.909>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των διευθυντών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0916 και τυπική απόκλιση 0.53601. Η στάση των διευθυντών με 11-15 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,1071 με τυπική απόκλιση 0.53841, η στάση των διευθυντών με 16-20 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,9762 με τυπική απόκλιση 0.47900, και η στάση των διευθυντών με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,0130 με τυπική απόκλιση 0,75175.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ($F_{3,70}=0,649$, $p=0.586>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των διευθυντών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1684 και τυπική απόκλιση 0.44715. Η στάση των διευθυντών με 11-15 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,0056 με τυπική απόκλιση 0.40348, η στάση των διευθυντών με 16-20 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 3,0242 με τυπική απόκλιση 0.50741, και η στάση των διευθυντών με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,9922 με τυπική απόκλιση 0,71361.

Πίνακας 27α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

| | | Descriptives | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|--------------|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | ΕΩΣ 30 ΕΤΗ | 19 | 3,0890 | ,79083 | ,18143 | 2,7078 | 3,4702 | 1,36 | 4,00 |
| | 31-40 ΕΤΗ | 37 | 3,1445 | ,44226 | ,07271 | 2,9970 | 3,2919 | 2,09 | 3,91 |
| | 41-50 ΕΤΗ | 63 | 3,1789 | ,38898 | ,04901 | 3,0810 | 3,2769 | 2,45 | 4,00 |
| | 51 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 77 | 3,2417 | ,51721 | ,05894 | 3,1243 | 3,3591 | 1,73 | 4,00 |
| | Total | 196 | 3,1884 | ,49868 | ,03562 | 3,1181 | 3,2586 | 1,36 | 4,00 |
| ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | ΕΩΣ 30 ΕΤΗ | 19 | 3,2105 | ,72662 | ,16670 | 2,8603 | 3,5607 | 1,44 | 4,00 |
| | 31-40 ΕΤΗ | 37 | 2,9159 | ,47676 | ,07838 | 2,7570 | 3,0749 | 2,00 | 3,89 |
| | 41-50 ΕΤΗ | 63 | 2,9821 | ,51063 | ,06433 | 2,8535 | 3,1107 | 1,44 | 4,00 |
| | 51 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 77 | 3,0608 | ,52151 | ,05943 | 2,9424 | 3,1792 | 1,89 | 4,00 |
| | Total | 196 | 3,0227 | ,53508 | ,03822 | 2,9473 | 3,0981 | 1,44 | 4,00 |
| ΜΕΑΝ Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | ΕΩΣ 30 ΕΤΗ | 19 | 3,0579 | ,76545 | ,17561 | 2,6890 | 3,4268 | 1,20 | 4,00 |
| | 31-40 ΕΤΗ | 37 | 2,7691 | ,54960 | ,09035 | 2,5858 | 2,9523 | 1,50 | 4,00 |
| | 41-50 ΕΤΗ | 63 | 2,8635 | ,46819 | ,05899 | 2,7456 | 2,9814 | 1,20 | 4,00 |
| | 51 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 76 | 2,9972 | ,57693 | ,06618 | 2,8654 | 3,1291 | 1,60 | 4,00 |
| | Total | 195 | 2,9166 | ,56455 | ,04043 | 2,8369 | 2,9964 | 1,20 | 4,00 |

| | | | | | | | | | |
|---|--|-----------------------------|--|--|--|--|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | ΕΩΣ 30 ΕΤΗ 31-40 ΕΤΗ 41-50 ΕΤΗ 51 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ Total | 19 37 63 77 196 | 2,8872 2,6448 2,6812 2,8203 2,7490 | ,64520 ,60480 ,53826 ,69522 ,62759 | ,14802 ,09943 ,06781 ,07923 ,04483 | 2,5762 2,4431 2,5456 2,6626 2,6605 | 3,1982 2,8464 2,8167 2,9781 2,8374 | 1,86 1,43 1,29 1,00 1,00 | 4,00 3,86 3,86 4,00 4,00 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | ΕΩΣ 30 ΕΤΗ 31-40 ΕΤΗ 41-50 ΕΤΗ 51 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ Total | 19 37 63 77 196 | 2,8211 2,7508 2,8251 2,9390 2,8554 | ,75131 ,50031 ,45277 ,57242 ,54447 | ,17236 ,08225 ,05704 ,06523 ,03889 | 2,4589 2,5840 2,7111 2,8090 2,7787 | 3,1832 2,9176 2,9392 3,0689 2,9321 | 1,33 1,87 1,67 1,33 1,33 | 4,00 4,00 3,93 4,00 4,00 |

Πίνακας 27β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων

| ANOVA | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,483 | 3 | ,161 | ,644 | ,587 |
| | Within Groups | 48,010 | 192 | ,250 | | |
| | Total | 48,494 | 195 | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | 1,308 | 3 | ,436 | 1,535 | ,207 |
| | Within Groups | 54,523 | 192 | ,284 | | |
| | Total | 55,830 | 195 | | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | 1,856 | 3 | ,619 | 1,971 | ,120 |
| | Within Groups | 59,975 | 191 | ,314 | | |
| | Total | 61,832 | 194 | | | |

| | | | | | | |
|--|-------------------|--------|-----|------|-------|------|
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between Groups | 1,447 | 3 | ,482 | 1,229 | ,301 |
| | Within Groups | 75,357 | 192 | ,392 | | |
| | Total | 76,804 | 195 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | 1,022 | 3 | ,341 | 1,152 | ,329 |
| | Within Groups | 56,785 | 192 | ,296 | | |
| | Total | 57,807 | 195 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j$, $i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Δηλαδή, ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ηλικίας των συμμετεχόντων ($F_{3,192}=0,644$, $p=0.587>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0890 και τυπική απόκλιση 0.79083. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 31-40 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1445 και τυπική απόκλιση 0,44226. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1789 και τυπική απόκλιση 0.38898. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 και άνω ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2417 και τυπική απόκλιση 0.51721.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ηλικίας των συμμετεχόντων ($F_{3,192}=1,535$, $p=0.207>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2105 και τυπική απόκλιση 0.72662. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 31-40 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9159 και τυπική απόκλιση 0,47676. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9821 και τυπική

απόκλιση 0.51063. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 και άνω ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0608 και τυπική απόκλιση 0.52151.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ηλικίας των συμμετεχόντων ($F_{3,191}=1.971$, $p=0,120>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0579 και τυπική απόκλιση 0.76545. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 31-40 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7691 και τυπική απόκλιση 0,54960. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8635 και τυπική απόκλιση 0.46819. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 και άνω ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9972 και τυπική απόκλιση 0.57693.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ηλικίας των συμμετεχόντων ($F_{3,192}=1,229$, $p=0.301>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8872 και τυπική απόκλιση 0.64520. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 31-40 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6448 και τυπική απόκλιση 0,60480. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6812 και τυπική απόκλιση 0.53826. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 και άνω ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8203 και τυπική απόκλιση 0.69522.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της ηλικίας των συμμετεχόντων ($F_{3,192}=1,152$, $p=0.329>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 30 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8211 και τυπική απόκλιση 0.75131. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας έως 31-40 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7508 και τυπική απόκλιση 0,50031. Η στάση των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8251 και τυπική απόκλιση 0.45277. Η στάση των εκπαιδευτικών

ηλικίας 51 και άνω ετών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9390 και τυπική απόκλιση 0.57242.

Πίνακας 28α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

| | | Descriptives | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|--------------|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | 1-10 ETH | 36 | 3,1548 | ,67009 | ,11168 | 2,9281 | 3,3815 | 1,36 | 4,00 |
| | 11-15 ETH | 35 | 3,0620 | ,34952 | ,05908 | 2,9420 | 3,1821 | 2,36 | 3,91 |
| | 16-20 ETH | 30 | 3,1909 | ,41990 | ,07666 | 3,0341 | 3,3477 | 2,45 | 4,00 |
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 94 | 3,2388 | ,48653 | ,05018 | 3,1391 | 3,3384 | 1,73 | 4,00 |
| | Total | 195 | 3,1842 | ,49654 | ,03556 | 3,1141 | 3,2543 | 1,36 | 4,00 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | 1-10 ETH | 36 | 3,0679 | ,65399 | ,10900 | 2,8466 | 3,2892 | 1,44 | 4,00 |
| | 11-15 ETH | 35 | 2,8603 | ,49275 | ,08329 | 2,6911 | 3,0296 | 1,56 | 4,00 |
| | 16-20 ETH | 30 | 2,9403 | ,50809 | ,09276 | 2,7506 | 3,1300 | 1,44 | 4,00 |
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 94 | 3,0900 | ,50218 | ,05180 | 2,9871 | 3,1928 | 1,89 | 4,00 |
| | Total | 195 | 3,0217 | ,53626 | ,03840 | 2,9459 | 3,0974 | 1,44 | 4,00 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | 1-10 ETH | 36 | 2,9071 | ,73479 | ,12246 | 2,6585 | 3,1557 | 1,20 | 4,00 |
| | 11-15 ETH | 35 | 2,7343 | ,53134 | ,08981 | 2,5518 | 2,9168 | 1,20 | 3,80 |
| | 16-20 ETH | 30 | 2,8533 | ,39017 | ,07123 | 2,7076 | 2,9990 | 2,00 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|----------------------|-----|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 93 | 3,0031 | ,53769 | ,05576 | 2,8924 | 3,1138 | 1,60 | 4,00 |
| | Total | 194 | 2,9136 | ,56445 | ,04052 | 2,8337 | 2,9936 | 1,20 | 4,00 |
| ΜΕΑΝ Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | 1-10 ΕΤΗ | 36 | 2,7262 | ,64013 | ,10669 | 2,5096 | 2,9428 | 1,57 | 4,00 |
| | 11-15 ΕΤΗ | 35 | 2,5976 | ,67193 | ,11358 | 2,3667 | 2,8284 | 1,14 | 3,86 |
| | 16-20 ΕΤΗ | 30 | 2,6810 | ,56109 | ,10244 | 2,4714 | 2,8905 | 1,29 | 3,86 |
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 94 | 2,8255 | ,61817 | ,06376 | 2,6989 | 2,9521 | 1,00 | 4,00 |
| | Total | 195 | 2,7440 | ,62535 | ,04478 | 2,6557 | 2,8323 | 1,00 | 4,00 |
| ΜΕΑΝ Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | 1-10 ΕΤΗ | 36 | 2,7111 | ,69282 | ,11547 | 2,4767 | 2,9455 | 1,33 | 4,00 |
| | 11-15 ΕΤΗ | 35 | 2,7185 | ,49805 | ,08419 | 2,5474 | 2,8896 | 1,33 | 3,67 |
| | 16-20 ΕΤΗ | 30 | 2,8238 | ,47195 | ,08617 | 2,6475 | 3,0000 | 1,67 | 3,93 |
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ | 94 | 2,9619 | ,49456 | ,05101 | 2,8606 | 3,0632 | 1,71 | 4,00 |
| | Total | 195 | 2,8507 | ,54175 | ,03880 | 2,7741 | 2,9272 | 1,33 | 4,00 |

Πίνακας 28β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,835 | 3 | ,278 | 1,131 | ,338 |
| | Within Groups | 46,997 | 191 | ,246 | | |
| | Total | 47,832 | 194 | | | |
| ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | 1,626 | 3 | ,542 | 1,911 | ,129 |
| | Within Groups | 54,165 | 191 | ,284 | | |
| | Total | 55,790 | 194 | | | |

| | | | | | | |
|--|-------------------|--------|-----|------|-------|------|
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | 1,981 | 3 | ,660 | 2,108 | ,101 |
| | Within Groups | 59,509 | 190 | ,313 | | |
| | Total | 61,490 | 193 | | | |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between Groups | 1,505 | 3 | ,502 | 1,289 | ,279 |
| | Within Groups | 74,362 | 191 | ,389 | | |
| | Total | 75,867 | 194 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | 2,497 | 3 | ,832 | 2,921 | ,035 |
| | Within Groups | 54,440 | 191 | ,285 | | |
| | Total | 56,937 | 194 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j, i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων EKM και των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Δηλαδή, ο παράγοντας έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ($F_{3,191}=1,131, p=0.338>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1548 και τυπική απόκλιση 0.67009. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0620 και τυπική απόκλιση 0.34952. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1909 και τυπική απόκλιση 0,41990. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2388 και τυπική απόκλιση 0.48653.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ($F_{3,191}=1,911, p=0.129>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 1-10 έτη ως προς τη

συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0679 και τυπική απόκλιση 0.65399. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8603 και τυπική απόκλιση 0.49275. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9403 και τυπική απόκλιση 0,50809. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0900 και τυπική απόκλιση 0.50218.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ($F_{3,190}=2,108$, $p=0.101>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9071 και τυπική απόκλιση 0.73479. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7343 και τυπική απόκλιση 0.53134. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8533 και τυπική απόκλιση 0,39017. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0031 και τυπική απόκλιση 0.53769.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ($F_{3,191}=1,289$, $p=0.279>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7262 και τυπική απόκλιση 0.64013. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,5976 και τυπική απόκλιση 0.67193. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6810 και τυπική απόκλιση 0,56109. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8255 και τυπική απόκλιση 0.61817.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ($F_{3,191}=2,921$, $p=0.035>0.01$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7111 και τυπική απόκλιση 0.69282. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7185 και τυπική απόκλιση 0.49805. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8238 και τυπική απόκλιση 0,47195. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9619 και τυπική απόκλιση 0.49456.

Πίνακας 29α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

| Descriptives | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|-----|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | 1-10 ETH | 115 | 3,2205 | ,51813 | ,04832 | 3,1248 | 3,3163 | 1,36 | 4,00 |
| | 11-15 ETH | 28 | 3,0977 | ,42778 | ,08084 | 2,9319 | 3,2636 | 2,18 | 4,00 |
| | 16-20 ETH | 26 | 3,1818 | ,52696 | ,10335 | 2,9690 | 3,3947 | 1,73 | 3,91 |
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 23 | 3,1779 | ,41522 | ,08658 | 2,9983 | 3,3574 | 2,36 | 4,00 |
| | Total | 192 | 3,1923 | ,49410 | ,03566 | 3,1219 | 3,2626 | 1,36 | 4,00 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό | 1-10 ETH | 115 | 3,0508 | ,53290 | ,04969 | 2,9524 | 3,1493 | 1,44 | 4,00 |

| | | | | | | | | | |
|---|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|
| όραμα | 11-15 | 28 | 2,9087 | ,53420 | ,10095 | 2,7016 | 3,1159 | 1,56 | 3,89 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 16-20 | 26 | 2,9546 | ,59035 | ,11578 | 2,7161 | 3,1930 | 2,00 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 23 | 3,1256 | ,41750 | ,08705 | 2,9451 | 3,3061 | 2,00 | 4,00 |
| Total | | 192 | 3,0260 | ,52897 | ,03817 | 2,9507 | 3,1013 | 1,44 | 4,00 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | 1-10 | 114 | 2,9383 | ,56181 | ,05262 | 2,8341 | 3,0426 | 1,20 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 11-15 | 28 | 2,8353 | ,59947 | ,11329 | 2,6029 | 3,0678 | 1,20 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 16-20 | 26 | 2,8423 | ,62301 | ,12218 | 2,5907 | 3,0939 | 1,60 | 4,00 |
| ETH | | | | | | | | | |
| 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 23 | 3,0043 | ,44464 | ,09271 | 2,8121 | 3,1966 | 2,00 | 3,90 | |
| Total | | 191 | 2,9181 | ,56186 | ,04065 | 2,8379 | 2,9983 | 1,20 | 4,00 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | 1-10 | 115 | 2,7955 | ,61843 | ,05767 | 2,6813 | 2,9098 | 1,14 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 11-15 | 28 | 2,7432 | ,58642 | ,11082 | 2,5158 | 2,9706 | 1,00 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 16-20 | 26 | 2,5989 | ,71716 | ,14065 | 2,3092 | 2,8886 | 1,00 | 4,00 |
| ETH | | | | | | | | | |
| 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 23 | 2,7453 | ,57621 | ,12015 | 2,4962 | 2,9945 | 1,57 | 4,00 | |
| Total | | 192 | 2,7553 | ,62192 | ,04488 | 2,6667 | 2,8438 | 1,00 | 4,00 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | 1-10 | 115 | 2,8814 | ,57028 | ,05318 | 2,7761 | 2,9868 | 1,33 | 4,00 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 11-15 | 28 | 2,8000 | ,49690 | ,09391 | 2,6073 | 2,9927 | 1,67 | 3,80 |
| | ETH | | | | | | | | |
| | 16-20 | 26 | 2,8410 | ,48956 | ,09601 | 2,6433 | 3,0388 | 1,80 | 3,93 |
| ETH | | | | | | | | | |
| 21 ΚΑΙ ΑΝΩ ETH | 23 | 2,8660 | ,47704 | ,09947 | 2,6598 | 3,0723 | 2,00 | 3,87 | |
| Total | | 192 | 2,8623 | ,53614 | ,03869 | 2,7859 | 2,9386 | 1,33 | 4,00 |

Πίνακας 29β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

| ANOVA | | | | | | |
|---|----------------|----------------|-----|-------------|------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,350 | 3 | ,117 | ,474 | ,701 |
| | Within Groups | 46,280 | 188 | ,246 | | |
| | Total | 46,630 | 191 | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | ,817 | 3 | ,272 | ,973 | ,407 |
| | Within Groups | 52,626 | 188 | ,280 | | |
| | Total | 53,443 | 191 | | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | ,559 | 3 | ,186 | ,586 | ,625 |
| | Within Groups | 59,422 | 187 | ,318 | | |
| | Total | 59,981 | 190 | | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between Groups | ,828 | 3 | ,276 | ,711 | ,547 |
| | Within Groups | 73,047 | 188 | ,389 | | |
| | Total | 73,875 | 191 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | ,163 | 3 | ,054 | ,187 | ,905 |
| | Within Groups | 54,740 | 188 | ,291 | | |
| | Total | 54,903 | 191 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j, i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα. Δηλαδή, ο παράγοντας έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα

($F_{3,188}=0,474$, $p=0.701>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2205 και τυπική απόκλιση 0.51813. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0977 και τυπική απόκλιση 0.42778. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1818 και τυπική απόκλιση 0,52696. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1779 και τυπική απόκλιση 0.41522.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα ($F_{3,188}=0,973$, $p=0.407>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0508 και τυπική απόκλιση 0.53290. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9087 και τυπική απόκλιση 0.53420. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9546 και τυπική απόκλιση 0,59035. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1256 και τυπική απόκλιση 0.41750.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα ($F_{3,187}=0,586$, $p=0.625>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9383 και τυπική απόκλιση 0.56181. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8353 και τυπική απόκλιση 0.59947. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8423 και τυπική απόκλιση 0,62301. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο

συγκεκριμένο σχολείο 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0043 και τυπική απόκλιση 0.44464.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής:

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα ($F_{3,188}=0,711$, $p=0.547>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7955 και τυπική απόκλιση 0.61843. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7432 και τυπική απόκλιση 0.58642. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,5989 και τυπική απόκλιση 0,71716. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7453 και τυπική απόκλιση 0.57621.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών:

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα ($F_{3,188}=0,187$, $p=0.905>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 1-10 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8814 και τυπική απόκλιση 0.57028. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8000 και τυπική απόκλιση 0.49690. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 16-20 έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8410 και τυπική απόκλιση 0,48956. Η στάση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 21 και άνω έτη ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8660 και τυπική απόκλιση 0.47704.

Πίνακας 30α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το εργασιακό status

| | | Descriptives | | | | | | | |
|---|-------------|--------------|-------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | ΜΟΝΙΜΟΣ | 16 | 3,208 | ,45539 | ,0350 | 3,139 | 3,277 | 1,73 | 4,00 |
| | | 9 | 5 | | 3 | 3 | 6 | | |
| | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗ | 6 | 3,151 | ,66474 | ,2713 | 2,453 | 3,849 | 2,00 | 3,73 |
| | Σ | | 5 | | 8 | 9 | 1 | | |
| | Total | 21 | 3,036 | ,73775 | ,1609 | 2,701 | 3,372 | 1,36 | 4,00 |
| | Σ ΜΕΣΩ ΕΣΠΑ | 8 | | | 9 | 0 | 6 | | |
| | Total | 19 | 3,188 | ,49868 | ,0356 | 3,118 | 3,258 | 1,36 | 4,00 |
| | | 6 | 4 | | 2 | 1 | 6 | | |
| ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | ΜΟΝΙΜΟΣ | 16 | 3,020 | ,51475 | ,0396 | 2,942 | 3,098 | 1,44 | 4,00 |
| | | 9 | 4 | | 0 | 2 | 6 | | |
| | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗ | 6 | 2,759 | ,79943 | ,3263 | 1,920 | 3,598 | 1,44 | 3,56 |
| | Σ | | 3 | | 7 | 3 | 2 | | |
| | Total | 21 | 3,116 | ,61310 | ,1337 | 2,837 | 3,395 | 2,11 | 4,00 |
| | Σ ΜΕΣΩ ΕΣΠΑ | 4 | | | 9 | 3 | 5 | | |
| | Total | 19 | 3,022 | ,53508 | ,0382 | 2,947 | 3,098 | 1,44 | 4,00 |
| | | 6 | 7 | | 2 | 3 | 1 | | |
| ΜΕΑΝ Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | ΜΟΝΙΜΟΣ | 16 | 2,927 | ,53176 | ,0410 | 2,846 | 3,008 | 1,20 | 4,00 |
| | | 8 | 3 | | 3 | 3 | 3 | | |
| | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗ | 6 | 2,609 | ,72270 | ,2950 | 1,850 | 3,367 | 1,20 | 3,20 |
| | Σ | | 3 | | 4 | 8 | 7 | | |
| | Total | 21 | 2,919 | ,75539 | ,1648 | 2,575 | 3,262 | 1,50 | 4,00 |
| | Σ ΜΕΣΩ ΕΣΠΑ | 0 | | | 4 | 2 | 9 | | |
| | Total | 19 | 2,916 | ,56455 | ,0404 | 2,836 | 2,996 | 1,20 | 4,00 |
| | | 5 | 6 | | 3 | 9 | 4 | | |
| ΜΕΑΝ Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | ΜΟΝΙΜΟΣ | 16 | 2,759 | ,62910 | ,0483 | 2,664 | 2,855 | 1,00 | 4,00 |
| | | 9 | 6 | | 9 | 0 | 1 | | |
| | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗ | 6 | 2,523 | ,42056 | ,1716 | 2,082 | 2,965 | 1,86 | 3,14 |
| | Σ | | 8 | | 9 | 5 | 2 | | |
| | Total | 21 | 2,727 | ,67447 | ,1471 | 2,420 | 3,034 | 1,57 | 4,00 |
| | Σ ΜΕΣΩ ΕΣΠΑ | 9 | | | 8 | 9 | 9 | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------|-------------|---------|------------|--------|------------|------------|------------|------|------|
| | Total | 19 6 | 2,749 0 | ,62759 | ,0448 3 | 2,660 5 | 2,837 4 | 1,00 | 4,00 |
| MEAN | ΜΟΝΙΜΟΣ | 16 | 2,886 | ,52058 | ,0400 | 2,806 | 2,965 | 1,33 | 4,00 |
| Υποστηρικτικές | | 9 | 0 | | 4 | 9 | 0 | | |
| Συνθήκες - | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗ | 6 | 2,611 | ,79265 | ,3236 | 1,779 | 3,442 | 1,33 | 3,47 |
| Γενικά | Σ | | 1 | | 0 | 3 | 9 | | |
| | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗ | 21 | 2,679 | ,63127 | ,1377 | 2,392 | 2,966 | 1,60 | 4,00 |
| | Σ ΜΕΣΩ ΕΣΠΑ | | 4 | | 5 | 0 | 7 | | |
| | Total | 19 6 | 2,855 4 | ,54447 | ,0388 9 | 2,778 7 | 2,932 1 | 1,33 | 4,00 |

Πίνακας 30β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση το εργασιακό status

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,559 | 2 | ,280 | 1,125 | ,327 |
| | Within Groups | 47,935 | 193 | ,248 | | |
| | Total | 48,494 | 195 | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | ,602 | 2 | ,301 | 1,051 | ,351 |
| | Within Groups | 55,228 | 193 | ,286 | | |
| | Total | 55,830 | 195 | | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | ,586 | 2 | ,293 | ,919 | ,401 |
| | Within Groups | 61,246 | 192 | ,319 | | |
| | Total | 61,832 | 194 | | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between Groups | ,332 | 2 | ,166 | ,420 | ,658 |
| | Within Groups | 76,471 | 193 | ,396 | | |
| | Total | 76,804 | 195 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | 1,167 | 2 | ,583 | 1,988 | ,140 |
| | Within Groups | 56,640 | 193 | ,293 | | |
| | Total | 57,807 | 195 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j, i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και του εργασιακού status των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ο παράγοντας εργασιακό status δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του εργασιακού status των συμμετεχόντων ($F_{2,193}=1,125, p=0.327>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των μονίμων εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2085 και τυπική απόκλιση 0.45539. Η στάση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1515 και τυπική απόκλιση 0.66474. Η στάση των αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0368 και τυπική απόκλιση 0,73775.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του εργασιακού status των συμμετεχόντων ($F_{2,193}=1,051, p=0.351>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των μονίμων εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0204 και τυπική απόκλιση 0.51475. Η στάση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7593 και τυπική απόκλιση 0.79943. Η στάση των αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1164 και τυπική απόκλιση 0,61310.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του εργασιακού status των συμμετεχόντων ($F_{2,192}=0,919, p=0.401>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των μονίμων εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9273 και τυπική απόκλιση 0.53176. Η στάση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6093 και τυπική απόκλιση 0.72270. Η στάση των αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9190 και τυπική απόκλιση 0,75539.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του εργασιακού status των συμμετεχόντων ($F_{2,193}=0,420$, $p=0.658>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των μονίμων εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7596 και τυπική απόκλιση 0.62910. Η στάση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,5238 και τυπική απόκλιση 0.42056. Η στάση των αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7279 και τυπική απόκλιση 0,67447.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του εργασιακού status των συμμετεχόντων ($F_{2,193}=1,988$, $p=0.140>0.05$). Συγκεκριμένα, η στάση των μονίμων εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8860 και τυπική απόκλιση 0.52058. Η στάση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6111 και τυπική απόκλιση 0.79265. Η στάση των αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6794 και τυπική απόκλιση 0,63127.

Πίνακας 31α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με την ειδικότητα

| Group Statistics | | | | | |
|---|-----------------|-----|--------|----------------|-----------------|
| | Ειδικότητα | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | ΠΕ 70 | 144 | 3,2456 | ,50241 | ,04187 |
| | ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | 49 | 3,0593 | ,44618 | ,06374 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | ΠΕ 70 | 144 | 3,0965 | ,49888 | ,04157 |
| | ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | 49 | 2,8503 | ,57940 | ,08277 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | ΠΕ 70 | 143 | 2,9942 | ,53507 | ,04475 |
| | ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | 49 | 2,7263 | ,59672 | ,08525 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | ΠΕ 70 | 144 | 2,8300 | ,59066 | ,04922 |
| | ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | 49 | 2,5522 | ,67997 | ,09714 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | ΠΕ 70 | 144 | 2,9260 | ,53563 | ,04464 |
| | ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | 49 | 2,6749 | ,52805 | ,07544 |

Πίνακας 31β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση την ειδικότητα

| | | 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | ,883 | ,349 | 2,304 | 191 | ,022 | ,18630 | ,08086 | ,02681 | ,34578 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,443 | 92,571 | ,016 | ,18630 | ,07626 | ,03485 | ,33774 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | 1,501 | ,222 | 2,860 | 191 | ,005 | ,24611 | ,08605 | ,07638 | ,41584 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,657 | 73,698 | ,010 | ,24611 | ,09263 | ,06154 | ,43068 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | ,582 | ,447 | 2,935 | 190 | ,004 | ,26787 | ,09126 | ,08786 | ,44788 |

| | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|------|----------|-----------|------------|------|--------|--------|------------|------------|
| | Equal variances not assumed | | | 2,78 2 | 76,13 9 | ,007 | ,26787 | ,09628 | ,0761 2 | ,4596 1 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | ,636 | ,42 6 | 2,73 5 | 191 | ,007 | ,27784 | ,10160 | ,0774 4 | ,4782 4 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,55 1 | 74,17 2 | ,013 | ,27784 | ,10890 | ,0608 7 | ,4948 1 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variances assumed | ,462 | ,49 8 | 2,84 5 | 191 | ,005 | ,25110 | ,08827 | ,0769 8 | ,4252 1 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,86 5 | 84,03 8 | ,005 | ,25110 | ,08765 | ,0767 9 | ,4254 0 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.349>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των δασκάλων ΠΕ70 ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2456 με τυπική απόκλιση 0.50241. Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0593 με τυπική απόκλιση 0.44618. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,304$, $df=191$, $p=0.022>0.01$). Δηλαδή κατά 99% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.222>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0965 με τυπική απόκλιση 0.49888. Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8503 με τυπική απόκλιση 0,57940. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,860$, $df=191$, $p = 0.005>0.001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.447>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9942 με τυπική απόκλιση 0.53507. Η στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7263 με τυπική απόκλιση 0.59672. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t =2,935$, $df =190$, $p=0.004>0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,426>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8300 με τυπική απόκλιση 0.59066. Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,5522 με τυπική απόκλιση 0.67997. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t =2,735$, $df =191$, $p=0.007>0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,498 >0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9260 με τυπική απόκλιση 0.53563. Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικότητας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,6749 με τυπική απόκλιση 0.52805. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t =2,845$, $df =191$, $p=0.005>0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι

δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση στο σχολείο τους.

Πίνακας 32α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα τον τίτλο σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση

| Group Statistics | | | | | |
|---|----------------------|-----|--------|----------------|-----------------|
| Βασικός τίτλος σπουδών (Με τον οποίο διοριστήκατε στην εκπαίδευση): | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | ΑΕΙ | 130 | 3,1594 | ,49465 | ,04338 |
| | ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ | 65 | 3,2492 | ,50844 | ,06306 |
| ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | ΑΕΙ | 130 | 2,9957 | ,53179 | ,04664 |
| | ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ | 65 | 3,0769 | ,54577 | ,06769 |
| ΜΕΑΝ Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | ΑΕΙ | 130 | 2,8626 | ,55158 | ,04838 |
| | ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ | 64 | 3,0250 | ,58346 | ,07293 |
| ΜΕΑΝ Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | ΑΕΙ | 130 | 2,7026 | ,60304 | ,05289 |
| | ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ | 65 | 2,8377 | ,67358 | ,08355 |
| ΜΕΑΝ Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | ΑΕΙ | 130 | 2,7831 | ,54433 | ,04774 |
| | ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ | 65 | 2,9978 | ,52391 | ,06498 |

Πίνακας 32β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τον τίτλο σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|--|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | Levene's Test for Equality of Variance | | 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | ,025 | ,875 | -1,185 | 193 | ,238 | -,08987 | ,07584 | -,23946 | ,05972 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,174 | 125,018 | ,243 | -,08987 | ,07655 | -,24136 | ,06162 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | ,714 | ,399 | -,996 | 193 | ,320 | -,08120 | ,08149 | -,24193 | ,07954 |
| | Equal variances not assumed | | | -,988 | 125,188 | ,325 | -,08120 | ,08221 | -,24389 | ,08150 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | ,323 | ,570 | -1,891 | 192 | ,060 | -,16235 | ,08585 | -,33169 | ,00699 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|----------|----------|----------------|-------------|------|---------|--------|-----------------|-----------------|
| | Equal variances not assumed | | | - 1,85 5 | 119,35 0 | ,066 | -,16235 | ,08752 | - ,3356 4 | ,0109 4 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέν η προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | ,32 5 | ,56 9 | - 1,41 8 | 193 | ,158 | -,13509 | ,09530 | - ,3230 5 | ,0528 6 |
| | Equal variances not assumed | | | - 1,36 6 | 116,30 9 | ,175 | -,13509 | ,09888 | - ,3309 3 | ,0607 5 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variances assumed | ,01 5 | ,90 3 | - 2,62 8 | 193 | ,009 | -,21466 | ,08167 | - ,3757 5 | - ,0535 7 |
| | Equal variances not assumed | | | - 2,66 2 | 132,57 0 | ,009 | -,21466 | ,08064 | - ,3741 6 | - ,0551 7 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.875>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν στην εκπαίδευση βάσει πτυχίου ΑΕΙ ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1594 με τυπική απόκλιση 0.49465. Η στάση των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν στην εκπαίδευση βάσει Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2492 με τυπική απόκλιση 0.50844. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t = -1,185$, $df = 193$, $p = 0.238 > 0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των

εκπαιδευτικών με βάση τον τίτλο σπουδών διορισμού τους στην εκπαίδευση ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.399>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ διορισμού ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9957 με τυπική απόκλιση 0.53179. Η στάση των εκπαιδευτικών με Παιδαγωγική Ακαδημία ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0769 με τυπική απόκλιση 0,54577. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t =0,996$, $df =193$, $p=0.238>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον τίτλο διορισμού τους στην εκπαίδευση.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.570>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών με πτυχίο διορισμού στην εκπαίδευση ΑΕΙ ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8626 με τυπική απόκλιση 0,55158. Η στάση των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν στην εκπαίδευση με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0250 με τυπική απόκλιση 0.58346. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1,891$, $df=192$, $p=0.06>0,05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το πτυχίο διορισμού τους στην εκπαίδευση.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,569>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών με πτυχίο διορισμού ΑΕΙ ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7026 με τυπική απόκλιση 0.60304. Η στάση των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν βάσει πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,8377 με τυπική απόκλιση 0,67358. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1,418$, $df =193$, $p=0.158>0,05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το πτυχίο διορισμού στην εκπαίδευση.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,903>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ διορισμού

στην εκπαίδευση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7831 με τυπική απόκλιση 0.54433. Η στάση των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει μέσο όρο 2,9978 με τυπική απόκλιση 0.52391. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,628$, $df=193$, $p=0.009>0,001$). Δηλαδή κατά 99,9% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον τίτλο διορισμού τους στην εκπαίδευση και ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση στο σχολείο τους.

Πίνακας 33α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

| Group Statistics | | | | | |
|--|-----|-----|--------|-------------------|--------------------|
| Άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI | 63 | 3,1785 | ,51843 | ,06532 |
| | OXI | 116 | 3,1838 | ,49627 | ,04608 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI | 63 | 2,9912 | ,56106 | ,07069 |
| | OXI | 116 | 3,0230 | ,51610 | ,04792 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI | 62 | 2,8866 | ,63326 | ,08042 |
| | OXI | 116 | 2,9197 | ,52755 | ,04898 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | NAI | 63 | 2,7294 | ,71622 | ,09024 |
| | OXI | 116 | 2,7480 | ,59233 | ,05500 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI | 63 | 2,8833 | ,59497 | ,07496 |
| | OXI | 116 | 2,8191 | ,52350 | ,04861 |

Πίνακας 33β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση άλλο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

| 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | ,437 | ,509 | -,068 | 177 | ,946 | -,00535 | ,07890 | -,16106 | ,15036 |
| | Equal variances not assumed | | | -,067 | 122,684 | ,947 | -,00535 | ,07993 | -,16358 | ,15288 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | 1,189 | ,277 | -,382 | 177 | ,703 | -,03181 | ,08330 | -,19621 | ,13259 |
| | Equal variances not assumed | | | -,372 | 118,577 | ,710 | -,03181 | ,08540 | -,20091 | ,13730 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | 5,822 | ,017 | -,372 | 176 | ,710 | -,03317 | ,08911 | -,20903 | ,14269 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|----------|---------------|-------------|------|---------|--------|-----------------|------------|
| | Equal variances not assumed | | | - ,35 2 | 106,84 8 | ,725 | -,03317 | ,09417 | - ,2198 5 | ,1535 0 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέν η προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | 4,71 7 | ,03 1 | - ,18 6 | 177 | ,852 | -,01863 | ,09992 | - ,2158 2 | ,1785 7 |
| | Equal variances not assumed | | | - ,17 6 | 108,54 2 | ,860 | -,01863 | ,10567 | - ,2280 8 | ,1908 3 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variances assumed | 3,25 9 | ,07 3 | ,74 6 | 177 | ,457 | ,06418 | ,08601 | - ,1055 7 | ,2339 2 |
| | Equal variances not assumed | | | ,71 8 | 114,21 3 | ,474 | ,06418 | ,08934 | - ,1128 0 | ,2411 5 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.509>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1785 με τυπική απόκλιση 0.51843. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1838 με τυπική απόκλιση 0.49627. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-,0068$, $df=177$, $p=0.946>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.277>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9912 με τυπική απόκλιση 0.56106. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0230 με τυπική απόκλιση 0,51610. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,382$, $df=177$, $p=0.703>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση των κοινών αξιών και κοινού οράματος.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.017>0.01$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8866 με τυπική απόκλιση 0,63326. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9197 με τυπική απόκλιση 0,52755. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,372$, $df=176$, $p=0.710>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,031>0.01$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7294 με τυπική απόκλιση 0,71622. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7480 με τυπική απόκλιση 0,59233. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,186$, $df=177$, $p=0.852>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0,073>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και δεύτερο

πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8833 με τυπική απόκλιση 0,59497. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8191 με τυπική απόκλιση 0,52350. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,746$, $df=177$, $p=0.457>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον δεύτερο τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών.

Πίνακας 34α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

| Group Statistics | | | | | |
|---|-----|----|--------|----------------|-----------------|
| Μεταπτυχιακό | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI | 88 | 3,2143 | ,44781 | ,04774 |
| | OXI | 90 | 3,1667 | ,53453 | ,05634 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI | 88 | 3,0178 | ,52003 | ,05544 |
| | OXI | 90 | 3,0307 | ,54389 | ,05733 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI | 87 | 2,8996 | ,55272 | ,05926 |
| | OXI | 90 | 2,9265 | ,55886 | ,05891 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένα προσωπική πρακτική | NAI | 88 | 2,7555 | ,64075 | ,06830 |
| | OXI | 90 | 2,7503 | ,61499 | ,06483 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI | 88 | 2,8520 | ,55859 | ,05955 |
| | OXI | 90 | 2,8489 | ,52265 | ,05509 |

Πίνακας 34β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

| 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | 1,075 | ,301 | ,644 | 176 | ,520 | ,04768 | ,07399 | -,09835 | ,19371 |
| | Equal variances not assumed | | | ,646 | 171,978 | ,519 | ,04768 | ,07385 | -,09808 | ,19345 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | ,001 | ,971 | -,161 | 176 | ,872 | -,01288 | ,07979 | -,17034 | ,14459 |
| | Equal variances not assumed | | | -,161 | 175,913 | ,872 | -,01288 | ,07975 | -,17026 | ,14451 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | ,051 | ,822 | -,322 | 175 | ,748 | -,02693 | ,08357 | -,19187 | ,13801 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|------|----------|---------------|-------------|------|---------|--------|-----------------|------------|
| | Equal variances not assumed | | | - ,32 2 | 174,90 7 | ,748 | -,02693 | ,08356 | - ,1918 4 | ,1379 8 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέν η προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | ,240 | ,62 5 | ,05 6 | 176 | ,956 | ,00525 | ,09413 | - ,1805 1 | ,1910 2 |
| | Equal variances not assumed | | | ,05 6 | 175,29 1 | ,956 | ,00525 | ,09417 | - ,1806 0 | ,1911 1 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variances assumed | ,492 | ,48 4 | ,03 8 | 176 | ,970 | ,00308 | ,08106 | - ,1569 0 | ,1630 5 |
| | Equal variances not assumed | | | ,03 8 | 174,61 9 | ,970 | ,00308 | ,08112 | - ,1570 3 | ,1631 8 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.301>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2143 με τυπική απόκλιση 0.44781. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1667 με τυπική απόκλιση 0.53453. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,644$, $df=176$, $p=0.520>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον

μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.971>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0178 με τυπική απόκλιση 0.52003. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0307 με τυπική απόκλιση 0.54389. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,161$, $df=176$, $p=0.872>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση των κοινών αξιών και οράματος.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.822>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8996 με τυπική απόκλιση 0.55272. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9265 με τυπική απόκλιση 0,55886. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,322$, $df=175$, $p=0.748>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.625>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7555 με τυπική απόκλιση 0.64075. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7503 με τυπική απόκλιση 0.61499. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,056$, $df=176$, $p=0.956>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.484>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8520 με τυπική απόκλιση 0.55859. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8489 με τυπική απόκλιση 0.52265. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,038$, $df=176$, $p=0.970>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεις και δομές.

Πίνακας 35α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τον διδακτορικό τίτλο σπουδών

| Group Statistics | | | | | |
|---|-------------|-----|--------|----------------|-----------------|
| | Διδακτορικό | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI | 9 | 3,3039 | ,62054 | ,20685 |
| | OXI | 151 | 3,1579 | ,49404 | ,04020 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI | 9 | 3,0864 | ,49931 | ,16644 |
| | OXI | 151 | 3,0036 | ,52534 | ,04275 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI | 9 | 2,8889 | ,62539 | ,20846 |
| | OXI | 150 | 2,8950 | ,55705 | ,04548 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | NAI | 9 | 2,6254 | ,89368 | ,29789 |
| | OXI | 151 | 2,7329 | ,61892 | ,05037 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI | 9 | 2,7127 | ,86668 | ,28889 |
| | OXI | 151 | 2,8374 | ,51441 | ,04186 |

Πίνακας 35β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τον διδακτορικό τίτλο σπουδών

| | | 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | 1,514 | ,220 | ,849 | 158 | ,397 | ,14607 | ,17198 | -,19360 | ,48575 |
| | Equal variances not assumed | | | ,693 | 8,615 | ,506 | ,14607 | ,21072 | -,33387 | ,62601 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | ,006 | ,941 | ,461 | 158 | ,646 | ,08283 | ,17982 | -,27232 | ,43799 |
| | Equal variances not assumed | | | ,482 | 9,088 | ,641 | ,08283 | ,17184 | -,30532 | ,47099 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | ,317 | ,574 | -,032 | 157 | ,975 | -,00607 | ,19244 | -,38617 | ,37402 |
| | Equal variances not assumed | | | -,028 | 8,779 | ,978 | -,00607 | ,21337 | -,49060 | ,47846 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | 2,965 | ,087 | -,493 | 158 | ,623 | -,10750 | ,21812 | -,53831 | ,32332 |

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------|-------|------|--------|-------|------|---------|--------|----------|--------|
| | Equal variance s not assumed | | | - ,356 | 8,464 | ,731 | -,10750 | ,30212 | - ,79760 | ,58261 |
| MEAN | Equal variance s assumed | 7,261 | ,008 | - ,676 | 158 | ,500 | -,12472 | ,18454 | - ,48921 | ,23976 |
| Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variance s not assumed | | | - ,427 | 8,339 | ,680 | -,12472 | ,29191 | - ,79313 | ,54368 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.220>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,3039 με τυπική απόκλιση 0.62054. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1579 με τυπική απόκλιση 0.49404. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,849$, $df=158$, $p=0.397>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.941>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0864 με τυπική απόκλιση 0.49931. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0036 με τυπική απόκλιση 0.52534. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,461$, $df=158$, $p=0.646>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν

διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση των κοινών αξιών και οράματος.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.574>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8889 με τυπική απόκλιση 0.62539. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8950 με τυπική απόκλιση 0,55705. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,032$, $df=157$, $p=0.975>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.087>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6254 με τυπική απόκλιση 0.89368. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7329 με τυπική απόκλιση 0.61892. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t =-0,493$, $df=158$, $p=0.623>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.008>0.001$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7127 με τυπική απόκλιση 0,86668. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8374 με τυπική απόκλιση 0.51441. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,676$, $df=158$, $p=0.500>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον

διδασκαρικό τίτλο σπουδών ως προς τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεις και δομές.

Πίνακας 36α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τη γνώση Η/Υ

| Group Statistics | | | | | |
|---|-----|-----|--------|----------------|-----------------|
| Γνώση Η/Υ (μέτριος χρήστης και άνω) | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI | 191 | 3,1961 | ,49706 | ,03597 |
| | OXI | 1 | 3,0000 | . | . |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI | 191 | 3,0320 | ,53491 | ,03870 |
| | OXI | 1 | 2,8889 | . | . |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI | 190 | 2,9229 | ,56687 | ,04113 |
| | OXI | 1 | 2,9000 | . | . |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | NAI | 191 | 2,7570 | ,62791 | ,04543 |
| | OXI | 1 | 3,0000 | . | . |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI | 191 | 2,8591 | ,54536 | ,03946 |
| | OXI | 1 | 3,0667 | . | . |

Πίνακας 36β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τη γνώση Η/Υ

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------|--|--|------------------------------|------|---|----|------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Levene's Test for Equality of Variance s | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
| | | | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| Lower | Upper | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---------------|---------|------|------------------------|--------|------------------|-------------|
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variance s assumed Equal variance s not assumed | . | . | ,39 4 | 19 0 | ,694 | ,19614 ,19614 | ,49836 | -,78688 | 1,1791 6 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variance s assumed Equal variance s not assumed | . | . | ,26 7 | 19 0 | ,790 | ,14311 ,14311 | ,53631 | -,91478 | 1,2010 0 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variance s assumed Equal variance s not assumed | . | . | ,04 0 | 18 9 | ,968 | ,02292 ,02292 | ,56836 | - 1,0982 2 | 1,1440 7 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Equal variance s assumed Equal variance s not assumed | . | . | - ,38 6 | 19 0 | ,700 | -,24303 -,24303 | ,62955 | - 1,4848 3 | ,99877 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variance s assumed Equal variance s not assumed | . | . | - ,38 0 | 19 0 | ,705 | -,20758 -,20758 | ,54678 | - 1,2861 3 | ,87097 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1961 με τυπική απόκλιση 0.49706, ενώ η στάση του ενός εκπαιδευτικού που δεν κατέχει γνώσεις H/Y ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0000. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,394$, $df=190$, $p=0.694>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις H/Y ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0320 με τυπική απόκλιση 0.53491, ενώ η στάση του ενός εκπαιδευτικού που δεν κατέχει γνώσεις H/Y ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8889. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,267$, $df=190$, $p=0.790>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις H/Y ως προς τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9229 με τυπική απόκλιση 0.56687, ενώ η στάση του ενός εκπαιδευτικού που δεν κατέχει γνώσεις H/Y ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9000. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,040$, $df=189$, $p=0.968>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις H/Y ως προς τη διάσταση της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7570 με τυπική απόκλιση 0.62791, ενώ η στάση του ενός εκπαιδευτικού που δεν κατέχει γνώσεις H/Y ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0000. Η διαφορά αυτή δεν είναι

στατιστικά σημαντική ($t=-0,386$, $df=190$, $p=0.700>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις Η/Υ ως προς τη διάσταση της κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8591 με τυπική απόκλιση 0.54536, ενώ η στάση του ενός εκπαιδευτικού που δεν κατέχει γνώσεις Η/Υ ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0667. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,394$, $df=190$, $p=0.694>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις Η/Υ ως προς τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεις και δομές.

Πίνακας 37α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με τη γνώση ξένης γλώσσας

| Group Statistics | | | | | |
|--|-----|-----|--------|----------------|-----------------|
| Γνώση ξένης γλώσσας (lower και άνω) | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI | 164 | 3,1875 | ,49624 | ,03875 |
| | OXI | 25 | 3,2138 | ,55333 | ,11067 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI | 164 | 3,0088 | ,52177 | ,04074 |
| | OXI | 25 | 3,1511 | ,61101 | ,12220 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI | 163 | 2,9015 | ,54787 | ,04291 |
| | OXI | 25 | 3,0600 | ,68496 | ,13699 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | NAI | 164 | 2,7331 | ,60091 | ,04692 |
| | OXI | 25 | 2,8686 | ,82882 | ,16576 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI | 164 | 2,8370 | ,53866 | ,04206 |
| | OXI | 25 | 2,9627 | ,60739 | ,12148 |

Πίνακας 37β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση τη γνώση ξένης γλώσσας

| 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | ,091 | ,763 | -,243 | 187 | ,808 | -,02630 | ,10820 | -,23974 | ,18714 |
| | Equal variances not assumed | | | -,224 | 30,179 | ,824 | -,02630 | ,11725 | -,26570 | ,21311 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | 2,366 | ,126 | -1,241 | 187 | ,216 | -,14230 | ,11466 | -,36850 | ,08390 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,105 | 29,578 | ,278 | -,14230 | ,12882 | -,40554 | ,12093 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | 3,122 | ,079 | -1,301 | 186 | ,195 | -,15850 | ,12188 | -,39894 | ,08194 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|----------|----------------|------------|------|---------|--------|-----------------|------------|
| | Equal variances not assumed | | | - 1,10 4 | 28,90 0 | ,279 | -,15850 | ,14356 | - ,4521 5 | ,1351 5 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέν η προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | 3,32 8 | ,07 0 | -,994 | 187 | ,321 | -,13550 | ,13628 | - ,4043 5 | ,1333 5 |
| | Equal variances not assumed | | | -,787 | 27,97 4 | ,438 | -,13550 | ,17228 | - ,4884 1 | ,2174 1 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variances assumed | 1,12 0 | ,29 1 | - 1,06 8 | 187 | ,287 | -,12568 | ,11765 | - ,3577 8 | ,1064 1 |
| | Equal variances not assumed | | | -,978 | 30,03 6 | ,336 | -,12568 | ,12855 | - ,3882 1 | ,1368 4 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.763>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1875 με τυπική απόκλιση 0.49624. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2138 με τυπική απόκλιση 0.55333. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,243$, $df=187$, $p=0.808>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση των

γνώσεων ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.126>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0088 με τυπική απόκλιση 0.52177. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1511 με τυπική απόκλιση 0.61101. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1,241$, $df=187$, $p=0.216>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση των γνώσεων ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.079>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9015 με τυπική απόκλιση 0.54787. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0600 με τυπική απόκλιση 0.68496. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1,301$, $df=186$, $p=0.195>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση των γνώσεων ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.070>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7331 με τυπική απόκλιση 0.60091. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8686 με τυπική απόκλιση 0.82882. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,994$, $df=187$, $p=0.321>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση των γνώσεων ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.291>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8370 με τυπική απόκλιση 0.53866. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς γνώσεις ξένης γλώσσας ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9627 με τυπική απόκλιση 0.60739. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1,068$, $df =187$, $p=0.287>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση των γνώσεων ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ως προς τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεις και δομές.

Πίνακας 38α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με άλλη επιμόρφωση

| Group Statistics | | | | | |
|---|-----|-----|--------|----------------|-----------------|
| Άλλη επιμόρφωση | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | NAI | 134 | 3,2117 | ,51706 | ,04467 |
| | OXI | 56 | 3,1446 | ,44527 | ,05950 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | NAI | 134 | 3,0429 | ,55559 | ,04800 |
| | OXI | 56 | 2,9747 | ,46109 | ,06162 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | NAI | 133 | 2,9441 | ,59061 | ,05121 |
| | OXI | 56 | 2,8605 | ,48865 | ,06530 |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | NAI | 134 | 2,8178 | ,64024 | ,05531 |
| | OXI | 56 | 2,6020 | ,57834 | ,07728 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | NAI | 134 | 2,9155 | ,56555 | ,04886 |
| | OXI | 56 | 2,7154 | ,46141 | ,06166 |

Πίνακας 38β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση με άλλη επιμόρφωση

| 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 |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Equal variances assumed | 2,104 | ,149 | ,847 | 188 | ,398 | ,06702 | ,07910 | -,08903 | ,22307 |
| | Equal variances not assumed | | | ,901 | 118,848 | ,370 | ,06702 | ,07440 | -,08031 | ,21434 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Equal variances assumed | 2,419 | ,122 | ,809 | 188 | ,419 | ,06821 | ,08429 | -,09806 | ,23447 |
| | Equal variances not assumed | | | ,873 | 123,230 | ,384 | ,06821 | ,07810 | -,08639 | ,22281 |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Equal variances assumed | 2,607 | ,108 | ,933 | 187 | ,352 | ,08359 | ,08961 | -,09319 | ,26038 |

| | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-------|------|-------|---------|------|--------|--------|-------------|--------|
| | Equal variances not assumed | | | 1,007 | 123,933 | ,316 | ,08359 | ,08299 | - ,08066 | ,24785 |
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημέ νη προσωπική πρακτική | Equal variances assumed | 1,395 | ,239 | 2,177 | 188 | ,031 | ,21573 | ,09910 | ,02024 | ,41121 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,270 | 113,456 | ,025 | ,21573 | ,09504 | ,02745 | ,40400 |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Equal variances assumed | 4,491 | ,035 | 2,341 | 188 | ,020 | ,20009 | ,08548 | ,03148 | ,36871 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,544 | 125,316 | ,012 | ,20009 | ,07867 | ,04440 | ,35578 |

H0: $\mu_A = \mu_K$

H1: $\mu_A \neq \mu_K$

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.149>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και άλλη επιμόρφωση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,2117 με τυπική απόκλιση 0.51706. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς άλλη επιμόρφωση ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,1446 με τυπική απόκλιση 0.44527. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,847$, $df=188$, $p=0.398>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους ως προς τη διάσταση της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.122>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και άλλη επιμόρφωση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 3,0429 με τυπική απόκλιση 0.55559. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς άλλη επιμόρφωση ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9747 με τυπική απόκλιση 0.46109. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,809$, $df=188$, $p=0.419>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους ως προς τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.108>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και άλλη επιμόρφωση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9441 με τυπική απόκλιση 0.59061. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς άλλη επιμόρφωση ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8605 με τυπική απόκλιση 0.48865. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,933$, $df=187$, $p=0.352>0.05$). Δηλαδή κατά 95% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους ως προς τη διάσταση της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.239>0.05$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και άλλη επιμόρφωση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,8178 με τυπική απόκλιση 0.64024. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς άλλη επιμόρφωση ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,6020 με τυπική απόκλιση 0.57834. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,177$, $df=188$, $p=0.031>0.01$). Δηλαδή κατά 99% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους ως προς τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Εφόσον διαπιστώνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι ($p=0.035>0.01$), τότε υφίστανται ίσες διασπορές. Η στάση των εκπαιδευτικών που κατέχουν και άλλη

επιμόρφωση ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,9155 με τυπική απόκλιση 0.56555. Η στάση των εκπαιδευτικών χωρίς άλλη επιμόρφωση ως προς την ίδια διάσταση παρουσιάζει ως μέσο όρο 2,7154 με τυπική απόκλιση 0.46141. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,341$, $df=188$, $p=0.020>0.01$). Δηλαδή κατά 99% είναι δυνατόν να ισχυριστεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους ως προς τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεις και δομές.

Πίνακας 39α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με την περιοχή σχολικής μονάδας

| | | Descriptives | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------|--------------|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Αστική περιοχή | 11 | 3,2010 | ,43030 | ,04030 | 3,1212 | 3,2809 | 2,20 | 4,00 |
| | Ημιαστική περιοχή | 28 | 3,0519 | ,52336 | ,09891 | 2,8490 | 3,2549 | 1,73 | 4,00 |
| | Αγροτική περιοχή | 25 | 3,2182 | ,64816 | ,12963 | 2,9506 | 3,4857 | 1,36 | 4,00 |
| | Νησιωτική ή περιοχή | 26 | 3,2063 | ,58440 | ,11461 | 2,9702 | 3,4423 | 2,00 | 4,00 |
| | Total | 193 | 3,1823 | ,49740 | ,03580 | 3,1117 | 3,2530 | 1,36 | 4,00 |
| | | | | | | | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Αστική περιοχή | 11 | 3,0476 | ,50177 | ,04699 | 2,9545 | 3,1407 | 1,44 | 4,00 |
| | Ημιαστική περιοχή | 28 | 2,8492 | ,53605 | ,10130 | 2,6413 | 3,0571 | 2,00 | 4,00 |
| | Αγροτική περιοχή | 25 | 3,0717 | ,54604 | ,10921 | 2,8463 | 3,2971 | 2,11 | 4,00 |
| | Νησιωτική ή περιοχή | 26 | 3,0470 | ,67635 | ,13264 | 2,7738 | 3,3202 | 1,44 | 4,00 |
| | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|------|------|
| Total | | 19 | 3,021 | ,53904 | ,0388 | 2,945 | 3,098 | 1,44 | 4,00 |
| | | 3 | 9 | | 0 | 3 | 4 | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Αστική περιοχή | 11 | 2,950 | ,54248 | ,0510 | 2,849 | 3,052 | 1,20 | 4,00 |
| | | 3 | 9 | | 3 | 8 | 0 | | |
| | Ημιαστική περιοχή | 28 | 2,764 | ,56188 | ,1061 | 2,546 | 2,982 | 1,60 | 3,80 |
| | | | 3 | | 9 | 4 | 2 | | |
| | Αγροτική περιοχή | 25 | 2,896 | ,47476 | ,0949 | 2,700 | 3,092 | 2,00 | 3,80 |
| | | | 0 | | 5 | 0 | 0 | | |
| | Νησιωτική περιοχή | 26 | 2,938 | ,73986 | ,1451 | 2,639 | 3,236 | 1,20 | 4,00 |
| | | | 0 | | 0 | 2 | 9 | | |
| | Total | 19 | 2,914 | ,56690 | ,0409 | 2,834 | 2,995 | 1,20 | 4,00 |
| | | 2 | 8 | | 1 | 1 | 5 | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Αστική περιοχή | 11 | 2,738 | ,57779 | ,0541 | 2,631 | 2,845 | 1,14 | 4,00 |
| | | 4 | 2 | | 2 | 0 | 4 | | |
| | Ημιαστική περιοχή | 28 | 2,622 | ,79797 | ,1508 | 2,313 | 2,931 | 1,00 | 3,86 |
| | | | 4 | | 0 | 0 | 9 | | |
| | Αγροτική περιοχή | 25 | 2,765 | ,51488 | ,1029 | 2,553 | 2,978 | 2,00 | 3,86 |
| | | | 7 | | 8 | 2 | 2 | | |
| | Νησιωτική περιοχή | 26 | 2,876 | ,73777 | ,1446 | 2,578 | 3,174 | 1,50 | 4,00 |
| | | | 4 | | 9 | 4 | 4 | | |
| | Total | 19 | 2,743 | ,62821 | ,0452 | 2,654 | 2,832 | 1,00 | 4,00 |
| | | 3 | 6 | | 2 | 4 | 8 | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Αστική περιοχή | 11 | 2,879 | ,51132 | ,0478 | 2,784 | 2,974 | 1,33 | 4,00 |
| | | 4 | 2 | | 9 | 4 | 1 | | |
| | Ημιαστική περιοχή | 28 | 2,813 | ,54649 | ,1032 | 2,601 | 3,025 | 1,80 | 4,00 |
| | | | 6 | | 8 | 6 | 5 | | |
| | Αγροτική περιοχή | 25 | 2,707 | ,54215 | ,1084 | 2,483 | 2,931 | 1,60 | 3,53 |
| | | | 2 | | 3 | 4 | 0 | | |
| | Νησιωτική περιοχή | 26 | 2,920 | ,67500 | ,1323 | 2,647 | 3,192 | 1,33 | 3,93 |
| | | | 0 | | 8 | 3 | 6 | | |
| | Total | 19 | 2,852 | ,54401 | ,0391 | 2,775 | 2,930 | 1,33 | 4,00 |
| | | 3 | 9 | | 6 | 7 | 2 | | |

Πίνακας 39β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με βάση την περιοχή σχολικής μονάδας

| ANOVA | | | | | | |
|---|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,563 | 3 | ,188 | ,756 | ,520 |
| | Within Groups | 46,939 | 189 | ,248 | | |
| | Total | 47,502 | 192 | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | ,989 | 3 | ,330 | 1,137 | ,335 |
| | Within Groups | 54,800 | 189 | ,290 | | |
| | Total | 55,789 | 192 | | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | ,805 | 3 | ,268 | ,832 | ,478 |
| | Within Groups | 60,579 | 188 | ,322 | | |
| | Total | 61,384 | 191 | | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between Groups | ,885 | 3 | ,295 | ,744 | ,527 |
| | Within Groups | 74,887 | 189 | ,396 | | |
| | Total | 75,772 | 192 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | ,770 | 3 | ,257 | ,865 | ,460 |
| | Within Groups | 56,052 | 189 | ,297 | | |
| | Total | 56,822 | 192 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j, i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και της περιοχής όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα. Δηλαδή, ο παράγοντας περιοχή σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της περιοχής όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα ($F_{3,189}=0,756, p=0.520>0.05$).

Συγκεκριμένα, τα σχολεία σε αστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,2010 και τυπική απόκλιση 0.43030. Τα σχολεία σε ημιαστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0519 και τυπική απόκλιση 0.52336. Τα σχολεία σε αγροτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,2182 και τυπική απόκλιση 0.64816. Τα σχολεία σε νησιωτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,2063 και τυπική απόκλιση 0.58440.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της περιοχής όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα ($F_{3,189}=1,137$, $p=0.335>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία σε αστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0476 και τυπική απόκλιση 0.50177. Τα σχολεία σε ημιαστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8492 και τυπική απόκλιση 0.53605. Τα σχολεία σε αγροτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0717 και τυπική απόκλιση 0.54604. Τα σχολεία σε νησιωτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0470 και τυπική απόκλιση 0.67635.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της περιοχής όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα ($F_{3,188}=0,832$, $p=0.478>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία σε αστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9509 και τυπική απόκλιση 0.54248. Τα σχολεία σε ημιαστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7643 και τυπική απόκλιση 0.56188. Τα σχολεία σε αγροτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8960 και τυπική απόκλιση 0.47476. Τα σχολεία σε νησιωτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9380 και τυπική απόκλιση 0.73986.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της περιοχής όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα ($F_{3,189}=0,744$, $p=0.527>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία σε αστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7382 και τυπική απόκλιση 0.57779. Τα σχολεία σε ημιαστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,6224 και τυπική απόκλιση 0.79797. Τα σχολεία σε αγροτική περιοχή ως προς τη

συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7657 και τυπική απόκλιση 0.51488. Τα σχολεία σε νησιωτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8764 και τυπική απόκλιση 0.73777.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και της περιοχής όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα ($F_{3.189}=0,865$, $p=0.460>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία σε αστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8792 και τυπική απόκλιση 0.51132. Τα σχολεία σε ημιαστική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8136 και τυπική απόκλιση 0.54649. Τα σχολεία σε αγροτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7072 και τυπική απόκλιση 0.54215. Τα σχολεία σε νησιωτική περιοχή ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9200 και τυπική απόκλιση 0.67500.

Πίνακας 40α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών

| | | Descriptives | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------|--------------|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | 1-10 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | 21 | 3,1896 | ,56812 | ,12397 | 2,9310 | 3,4482 | 1,36 | 3,91 |
| | 11-20 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | 77 | 3,1503 | ,49697 | ,05663 | 3,0375 | 3,2631 | 1,73 | 4,00 |
| | 21-30 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | 77 | 3,2165 | ,46140 | ,05258 | 3,1118 | 3,3212 | 1,73 | 4,00 |

| | | | | | | | | | |
|---------------|-------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|------|------|
| | 31 | 13 | 3,255 | ,55702 | ,1544 | 2,919 | 3,592 | 2,36 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 9 | | 9 | 3 | 5 | | |
| | ΟΙ ΚΑΙ ΑΝΩ | | | | | | | | |
| | Total | 18 | 3,189 | ,49251 | ,0359 | 3,118 | 3,260 | 1,36 | 4,00 |
| | | 8 | 1 | | 2 | 3 | 0 | | |
| ΜΕΑΝ Κοινές | 1-10 | 21 | 3,100 | ,52927 | ,1155 | 2,859 | 3,341 | 2,22 | 4,00 |
| αξίες - Κοινό | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 5 | | 0 | 6 | 5 | | |
| όραμα | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 11-20 | 77 | 2,943 | ,57115 | ,0650 | 2,813 | 3,073 | 1,44 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 5 | | 9 | 9 | 2 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 21-30 | 77 | 3,070 | ,45474 | ,0518 | 2,967 | 3,174 | 2,00 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 9 | | 2 | 7 | 1 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 31 | 13 | 3,076 | ,55069 | ,1527 | 2,744 | 3,409 | 2,11 | 3,89 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 9 | | 3 | 1 | 7 | | |
| | ΟΙ ΚΑΙ ΑΝΩ | | | | | | | | |
| | Total | 18 | 3,022 | ,52006 | ,0379 | 2,947 | 3,097 | 1,44 | 4,00 |
| | | 8 | 5 | | 3 | 6 | 3 | | |
| ΜΕΑΝ | 1-10 | 21 | 2,933 | ,54711 | ,1193 | 2,684 | 3,182 | 2,00 | 4,00 |
| Συλλογική | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 3 | | 9 | 3 | 4 | | |
| μάθηση και | ΟΙ | | | | | | | | |
| εφαρμογή | 11-20 | 77 | 2,865 | ,58012 | ,0661 | 2,733 | 2,997 | 1,20 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 5 | | 1 | 8 | 2 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 21-30 | 76 | 2,946 | ,49950 | ,0573 | 2,832 | 3,060 | 1,60 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 2 | | 0 | 1 | 3 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 31 | 13 | 3,015 | ,76469 | ,2120 | 2,553 | 3,477 | 1,60 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 4 | | 9 | 3 | 5 | | |
| | ΟΙ ΚΑΙ ΑΝΩ | | | | | | | | |
| | Total | 18 | 2,916 | ,55694 | ,0407 | 2,836 | 2,996 | 1,20 | 4,00 |
| | | 7 | 3 | | 3 | 0 | 7 | | |
| ΜΕΑΝ Κοινή- | 1-10 | 21 | 2,734 | ,60489 | ,1320 | 2,459 | 3,010 | 1,14 | 3,71 |
| Δημοσιοποιημέ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 7 | | 0 | 4 | 0 | | |
| νη προσωπική | ΟΙ | | | | | | | | |
| πρακτική | 11-20 | 77 | 2,702 | ,60245 | ,0686 | 2,565 | 2,839 | 1,29 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 5 | | 6 | 8 | 3 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 21-30 | 77 | 2,776 | ,63277 | ,0721 | 2,632 | 2,919 | 1,00 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 3 | | 1 | 6 | 9 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------|-------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|------|------|
| | 31 | 13 | 2,912 | ,63497 | ,1761 | 2,528 | 3,295 | 2,00 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 1 | | 1 | 4 | 8 | | |
| | ΟΙ ΚΑΙ ΑΝΩ | | | | | | | | |
| | Total | 18 | 2,750 | ,61506 | ,0448 | 2,662 | 2,839 | 1,00 | 4,00 |
| | | 8 | 8 | | 6 | 3 | 3 | | |
| ΜΕΑΝ | 1-10 | 21 | 2,886 | ,70842 | ,1545 | 2,563 | 3,208 | 1,33 | 4,00 |
| Υποστηρικτικές | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 4 | | 9 | 9 | 9 | | |
| Συνθήκες - | ΟΙ | | | | | | | | |
| Γενικά | 11-20 | 77 | 2,792 | ,54321 | ,0619 | 2,668 | 2,915 | 1,33 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 1 | | 1 | 8 | 4 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 21-30 | 77 | 2,887 | ,46982 | ,0535 | 2,780 | 2,993 | 1,73 | 4,00 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 2 | | 4 | 6 | 8 | | |
| | ΟΙ | | | | | | | | |
| | 31 | 13 | 3,036 | ,55894 | ,1550 | 2,698 | 3,374 | 1,87 | 3,80 |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ | | 6 | | 2 | 9 | 4 | | |
| | ΟΙ ΚΑΙ ΑΝΩ | | | | | | | | |
| | Total | 18 | 2,858 | ,53647 | ,0391 | 2,781 | 2,935 | 1,33 | 4,00 |
| | | 8 | 5 | | 3 | 3 | 7 | | |

Πίνακας 40β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| ΜΕΑΝ Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | ,232 | 3 | ,077 | ,315 | ,814 |
| | Within Groups | 45,128 | 184 | ,245 | | |
| | Total | 45,360 | 187 | | | |
| ΜΕΑΝ Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | ,827 | 3 | ,276 | 1,019 | ,385 |
| | Within Groups | 49,750 | 184 | ,270 | | |
| | Total | 50,577 | 187 | | | |
| ΜΕΑΝ Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | ,400 | 3 | ,133 | ,426 | ,734 |
| | Within Groups | 57,293 | 183 | ,313 | | |
| | Total | 57,693 | 186 | | | |

| | | | | | | |
|--|---------------|--------|-----|------|------|------|
| MEAN Κοινή- Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | Between | ,573 | 3 | ,191 | ,501 | ,682 |
| | Groups | | | | | |
| | Within Groups | 70,170 | 184 | ,381 | | |
| | Total | 70,742 | 187 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between | ,831 | 3 | ,277 | ,962 | ,412 |
| | Groups | | | | | |
| | Within Groups | 52,988 | 184 | ,288 | | |
| | Total | 53,819 | 187 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j, i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ο παράγοντας μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών ($F_{3,184}=0,315, p=0.814>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 1-10 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1896 και τυπική απόκλιση 0.56812. Τα σχολεία με 11-20 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1503 και τυπική απόκλιση 0.49697. Τα σχολεία με 21-30 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,2165 και τυπική απόκλιση 0.46140. Τα σχολεία με 31 και άνω εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,2559 και τυπική απόκλιση 0.55702.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών ($F_{3,184}=1,019, p=0.385>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 1-10 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1005 και τυπική απόκλιση 0.52927. Τα σχολεία με 11-20 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9435 και τυπική απόκλιση 0.57115. Τα σχολεία με 21-30 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο

3,0709 και τυπική απόκλιση 0.45474. Τα σχολεία με 31 και άνω εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0769 και τυπική απόκλιση 0.55069.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών ($F_{3,183}=0,426$, $p=0.734>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 1-10 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9333 και τυπική απόκλιση 0.54711. Τα σχολεία με 11-20 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8655 και τυπική απόκλιση 0.58012. Τα σχολεία με 21-30 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9462 και τυπική απόκλιση 0.49950. Τα σχολεία με 31 και άνω εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0154 και τυπική απόκλιση 0.76469.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών ($F_{3,184}=0,501$, $p=0.682>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 1-10 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7347 και τυπική απόκλιση 0.60489. Τα σχολεία με 11-20 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7025 και τυπική απόκλιση 0.60245. Τα σχολεία με 21-30 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7763 και τυπική απόκλιση 0.63277. Τα σχολεία με 31 και άνω εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9121 και τυπική απόκλιση 0.63497.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού εκπαιδευτικών ($F_{3,184}=0,962$, $p=0.412>0.05$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 1-10 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8864 και τυπική απόκλιση 0.70842. Τα σχολεία με 11-20 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7921 και τυπική απόκλιση 0.54321. Τα σχολεία με 21-30 εκπαιδευτικούς ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8872 και τυπική απόκλιση 0.46982. Τα σχολεία με 31 και άνω εκπαιδευτικούς ως

προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0366 και τυπική απόκλιση 0.55894.

Πίνακας 41α: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στις πέντε διαστάσεις ανάλογα με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών

| | | Descriptives | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------|--------------|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | 0-50 ΜΑΘΗΤΕΣ | 16 | 3,5398 | ,37625 | ,09406 | 3,3393 | 3,7403 | 2,73 | 4,00 |
| | 51-150 ΜΑΘΗΤΕΣ | 63 | 3,1126 | ,57961 | ,07302 | 2,9666 | 3,2585 | 1,36 | 4,00 |
| | 151-250 ΜΑΘΗΤΕΣ | 69 | 3,1514 | ,46603 | ,05610 | 3,0394 | 3,2633 | 1,73 | 4,00 |
| | 251-350 ΜΑΘΗΤΕΣ | 38 | 3,2612 | ,40878 | ,06631 | 3,1269 | 3,3956 | 2,60 | 4,00 |
| | 351 ΚΑΙ ΑΝΩ ΜΑΘΗΤΕΣ | 9 | 3,0000 | ,39365 | ,13122 | 2,6974 | 3,3026 | 2,64 | 3,91 |
| | Total | 195 | 3,1851 | ,49791 | ,03566 | 3,1148 | 3,2554 | 1,36 | 4,00 |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | 0-50 ΜΑΘΗΤΕΣ | 16 | 3,3125 | ,39798 | ,09949 | 3,1004 | 3,5246 | 2,78 | 4,00 |
| | 51-150 ΜΑΘΗΤΕΣ | 63 | 2,9932 | ,59565 | ,07504 | 2,8432 | 3,1432 | 1,44 | 4,00 |
| | Σ | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|------|------|
| | 151-250 | 69 | 2,944 | ,53732 | ,0646 | 2,815 | 3,073 | 1,44 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 6 | | 9 | 6 | 7 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 251-350 | 38 | 3,111 | ,40540 | ,0657 | 2,978 | 3,245 | 2,33 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 8 | | 6 | 6 | 1 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 351 ΚΑΙ | 9 | 2,839 | ,56686 | ,1889 | 2,403 | 3,275 | 2,11 | 3,89 |
| | ΑΝΩ | | 5 | | 5 | 8 | 2 | | |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | | | | | | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | Total | 19 | 3,018 | ,53282 | ,0381 | 2,943 | 3,093 | 1,44 | 4,00 |
| | | 5 | 2 | | 6 | 0 | 5 | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | 0-50 | 16 | 3,162 | ,35379 | ,0884 | 2,974 | 3,351 | 2,70 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 5 | | 5 | 0 | 0 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 51-150 | 63 | 2,855 | ,61953 | ,0780 | 2,699 | 3,011 | 1,20 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 4 | | 5 | 4 | 4 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 151-250 | 68 | 2,868 | ,56668 | ,0687 | 2,731 | 3,005 | 1,20 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 5 | | 2 | 3 | 6 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 251-350 | 38 | 3,026 | ,45124 | ,0732 | 2,878 | 3,174 | 2,20 | 4,00 |
| ΜΑΘΗΤΕ | | 3 | | 0 | 0 | 6 | | | |
| Σ | | | | | | | | | |
| 351 ΚΑΙ | 9 | 2,688 | ,67536 | ,2251 | 2,169 | 3,208 | 1,60 | 4,00 | |
| ΑΝΩ | | 9 | | 2 | 8 | 0 | | | |
| ΜΑΘΗΤΕ | | | | | | | | | |
| Σ | | | | | | | | | |
| Total | 19 | 2,911 | ,56059 | ,0402 | 2,831 | 2,990 | 1,20 | 4,00 | |
| | | 4 | 1 | | 5 | 7 | 4 | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική | 0-50 | 16 | 3,026 | ,52221 | ,1305 | 2,748 | 3,305 | 2,14 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 8 | | 5 | 5 | 1 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 51-150 | 63 | 2,719 | ,66148 | ,0833 | 2,552 | 2,885 | 1,14 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 2 | | 4 | 6 | 8 | | |
| | Σ | | | | | | | | |
| | 151-250 | 69 | 2,702 | ,64171 | ,0772 | 2,548 | 2,856 | 1,00 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ | | 7 | | 5 | 5 | 8 | | |
| Σ | | | | | | | | | |
| 251-350 | 38 | 2,763 | ,53994 | ,0875 | 2,585 | 2,940 | 1,43 | 4,00 | |
| ΜΑΘΗΤΕ | | 2 | | 9 | 7 | 6 | | | |
| Σ | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 351 ΚΑΙ ΑΝΩ ΜΑΘΗΤΕ Σ Total | 9 19 5 | 2,634 9 2,743 3 | ,70751 ,62413 | ,2358 4 ,0446 9 | 2,091 1 2,655 1 | 3,178 8 2,831 4 | 1,43 1,00 | 4,00 4,00 |
| MEAN | 0-50 | 16 | 3,050 | ,49651 | ,1241 | 2,786 | 3,315 | 2,00 | 3,73 |
| Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | ΜΑΘΗΤΕ Σ | | 9 | | 3 | 3 | 5 | | |
| | 51-150 | 63 | 2,775 | ,63438 | ,0799 | 2,615 | 2,935 | 1,33 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ Σ | | 6 | | 2 | 9 | 4 | | |
| | 151-250 | 69 | 2,829 | ,52088 | ,0627 | 2,704 | 2,954 | 1,73 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ Σ | | 6 | | 1 | 5 | 7 | | |
| | 251-350 | 38 | 2,956 | ,41981 | ,0681 | 2,818 | 3,094 | 2,40 | 4,00 |
| | ΜΑΘΗΤΕ Σ | | 9 | | 0 | 9 | 9 | | |
| | 351 ΚΑΙ ΑΝΩ ΜΑΘΗΤΕ Σ | 9 19 5 | 2,768 3 2,852 3 | ,53573 ,54409 | ,1785 8 ,0389 6 | 2,356 5 2,775 5 | 3,180 1 2,929 1 | 1,80 1,33 | 3,80 4,00 |

Πίνακας 41β: Ανάλυση διακύμανσης σε κάθε διάσταση με το μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| MEAN Κοινή και υποστηρικτική ηγεσία | Between Groups | 2,951 | 4 | ,738 | 3,105 | ,017 |
| | Within Groups | 45,144 | 190 | ,238 | | |
| | Total | 48,095 | 194 | | | |
| MEAN Κοινές αξίες - Κοινό όραμα | Between Groups | 2,419 | 4 | ,605 | 2,182 | ,073 |
| | Within Groups | 52,657 | 190 | ,277 | | |

| | | | | | | |
|---|----------------|--------|-----|------|-------|------|
| | Total | 55,076 | 194 | | | |
| MEAN Συλλογική μάθηση και εφαρμογή | Between Groups | 2,279 | 4 | ,570 | 1,845 | ,122 |
| | Within Groups | 58,373 | 189 | ,309 | | |
| | Total | 60,652 | 193 | | | |
| MEAN Κοινή-Δημοσιοποιημένα προσωπική πρακτική | Between Groups | 1,557 | 4 | ,389 | ,999 | ,409 |
| | Within Groups | 74,012 | 190 | ,390 | | |
| | Total | 75,569 | 194 | | | |
| MEAN Υποστηρικτικές Συνθήκες - Γενικά | Between Groups | 1,516 | 4 | ,379 | 1,288 | ,276 |
| | Within Groups | 55,915 | 190 | ,294 | | |
| | Total | 57,431 | 194 | | | |

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: $\mu_i \neq \mu_j$, $i, j = 1, 2, \dots, k$

Δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΚΜ και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών. Δηλαδή, ο παράγοντας μέγεθος σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Για τη διάσταση κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών ($F_{4,190}=3,105$, $p=0.017>0.01$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 0-50 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,5398 και τυπική απόκλιση 0.37625. Τα σχολεία με 51-150 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1126 και τυπική απόκλιση 0.57961. Τα σχολεία με 151-250 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1514 και τυπική απόκλιση 0.46603. Τα σχολεία με 251-350 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,2612 και τυπική απόκλιση 0.40878. Τα σχολεία με 351 και άνω μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0000 και τυπική απόκλιση 0.39365.

Για τη διάσταση κοινών αξιών και οράματος: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών ($F_{4,190}=2,182$, $p=0.073>0.05$). Συγκεκριμένα, τα

σχολεία με 0-50 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,3125 και τυπική απόκλιση 0.39798. Τα σχολεία με 51-150 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9932 και τυπική απόκλιση 0.59565. Τα σχολεία με 151-250 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9446 και τυπική απόκλιση 0.53732. Τα σχολεία με 251-350 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1118 και τυπική απόκλιση 0.40540. Τα σχολεία με 351 και άνω μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8395 και τυπική απόκλιση 0.56686.

Για τη διάσταση συλλογικής μάθησης και εφαρμογής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών ($F_{4,189}=1,845$, $p=0.122>0.01$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 0-50 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,1625 και τυπική απόκλιση 0.35379. Τα σχολεία με 51-150 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8554 και τυπική απόκλιση 0.61953. Τα σχολεία με 151-250 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8685 και τυπική απόκλιση 0.56668. Τα σχολεία με 251-350 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0263 και τυπική απόκλιση 0.45124. Τα σχολεία με 351 και άνω μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,6889 και τυπική απόκλιση 0.67536.

Για τη διάσταση κοινής και δημοσιοποιημένης προσωπικής πρακτικής: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών ($F_{4,190}=0,999$, $p=0.409>0.01$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 0-50 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0268 και τυπική απόκλιση 0.52221. Τα σχολεία με 51-150 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7192 και τυπική απόκλιση 0.66148. Τα σχολεία με 151-250 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7027 και τυπική απόκλιση 0.64171. Τα σχολεία με 251-350 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7632 και τυπική απόκλιση 0.53994. Τα σχολεία με 351 και άνω μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,6349 και τυπική απόκλιση 0.70751.

Για τη διάσταση υποστηρικτικών συνθηκών - σχέσεων και δομών: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης διάστασης και του μεγέθους σχολικής μονάδας βάσει αριθμού μαθητών ($F_{4,190}=1,288$, $p=0.276>0.01$). Συγκεκριμένα, τα σχολεία με 0-50 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 3,0509 και τυπική απόκλιση 0.49651. Τα σχολεία με 51-150 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7756 και τυπική απόκλιση 0.63438. Τα σχολεία με 151-250 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,8296 και τυπική απόκλιση 0.52088. Τα σχολεία με 251-350 μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,9569 και τυπική απόκλιση 0.41981. Τα σχολεία με 351 και άνω μαθητές ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζουν ως μέσο όρο 2,7683 και τυπική απόκλιση 0.53573.