

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει και η επίδραση τους στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Σαμακοβλή Ελένη

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2024

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ελένη Σαμακοβλή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει και η επίδραση τους στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την ενδυνάμωση τους, που προκύπτουν από τη λειτουργία του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και η επίδραση τους στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, συγχρονική, συσχετιστική και προβλεπτική έρευνα, με χρήση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων για την οργανωσιακή πολιτειότητα ($\alpha=0,912$), τον οργανισμό που μαθαίνει ($\alpha=0,977$), την συλλογική αποτελεσματικότητα ($\alpha=0,912$) και την ενδυνάμωση ($\alpha=0,899$). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 21 Ιουνίου 2023 έως τις 4 Αυγούστου 2023 με δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Στην έρευνα συμμετείχαν 183 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 36-55 ετών με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ ή μεταπτυχιακό, οι οποίοι εργάζονται ως μόνιμοι, έχουν 18 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά και 7 στην τρέχουσα σχολική μονάδα. Οι υπομελέτη σχολικές μονάδες στην πλειοψηφία των περιπτώσεων έχουν από 5-12 θέσεις, βρίσκονται σε αστικό κέντρο ή σε κωμόπολη στην περιφέρεια της Θεσσαλίας. Πραγματοποιήθηκε διμεταβλητή ανάλυση με χρήση παραμετρικών και μη παραμετρικών ελέγχων και πολυμεταβλητή ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης σε σημαντικότητα 5%. Προέκυψαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει τα οποία οδήγησαν σε υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας, κυρίως μέσω του ύπαρξης διαλόγου των εκπαιδευτικών και των ενσωματωμένων συστημάτων μάθησης. Η οργανωσιακή πολιτειότητα των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια προς υψηλή και ενισχύεται κυρίως μέσω της ομαδικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της εμπλοκής τους σε σημαντικές αποφάσεις της σχολικής μονάδας. Υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας παρατηρήθηκαν στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμοί που μαθαίνουν υποστηρίχτηκε λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46 ετών και άνω, με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε χωριό και σε νησιωτικές περιοχές λειτουργούν περισσότερο ως οργανισμοί μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε χωριό και σε ολιγοθέσια σχολεία εμφάνισαν μεγαλύτερη συλλογική αποτελεσματικότητα. Σε ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας.

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός που μαθαίνει, συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτειότητας, συλλογική αποτελεσματικότητα, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών

ABSTRACT

Aim of current study was the investigation of Primary Education teachers' views on their total efficacy and empowerment, resulting from the functioning of the school as learning organization and their effect on the organizational citizenship behavior. A primary, cross-sectional, correlational and predictive research was conducted, using valid and reliable scales for organizational citizenship ($\alpha=0.912$), learning organization ($\alpha=0.977$), total efficacy ($\alpha=0.912$) and empowerment ($\alpha=0.899$). Data collection took place from June 21, 2023 to August 4, 2023 with avalanche sampling. 183 primary education teachers participated in the research, the majority of them are women, aged 36-55 years with a bachelor or master degree, who work as permanent employees, have 18 years of educational service in total and 7 in the current school unit. The school units under study in the majority of cases have from 5-12 places, are located in an urban center or in a town in the region of Thessaly. Bivariate analysis was performed using parametric and non-parametric tests and multivariate linear regression analysis at 5% significance. Moderate to high levels of functioning of the school as a learning organization emerged resulting in high levels of total effectiveness, mainly through the existence of teacher dialogue and embedded learning systems. The organizational citizenship of the teachers was moderate to high and is mainly strengthened through the team cooperation of the teachers and their involvement in important decisions of the school unit. Higher levels of organizational citizenship were observed in female teachers. The functioning of schools as learning organizations was less supported by teachers aged 46 and over, with more teaching experience. School units located in villages and in island areas, operate more as learning organizations. Teachers who teach in villages and small schools units showed greater total efficacy. In small school units, higher levels of organizational citizenship were observed.

Keywords: Learning organization, organizational citizenship behavior, total efficacy, teacher empowerment

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Πρωτίστως, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Όλγα-Γιασεμή Σαραφίδου, για την καθοδήγησή της, την ένθερμη υποστήριξή της και τον χρόνο που μου διέθεσε σε κάθε στάδιο της εργασίας μου.

Ευχαριστώ τους καθηγητές και καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για τη συνεργασία μας και τα οφέλη που αποκόμισα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ευχαριστώ τους/τις συμφοιτητές/τριες μου και όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς για την ανταπόκριση και την πολύτιμη βοήθειά τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στον σύζυγό μου, Νικόλαο, και τα δύο μας παιδιά, Γιώργο και Δήμητρα-Μαρία, για τη συμπαράστασή τους και την ηθική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και της συγγραφής της εργασίας μου.

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.....	31
Πίνακας 2: Στοιχεία σχολικής μονάδας.....	31
Πίνακας 3: Ανάλυση αξιοπιστίας	33
Πίνακας 4: Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση για την Ενδυνάμωση	37
Πίνακας 5: Οργανωσιακή πολιτειότητα.....	40
Πίνακας 6: Συνεχής μάθηση	41
Πίνακας 7: Έρευνα και διάλογος	42
Πίνακας 8: Ομαδική μάθηση	43
Πίνακας 9: Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης.....	44
Πίνακας 10: Ενίσχυση των εκπαιδευτικών από το σχολείο	45
Πίνακας 11: Σύνδεση με την κοινωνία.....	46
Πίνακας 12: Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	47
Πίνακας 13: Συλλογική αποτελεσματικότητα.....	49
Πίνακας 14: Νόημα εργασίας	50
Πίνακας 15: Επάρκεια των εκπαιδευτικών	51
Πίνακας 16: Αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών	51
Πίνακας 17: Επίδραση	52
Πίνακας 18: Περιγραφική παραγόντων και 95% δ.ε.....	53
Πίνακας 19: Έλεγχος κανονικότητας	56
Πίνακας 20: Συσχετίσεις του «Οργανισμού που μαθαίνει» με «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και «Ενδυνάμωση».....	56
Πίνακας 21: Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Συλλογική αποτελεσματικότητα»	57
Πίνακας 22: Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Ενδυνάμωση»	58
Πίνακας 23: Συσχέτιση «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με «Οργανισμό που μαθαίνει», «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και «Ενδυνάμωση»	58
Πίνακας 24: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητες την «Ενδυνάμωση» και την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» (Μοντέλο 1).....	58
Πίνακας 25: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» και ανεξάρτητες την «Ενδυνάμωση» και την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» (Μοντέλο 1).....	59
Πίνακας 26: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητες την «Ενδυνάμωση» και την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» (Μοντέλο 2).....	59
Πίνακας 27: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητη τον «Οργανισμό που μαθαίνει» (Μοντέλο 1).....	59
Πίνακας 28: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητη τον «Οργανισμό που μαθαίνει» (Μοντέλο 2).....	59
Πίνακας 29: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας»	60
Πίνακας 30: Σύγκριση παραγόντων ως προς το φύλο.....	61
Πίνακας 31: Σύγκριση παραγόντων ως προς την ηλικία.....	63
Πίνακας 32: «Συνεχής μάθηση»* Ηλικία , Post Hoc Bonferonni	64
Πίνακας 33: «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»* Ηλικία , Post Hoc Bonferonni	64
Πίνακας 34: «Ενίσχυση»* Ηλικία , Post Hoc Bonferonni	64
Πίνακας 35: Σύγκριση παραγόντων ως προς τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών	65
Πίνακας 36: Σύγκριση παραγόντων ως προς τη σχέση εργασίας	66
Πίνακας 37: Συσχετίσεις παραγόντων με την εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη) και τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετούν	67
Πίνακας 38: Σύγκριση παραγόντων ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.....	68
Πίνακας 39: Σύγκριση παραγόντων ως προς την περιφέρεια	70
Πίνακας 40: «Ομαδική συνεργασία»* Περιφέρεια, Post Hoc Bonferonni	71
Πίνακας 41: «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»* Περιφέρεια, Post Hoc Bonferonni	71
Πίνακας 42: Σύγκριση παραγόντων ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.	72
Πίνακας 43: «Οργανωσιακή πολιτειότητα»* Μέγεθος σχολικής μονάδας, Post Hoc LSD	73
Πίνακας 44: «Συλλογική αποτελεσματικότητα»* Μέγεθος σχολικής μονάδας, Post Hoc Bonferonni	73

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1: Οργανωσιακή πολιτειότητα	41
Γράφημα 2: Συνεχή μάθηση	42
Γράφημα 3: Έρευνα και διάλογος.....	43
Γράφημα 4: Ομαδική μάθηση	44
Γράφημα 5: Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης.....	45
Γράφημα 6: Ενίσχυση των εκπαιδευτικών από το σχολείο.....	46
Γράφημα 7: Σύνδεση με την κοινωνία	47
Γράφημα 8: Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	48
Γράφημα 9: Συλλογική αποτελεσματικότητα	49
Γράφημα 10: Νόημα εργασίας	50
Γράφημα 11: Επάρκεια των εκπαιδευτικών	51
Γράφημα 12: Αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών	52
Γράφημα 13: Επίδραση.....	53
Γράφημα 14: Οργανωσιακή πολιτειότητα	54
Γράφημα 15: 95% δ.ε. των παραγόντων του «Οργανισμού που μαθαίνει»	54
Γράφημα 16: Συλλογική αποτελεσματικότητα	55
Γράφημα 17: 95% δ.ε. των παραγόντων της «Ενδυνάμωσης»	55
Γράφημα 18: Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Συλλογική αποτελεσματικότητα».....	57
Γράφημα 19: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Οργανωσιακή πολιτειότητα»	60
Γράφημα 20: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο	60
Γράφημα 21: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία	64
Γράφημα 22: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο	69
Γράφημα 23: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιφέρεια.....	70
Γράφημα 24: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στην «Οργανωσιακή πολιτειότητα».....	73
Γράφημα 25: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στη «Συλλογική αποτελεσματικότητα»	74

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εισαγωγή	1
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB)	4
2.1. Η έννοια της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB) και η σημασία της	4
2.2. Ατομικά χαρακτηριστικά και OCB	7
2.3. Οργανωσιακά χαρακτηριστικά και OCB.....	8
2.4. Η εκδήλωση Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB) στο σχολικό πλαίσιο	10
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το σχολείο ως Οργανισμός που Μαθαίνει	12
3.1. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά του Οργανισμού που Μαθαίνει	12
3.2. Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε Οργανισμό που Μαθαίνει.....	14
3.3. Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει.....	15
3.4. Αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει.....	18
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συλλογική Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	20
4.1. Η έννοια της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	20
4.2. Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και συλλογική αποτελεσματικότητα	21
4.3. Παράγοντες που διευκολύνουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	23
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	25
5.1. Η έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών	25
5.2. Αποτελέσματα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών	26
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	28
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας	28
6.1. Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα	288
6.2. Ερευνητική στρατηγική.....	29
6.3. Συμμετέχοντες – Περιγραφή του δείγματος.....	30
6.4. Η διαδικασία της έρευνας.....	32
6.5. Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	32
6.5.1. Κλίμακα για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας	33
6.5.2. Κλίμακα για την αξιολόγηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει	34
6.5.3. Κλίμακα για τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	35
6.5.4. Κλίμακα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	35
6.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	37
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα	39
7.1. Περιγραφική Στατιστική.....	39
7.1.1. Οργανωσιακή Πολιτειότητα	39
7.1.2. Οργανισμός που μαθαίνει	41
7.1.3. Συλλογική αποτελεσματικότητα	48
7.1.4. Ενδυνάμωση	49
7.2. Επαγωγική στατιστική.....	53
7.2.1. Περιγραφική παραγόντων και 95% δ.ε.....	53
7.2.2. Έλεγχος κανονικότητας	56
7.2.3. Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και «Ενδυνάμωση».....	56
7.2.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας»	58
7.2.5. Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών	60
7.2.6. Επίδραση στοιχείων σχολικής μονάδας.....	67
8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση	75
9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα	80
BΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	81
Ξενόγλωσσες.....	81
Ελληνόγλωσσες.....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	98

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή σε διεθνές επίπεδο έχει διαπιστωθεί η αύξηση των απαιτήσεων ως προς την σχολική κοινότητα, λόγω των ραγδαίων αλλαγών που σημειώνονται σε όλους τους τομείς, οικονομικό, πολιτικό και τεχνολογικό. Η πρακτική έχει δείξει ότι η λειτουργία των σχολείων σε οργανισμούς που μαθαίνουν οδηγεί στη βελτιωτική και αποτελεσματική λειτουργία τους, παρέχοντας ποιοτική εκπαίδευση στα μέλη του (Kools et al., 2020b). Σύμφωνα με τον Senge (1990) οι άνθρωποι γίνονται αποτελεσματικοί με το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί. Σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι όλοι οι μαθητές παρά την κοινωνική τους προέλευση κατορθώνουν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, όταν η έννοια του Οργανισμού που Μαθαίνει προωθείται και εφαρμόζεται σωστά (Kools et al., 2020b). Ωστόσο σημαντικός παράγοντας σε αυτή την τροποποίηση αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, αφού μπορεί να επιτρέψει αλλά και να εμποδίσει την ανάπτυξη των σχολικών του μονάδων ως προς αυτή την κατεύθυνση (OECD, 2018; Ξαφάκος, 2016).

Σημαντικά αποτελέσματα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων ως οργανισμών που μαθαίνουν είναι η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ερχόμενοι στο προσκήνιο, συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, αποκτούν κοινές πεποιθήσεις και λόγω της επιμονής και των συνεχόμενων προσπαθειών λειτουργούν με επιτυχία επηρεάζοντας θετικά τη μάθηση των παιδιών συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση αλλά και στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Bogler & Nir, 2012; Goddard & Skrla, 2006; Gray, 2016; Robert & Voelkel, 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχοντας αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και ψυχική δύναμη, είναι σε θέση να επηρεάζουν εκτός από τη δική τους ζωή και το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν (Hobbs & Morellad, 2009).

Ταυτόχρονα, η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας (OCB) (Organ & Ryan, 1995) κι αυτό γιατί σε τέτοιου είδους οργανωτικές αλλαγές οι εκπαιδευτικοί με τη θετική τους στάση και διάθεση συμβάλλουν σε αυτόν τον

σκοπό (DiPaola & Hoy, 2005). Σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο η OCB προϋποθέτει την ανάληψη δράσεων από τα μέλη του πέρα από τις επίσημες υποχρεώσεις εργασίας τους με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους και τη γενικότερη προώθηση του οργανισμού που ανήκουν (Arar & Abu Nasra, 2019).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την ενδυνάμωσή τους, που προκύπτουν από τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει και της επίδρασής τους στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Συγκεκριμένα, διερευνάται αν η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός που μαθαίνει αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, αν όλες οι προαναφερόμενες παράμετροι αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας, καθώς και η επίδραση τόσο των επαγγελματικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όσο και των χαρακτηριστικών του σχολείου. Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ποσοτική προσέγγιση.

Η εν λόγω ερευνητική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το πρώτο περιλαμβάνει το Θεωρητικό Μέρος και αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εισαγωγής αναδεικνύεται η σημασία του θέματος και των βασικών εννοιών που πραγματεύεται. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB), αποσαφηνίζεται η έννοια και η σημασία της, προσδιορίζονται τα ατομικά και τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της και μελετάται η εκδήλωσή της στο σχολικό πλαίσιο. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν η έννοια και τα χαρακτηριστικά του Οργανισμού που Μαθαίνει, αναλύεται η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει καθώς και τα αποτελέσματα αυτής της λειτουργίας του. Στο τέταρτο κεφάλαιο προσπαθείται να αποσαφηνιστεί η έννοια της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών, γίνεται συσχετισμός των ατομικών χαρακτηριστικών και της συλλογικής αποτελεσματικότητας και εντοπίζονται οι παράγοντες που τη διευκολύνουν. Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Αποσαφηνίζεται η έννοια αυτή και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στην εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο Ερευνητικό Μέρος περιλαμβάνει τα θέματα της έρευνας και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, στην ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε, στους συμμετέχοντες και την περιγραφή του δείγματος, στη διαδικασία της έρευνας, στα μέσα συλλογής των δεδομένων και στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο όγδοο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση που περιλαμβάνει σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάλογων ερευνών με εκείνα της εν λόγω έρευνας. Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο παραθέτονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB)

2.1. Η έννοια της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB) και η σημασία της

Η Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB) είναι μια έννοια που απασχολεί τους ερευνητές τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εναπόκειται στην εξέταση της ιδέας ότι η OCB προάγει την αποδοτικότητα του εργαζόμενου αλλά και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ο όρος Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας περιλαμβάνει οποιαδήποτε θετική και εποικοδομητική ενέργεια των εργαζομένων που προέρχεται από δική τους επιθυμία με σκοπό να υποστηρίξουν τους συναδέλφους τους και τελικά να ωφελήσουν τον οργανισμό που ανήκουν (Chib, 2016).

Προκειμένου να εξηγηθεί ο σχηματισμός και η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, υπάρχουν τρεις κύριες προσεγγίσεις:

- η θεωρία της οργανωσιακής δικαιοσύνης, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τη δικαιοσύνη σε έναν οργανισμό καθώς και τον τρόπο αντίδρασης του σε αυτή, έχοντας αντίκτυπο στις μελλοντικές του στάσεις ή αποφάσεις,
- η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής, σύμφωνα με την οποία όλες οι ανθρώπινες σχέσεις διαμορφώνονται πάνω σε μια βάση υποκειμενικής ανάλυσης κόστους –οφέλους και τη σύγκριση εναλλακτικών επιλογών και
- η προσαρμογή ατόμου-οργανισμού που αναφέρεται στη συμβατότητα μεταξύ του ατόμου και ενός οργανισμού, δηλαδή στον βαθμό που το άτομο και ο οργανισμός μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά ή ανταποκρίνονται ο ένας στις ανάγκες του άλλου (Cheng, 2015).

Σύμφωνα με τους Podsakoff et al (2000) πρώτος ο Katz το 1964 συνέλαβε την ιδέα της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB), γνωστή και ως αυτο-ανάπτυξη (self-development), εννοώντας με τον όρο αυτό την προσπάθεια του ατόμου να δραστηριοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του για λογαριασμό του οργανισμού στον οποίο ανήκει. Στην ευρύτερη έννοια της αυτο-ανάπτυξης συμπεριλαμβάνονται η συμμετοχή των εργαζομένων στον οργανισμό, οι δυνατότητες τους κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του και η αυθόρμητη συμπεριφορά τους (Organ et al.,

2006). Ο ίδιος ο Katz (1964) όρισε ως αυθόρμητη συμπεριφορά του εργαζομένου την παροχή βοήθειας σε άλλους και τη διατήρηση της θετικής στάσης με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας τόσο των μελών όσο και ολόκληρου του οργανισμού. Αν και ουσιαστικά δεν υπάρχει κάποια εμπειρική μελέτη που να επιβεβαιώνει την αυτοανάπτυξη ως μορφή της OCB, παρόλα αυτά η άποψη του Katz εξακολουθεί να επηρεάζει τον ορισμό της όπως αποδίδεται από τους μελετητές (Suriani et al., 2021).

Κατά τη δεκαετία του 1980 ο Organ και οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την έννοια της OCB, αναθεωρώντας αρκετές φορές τον ορισμό της εμμένοντας, όμως στην βασική τους ιδέα. Αρχικά, ανέφεραν ότι η OCB είναι μια συμπεριφορά διακριτικής ευχέρειας που οι άνθρωποι εκδηλώνουν χωρίς να περιμένουν καμία ανταμοιβή και χωρίς καμία εκπαίδευση στα πλαίσια της εργασίας τους. Αργότερα, το 1988 όρισε την OCB ως μια αυθόρμητη συμπεριφορά που προωθεί γενικά την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας μιας επιχείρησης χωρίς να αναγνωρίζεται άμεσα και ρητά από το τυπικό σύστημα αμοιβών, ενώ εκδηλώνεται προαιρετικά (Organ, 1988; Organ, 1997). Από τον ορισμό αυτόν αντιλαμβανόμαστε ότι οι εργαζόμενοι θα πρέπει να λειτουργούν εθελοντικά, πέρα από τις επίσημες απαιτήσεις των καθηκόντων της θέσης εργασίας τους, όπως οι τυπικές υποχρεώσεις τους, η ανταπόδοση πρόσθετης αμοιβής, οι τυχόν κυρώσεις ή τα επίσημα κίνητρα με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του οργανισμού τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η έλλειψη συναίνεσης στις διαφορετικές διαστάσεις που δίνουν οι μελετητές στην εκδήλωση της OCB, παρόλο που φαίνεται ότι συμφωνούν ότι είναι μια έννοια πολυδιάστατη. Αρχικά ο Organ καθόρισε πέντε διαστάσεις, τον αλτρουισμό (Altruism), την ευγένεια (Courtesy), την ευγενή άμιλλα (Sportsmanship), την ευσυνειδησία (Conscientiousness) και την κοινωνική αρετή (Civic virtue). Στη συνέχεια, αν και οι Podsakoff et al. (2000) εντόπισαν σχεδόν 30 δυνητικά διαφορετικές μορφές OCB, ωστόσο διαπίστωσαν ότι όλες τους αλληλοκαλύπτονται σε επτά κοινές διαστάσεις. Αυτές είναι:

- η Συμπεριφορά Βοήθειας (Helping Behavior) ή Αλτρουισμός η οποία εννοείται ως εθελοντική βοήθεια προς τους άλλους σε μια εργασία ή πρόβλημα του οργανισμού, όπως η βοήθεια συναδέλφων με βαρύ φόρτο εργασίας,
- η ευγενής άμιλλα (Sportsmanship), που αντανακλά την προθυμία του εργαζομένου να ανεχθεί τις αναπόφευκτες ταλαιπωρίες και τις επιβολές της εργασίας χωρίς παράπονα, όπως το να μην χάνει χρόνο παραπονούμενος για ασήμαντα πράγματα θυσιάζοντας το προσωπικό του ενδιαφέρον για το καλό του οργανισμού.

- η Οργανωσιακή Αφοσίωση (Organizational Loyalty), που αντικατοπτρίζει την προστασία και την υπεράσπιση του οργανισμού από εξωτερικές απειλές και τη διατήρηση της αφοσίωσης σε αυτόν ακόμη και υπό αντίξοες συνθήκες.
- η Οργανωσιακή Συμμόρφωση (Organizational Compliance), που αποτυπώνει την εσωτερίκευση και την αποδοχή ενός εργαζομένου των κανόνων, των κανονισμών και των διαδικασιών του οργανισμού, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη σχολαστική τήρησή τους, ακόμη και όταν κανείς άλλος δε συμμορφώνεται με αυτούς.
- η Ατομική Πρωτοβουλία (Individual Initiative), ως ένας επιπλέον ρόλος που περιλαμβάνει εθελοντικές πράξεις δημιουργικότητας και καινοτομίας με σκοπό να βελτιώσουν το έργο κάποιου ή την απόδοση του οργανισμού, επιμονής με επιπλέον ενθουσιασμό και προσπάθειας για την ολοκλήρωση της δουλειάς του, εθελοντικής ανάληψης επιπλέον ευθυνών και ενθάρρυνσης άλλων στον οργανισμό να κάνουν το ίδιο.
- η Κοινωνική Αρετή (Civic Virtue), η οποία αντανάκλα την ανταποκρινόμενη, εποικοδομητική συμμετοχή στον οργανισμό, όπως η παρακολούθηση των αλλαγών στην επιχείρηση και τέλος
- η Αυτοανάπτυξη (Self Development), που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιλαμβάνει εθελοντικές συμπεριφορές στις οποίες συμμετέχουν οι εργαζόμενοι για να βελτιώσουν το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξία της Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας έγκειται στο ρόλο που διαδραματίζει για τη βελτίωση της ατομικής αποδοτικότητας αλλά και της συλλογικής σε επίπεδο οργανισμού. Ειδικά στις μέρες μας που ο παγκόσμιος ανταγωνισμός και οι απαιτήσεις διαρκώς αυξάνονται, οι επιτυχημένοι οργανισμοί είναι υποχρεωμένοι να εξετάσουν κάθε διαθέσιμη προσέγγιση για να γίνουν αποτελεσματικότεροι. Ιδανικά, λοιπόν, οι εργαζόμενοι δεσμεύονται να εργάζονται διακριτικά προς αυτή την κατεύθυνση χωρίς να αυξάνουν τις άμεσες ανταμοιβές τους (Turnipseed & Turnipseed, 2013). Δίκαια, λοιπόν, η OCB, όπως έχει οριστεί από τον Organ και τους συνεργάτες του κι όπως αποδίδεται από νεότερους μελετητές, αφορά την εθελούσια συμπεριφορά των εργαζόμενων με σκοπό τη βελτίωση της ατομικής και της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

2.2. Ατομικά χαρακτηριστικά και OCB

Είναι άξιο παρατήρησης και εξέτασης τα αίτια που οδηγούν τα άτομα στο να εμπλέκονται σε συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτειότητας. Μέχρι τώρα οι ερευνητές προσπαθούν να κατανοήσουν τις συσχετίσεις και τα αίτια της εκδήλωσης αυτής της συμπεριφοράς εστιάζοντας συχνά σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά (Somech & Ron, 2007). Οι Podsakoff et al. (2000) διαχωρίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων σε δύο βασικές κατηγορίες: τις στάσεις τους και τις μεταβλητές της διάθεσής τους.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία των στάσεων των εργαζομένων οι Somech & Ron (2007) αναφέρουν ότι η OCB σχετίζεται σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία (Bateman & Organ, 1983; Lee & Allen, 2002), την οργανωσιακή δέσμευση (Van Yperen, Van den Berg & Willering, 1999), τις αντιλήψεις για οργανωσιακή/επιβλέπουσα υποστήριξη (Randall, Cropanzano, Bormann, & Birjulin, 1999) καθώς και τις εγγενείς και εξωγενείς στάσεις εργασίας (Organ & Ryan, 1995; Williams & Anderson, 1991).

Πρώτος ο Lock (1976) όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας και της εργασιακής εμπειρίας κάποιου» (σ. 1304 όπ. αναφ. από Zeinabadi, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Herzberg, Mausner και Snyderman (1959) οι ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο μελέτησαν την ικανοποίηση από την εργασία ως έννοια με δύο πτυχές: την εγγενή, όταν δηλαδή ο βαθμός ικανοποίησης επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ίδια την εργασία και την εξωγενή, όπου ο βαθμός ικανοποίησης εξαρτάται από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο εκτελείται η εργασία (Nguni et al., 2007). Το αποτέλεσμα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι που αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους επιδεικνύουν γενικά θετική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης της OCB.

Η οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων φαίνεται πως προϋπάρχει της OCB. Σύμφωνα με τους Porter, Steers, Mowday και Boulian (1974) η οργανωσιακή δέσμευση συντελεί στο να εμπλέκονται και να ταυτίζονται τα άτομα σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό. Επιπλέον, οι Angle και Perry (1981) υποστηρίζουν ότι η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης όπως διατυπώθηκε από τους Porter et al. (1974) προϋποθέτει πίστη και αποδοχή στις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, θέληση να προσπαθεί για λογαριασμό του οργανισμού και σίγουρη επιθυμία διατήρησης της οργανωσιακής ιδιότητας (Nguni et al., 2007). Οι δεσμευμένοι εργαζόμενοι, λοιπόν, είναι πολύ πιθανό να ασπάζονται συμπεριφορές που ενισχύουν την αξία

τους και υποστηρίζουν την οργάνωση, με αποτέλεσμα να είναι φανερή η θετική σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και OCB (Zeinabadi, 2010).

Η αντίληψη για την υποστήριξη του επόπτη αποτελεί μια άλλη στάση των εργαζομένων καθώς σχηματίζουν άποψη για τον βαθμό στον οποίο οι προϊστάμενοι εκτιμούν το έργο τους και ενδιαφέρονται για την ευημερία τους (Eisenberger et al., 2002 οπ. αναφ. από Somech & Ron, 2007). Οι Randall, Cropanzano, Bormann & Birjulin (1999) υποστηρίζουν ότι η αντίληψη αυτή των εργαζομένων τους βοηθά να εργάζονται αποτελεσματικά, αντιμετωπίζοντας στρεσογόνες καταστάσεις, αφού νιώθουν τη σιγουριά ότι ο προϊστάμενός τους είναι πάντα διαθέσιμος να τους βοηθήσει και να τους συμπαρυσταθεί. Με βάση τις αρχές της κοινωνικής ανταλλαγής και τους κανόνες αμοιβαιότητας δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση, όπου οι εργαζόμενοι θα προσπαθήσουν να ανταποδώσουν τη βοήθεια σε αυτούς που τους ωφελούν (Uzun, 2018). Έτσι, καταλήγουμε ότι η αντίληψη για την υποστήριξη του επόπτη έχει σημαντική σχέση με την OCB (Podsakoff et al., 2000).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία των μεταβλητών της διάθεσης των εργαζομένων, οι Podsakoff et al., 2000 δίνουν ως παράδειγμα μεταβλητές όπως η συναισθηματικότητα, η ευσυνειδησία ή η συμφωνία με τους άλλους. Αυτή η κατηγορία, όμως, τελεί υπό αμφισβήτηση, γιατί οι συναισθηματικές καταστάσεις δεν δύνανται να ταυτιστούν με τις διαθέσεις των ατόμων (Organ, 2009). Επιπλέον, σε μια μετα ανάλυση των Organ & Ryan (1995) βρέθηκε ότι αυτή η κατηγορία ατομικών χαρακτηριστικών αδυνατεί να προβλέψει σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση της OCB. Μόνο η ευσυνειδησία συνδέεται μέτρια με την Οργανωσιακή Συμμόρφωση, μια από τις διαστάσεις της OCB, αλλά και η θετική συναισθηματικότητα προερχόμενη από τα πειράματα της κοινωνικής ψυχολογίας (Rosenham et al., 1981 όπ. αναφ. στο Podsakoff et al., 2000) συνδέεται έντονα με την OCB, γιατί η έλξη για τους άλλους αυξάνεται, γεγονός που προδιαθέτει τους εργαζόμενους να ευνοήσουν τόσο τα μέλη όσο και ολόκληρο τον οργανισμό.

2.3. Οργανωσιακά χαρακτηριστικά και OCB

Σύμφωνα με τους Podsakoff & MacKenzie (1997) ο πρώτος που ασχολήθηκε με το ζήτημα του ρόλου που διαδραματίζουν οι Συμπεριφορές Οργανωσιακής Πολιτειότητας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των ομάδων εργασίας και των οργανισμών ήταν ο Karambayya (1990), αν και υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί στη μελέτη του. Αμέσως μετά ακολούθησαν

κι άλλες έρευνες (όπως των Podsakoff et al., 1997; Podsakoff & MacKenzie, 1994; MacKenzie et al., 1996; Walz & Niehoff, 1996) που αντιμετώπισαν πολλούς από τους περιορισμούς του Karambayya. Έτσι, κατέληξαν ότι η OCB μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία ενός οργανισμού πολυτρόπως. Συγκεκριμένα:

α) Όταν η ομάδα εργασίας εκδηλώνει OCB τότε είναι δυνατόν να ενισχυθεί η παραγωγικότητα όλων των μελών, γιατί οι πιο έμπειροι συνάδελφοι βοηθούν εθελοντικά τους νεότερους, δίνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους διευθυντές τους και αποφεύγουν την εκδήλωση κρίσεων, αφού οι μεταξύ τους σχέσεις είναι υγιείς.

β) Ένας άλλος τρόπος είναι όταν απελευθερώνονται πόροι για πιο παραγωγικούς σκοπούς. Αυτό είναι δυνατό να συμβεί όταν οι εργαζόμενοι αλληλοβοηθούνται και υποστηρίζονται, δίνοντας έτσι το περιθώριο στον διευθυντή τους να ασχοληθεί με κάτι πιο παραγωγικό ή όταν τους εμπιστεύεται και τους αναθέτει αρμοδιότητες χωρίς να χάνει χρόνο για την επίβλεψή τους.

γ) Επίσης, συμβαίνει όταν βοηθούν να μειωθεί η ανάγκη να αφιερωθούν σπάνιοι πόροι σε απλές λειτουργίες συντήρησης του οργανισμού. Πράγματι, όταν ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα, το ηθικό των εργαζομένων και η συνοχή της ομάδας τότε απαιτείται λιγότερος χρόνος και ενέργεια σε λειτουργίες που αφορούν την καθημερινή ρουτίνα.

δ) Επιπλέον, οι ομαδικές συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτεότητας βοηθούν στον συντονισμό των δραστηριοτήτων τόσο εντός όσο και μεταξύ των ομάδων εργασίας, αναφέροντας ως παράδειγμα ότι η αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων στους άλλους μπορεί να μειώσει τις μεταξύ τους συγκρούσεις, άρα και τον χρόνο που θα αφιέρωναν για να τις διαχειριστούν.

ε) Ένας άλλος αξιοσημείωτος τρόπος με τον οποίο οι OCB's των μελών των ομάδων εργασίας συμβάλλουν στην βελτίωση τους ή στη βελτίωση ολόκληρου του οργανισμού είναι η ενίσχυση της ικανότητας του να προσελκύει και να διατηρεί τους καλύτερους υπαλλήλους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι συμπεριφορές βοήθειας καλλιεργούν τη διατήρηση ενός τέτοιου κλίματος, ενισχύοντας το ηθικό και το αίσθημα του «ανήκειν» σε όλους τους εργαζόμενους και κατ' επέκταση την πίστη και τη δέσμευση στον οργανισμό, ενώ οι καλύτεροι υπάλληλοι επιδιώκουν να εργάζονται υπό αυτές τις συνθήκες.

στ) Ακόμη αναφέρουν ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι σε θέση να αυξάνουν τη σταθερότητα της απόδοσης ενός οργανισμού. Όταν οι εργαζόμενοι επιδεικνύουν συμπεριφορές, όπως το να

αναλαμβάνουν εθελοντικά μεγάλο φόρτο εργασίας σε περίπτωση απουσίας συναδέλφων τους, να προσέρχονται νωρίς ή να παραμένουν ως αργά στην εργασία τους προκειμένου να τελειώσουν αυτό που ξεκίνησαν ή να αναλαμβάνουν ευθύνες πέρα από τις τυπικές του καθηκοντολογίου τους τότε αν και ως μεμονωμένα περιστατικά δε θα είχαν καμία επίδραση, ωστόσο, όταν γίνονται συλλογικά, μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση του οργανισμού.

ζ) Τέλος, οι OCBs μπορούν να ενισχύσουν αποτελεσματικότερα την προσαρμοστική ικανότητα του οργανισμού στις περιβαλλοντικές αλλαγές με διάφορους τρόπους. Κάποιοι από αυτούς είναι η δια βίου μάθηση των εργαζομένων και η εθελοντική προσφορά στον οργανισμό των νέων δεξιοτήτων, αξιών και γνώσεων που αποκτούν καθώς και η συμμετοχή τους σε συχνές συναντήσεις με σκοπό τη διάδοση πολύτιμων πληροφοριών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού.

2.4. Η εκδήλωση Συμπεριφοράς Οργανωσιακής Πολιτειότητας (OCB) στο σχολικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τους Krimbill, Goess & Escobedo (2019) πολλοί μελετητές της επιχειρηματικής και ψυχολογικής βιβλιογραφίας αναφέρουν ότι η Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας λειτουργεί ως ο εποικοδομητικός μηχανισμός που έχει σχεδιαστεί για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της ομάδας, ενώ μεταγενέστερες μελέτες ανέδειξαν την πιθανή εφαρμογή της σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως παράγοντα για τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης, του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας.

Πράγματι, σε έναν σχολικό οργανισμό τα μέλη του παρουσιάζουν συχνά συμπεριφορές που δεν είναι επίσημα προδιαγεγραμμένες αλλά σίγουρα θεωρούνται επιθυμητές. Τέτοιου είδους μπορεί να είναι η ακρίβεια, η βοήθεια προς τα άλλα μέλη, ο εθελοντισμός, οι καινοτόμες προτάσεις, η αδιαμαρτύρητη αποδοχή επιπλέον καθηκόντων ή εργασιών, η άμεση επικοινωνία, η αποφυγή χάσιμου χρόνου, η προάσπιση της οργανωσιακής τους φήμης ή ακόμη και η αποδοχή της περικοπής των αποδοχών προς όφελος του οργανισμού. Πρόκειται για συμπεριφορές που συμπεριλαμβάνονται στην επεξήγηση του όρου Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας ή σύμφωνα με την προσαρμογή του όρου στα ελληνικά από τη Χατζή (2013), Φιλότιμη Εργασιακή Συμπεριφορά, οι οποίες είναι εκτός ρόλου και δεν εξασφαλίζουν στους εργαζομένους επιπλέον πληρωμές ή κάποια επίσημη διάκριση ή ανταμοιβή καθώς δεν είναι υποχρεωμένοι να τις υιοθετήσουν, επειδή τους το ζητάει ο

προϊστάμενός τους. Ωστόσο, φαίνεται ότι η προσωπική τους εξέλιξη, η πρόοδος των μαθητών/τριών τους αλλά και γενικότερα η βελτίωση ολόκληρου του οργανισμού δε μένει ανεπηρέαστη (Oplatka, 2009).

Σύμφωνα με τον Kiliç (2014) πολλοί μελετητές της εκπαίδευσης (όπως Bogler και Somech, 2004; DiPaola & Hoy, 2005; DiPaola & Tschannen-Moran, 2001; Feather & Rauter, 2004; Nguni et al., 2006; Oplatka, 2006; Somech & Ron, 2007) δίνουν έμφαση στην εκδήλωση OCB και ως εκ τούτου θεωρείται ζωτικής σημασίας για τα σχολεία όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωσή τους. Γενικά, θα λέγαμε ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να υπερβούν τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, τότε μπορούν να πετύχουν τόσο τους δικούς τους προσωπικούς στόχους όσο και τους στόχους της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν. Σύμφωνα με τα ευρήματα πολλών ερευνητών ειδικά στη σημερινή εποχή το σχολείο φαίνεται ιδιαίτερα ικανό στο να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς του να υιοθετήσουν τέτοιες συμπεριφορές πέρα από το εργασιακό τους καθηκοντολόγιο (Somech & Ron, 2007).

Φυσικά, στον αντίποδα υπάρχει και η άποψη των μελετητών που αναρωτιούνται αν ισχύουν όλα τα παραπάνω ευρήματα της OCB και στον χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης, αφού τα σχολεία διαφέρουν σημαντικά από τους ιδιωτικούς οργανισμούς. Αδιαμφισβήτητα, είναι κοινά αποδεκτό ότι τα δημόσια σχολεία δε λειτουργούν ως κερδοσκοπικοί ανταγωνιστικοί οργανισμοί, όπως επίσης ότι η δομή τους είναι αρκετά πιο χαλαρή και οι υπάλληλοί τους έχουν σχετική ευελιξία και ελευθερία στην εργασία σε σχέση με τους εργαζομένους σε ιδιωτικές επιχειρήσεις (Cheng, 2015).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους DiPaola και Hoy (2005) οι δάσκαλοι ως επαγγελματίες λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις και δεσμεύονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας πρακτικές που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Επομένως, οι συμπεριφορές οργανωσιακής πολιτείας των εκπαιδευτικών, ως συμπεριφορές εκτός ρόλου, μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο και να ενισχύσουν το υψηλό επίπεδο των μαθητικών επιδόσεων.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το σχολείο ως Οργανισμός που Μαθαίνει

3.1. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά του Οργανισμού που Μαθαίνει

Ένας οργανισμός που μαθαίνει θεωρείται ιδανικά ικανός στην αντιμετώπιση του διαρκώς μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντός του και στη διευκόλυνση των οργανωσιακών του αλλαγών και της καινοτομίας (Sinnema & Stoll, 2020). Οι ερευνητές θέλοντας να προσδιορίσουν αυτή την έννοια, στράφηκαν αρχικά προς την οργανωσιακή μάθηση. Οι Argyris & Schön (1978 όπ. αναφ. στο Kurland & Hasson-Gilad, 2015) υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή μάθηση είναι η διαδικασία εκείνη που αναπτύσσει την ικανότητα του οργανισμού να λειτουργεί αποτελεσματικά, οδηγώντας τον στην βελτίωση της απόδοσής του άμεσα και συστηματικά. Ωστόσο, πρόκειται για δύο αλληλένδετες έννοιες, αφού η οργανωσιακή μάθηση επιτρέπει την ανάπτυξη ενός οργανισμού σε οργανισμό που μαθαίνει κι ένας οργανισμός που μαθαίνει ορίζεται μέσω της καλλιέργειας των οργανωσιακών συνθηκών που προωθούν την ίδια τη μάθηση (Lähteenmäki et al., 2001 όπ. αναφ. στο Chiva & Alegre, 2009). Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι η οργανωσιακή μάθηση εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης ενός οργανισμού και ο οργανισμός που μαθαίνει στους παράγοντες που διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία ή τις αρχές που του επιτρέπουν να πετύχει τον μετασχηματισμό του (Chiva & Alegre, 2009).

Επιπλέον, πάνω από τρεις δεκαετίες έρευνας στον επιχειρηματικό τομέα έδειξαν ότι η μάθηση του μέλλοντος θα ήταν διαφορετική από την ατομική μάθηση λόγω των ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων που σημειώνονταν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Silins et al., 1998). Πρώτος, λοιπόν, ο Senge (1990) εισήγαγε την έννοια του οργανισμού που μαθαίνει με βάση τη συστημική σκέψη, δημιουργώντας το μοντέλο των 5 αρχών του οργανισμού αυτού του είδους. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε

- στην προσωπική κυριαρχία (Personal mastery) που δίνει το έναυσμα στον καθένα για την επίτευξη των στόχων του, θέτοντας τις προϋποθέσεις για τη δια βίου μάθηση ενηλίκων,
- στα νοητικά μοντέλα (Mental models) που υποσυνείδητα περιορίζουν τις αντιλήψεις μας για το πώς λειτουργεί ο κόσμος γύρω μας, αλλά εύκολα μπορούμε να επιφέρουμε αλλαγές, αρκεί να το συνειδητοποιήσουμε και να τα επανεξετάσουμε,
- στο κοινό όραμα (Shared vision) που τις περισσότερες φορές περικλείει τα προσωπικά οράματα όλων, διατηρώντας τον οργανισμό ισχυρό σε πρόσκαιρες περιόδους άγχους,

- στην ομαδική μάθηση (Team learning), αφού η ομάδα αποτελεί τη θεμελιώδη μονάδα μάθησης σε έναν σύγχρονο οργανισμό και προωθεί τη συνεργατική μάθηση και τέλος,
- στη συστημική σκέψη (Systems thinking) που εστιάζοντας σε σύνολα κι όχι σε μέρη, καταλήγει στην αλληλεξάρτηση και τη μεταξύ τους διασύνδεση.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Senge (1990), ένας οργανισμός που τηρεί και αναπτύσσει αυτές τις πέντε αρχές τότε είναι σε θέση να «επεκτείνει διαρκώς την ικανότητά του να δημιουργεί το μέλλον του» (σελ. 14) και επέμενε ότι ένας οργανισμός που μαθαίνει είναι εκεί «όπου οι άνθρωποι θα μπορούσαν να επεκτείνουν τις ικανότητές τους για να οδηγηθούν σε επιθυμητά αποτελέσματα, όπου καλλιεργούνται νέα και εκτεταμένα πρότυπα σκέψης, όπου απελευθερώνεται η συλλογική φιλοδοξία και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν επίμονα πώς να μαθαίνουν μαζί» (σελ. 3). Ωστόσο, παρά την αξία τους για το μετασχηματισμό των οργανισμών σε οργανισμούς που μαθαίνουν, υπάρχει ασάφεια ως προς τα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά των οργανισμών που λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο (Yang et al., 2004).

Το 1991 οι Pedler, Burgoyne & Boydell (όπ. αναφ. στο Yang et al., 2004) βασιζόμενοι στην μαθησιακή θεώρηση (Learning Perspective), περιγράφουν τον οργανισμό που μαθαίνει ως έναν οργανισμό που συντελεί στη μάθηση όλων των μελών του και μεταμορφώνεται διαρκώς, αναπτύσσοντας έντεκα τομείς σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα. Παρόλο που η κατασκευή τους ήταν αρκετά περιεκτική, δυστυχώς εξαιτίας της πολυπλοκότητας της δεν αποδείχθηκε χρήσιμη στο να καθοδηγήσει τα μέλη ενός οργανισμού στον μετασχηματισμό του.

Το 1993 ο Garvin (όπ. αναφ. στο Yang et al., 2004) δίνει τον δικό του ορισμό, υποστηρίζοντας ότι ένας οργανισμός που μαθαίνει είναι σε θέση να δημιουργεί, να μεταλαμπαδεύει τη νέα γνώση, αλλά και να προσαρμόζεται στο να προωθεί τις νέες γνώσεις και ιδέες. Στα πλαίσια της στρατηγικής προσέγγισης (Strategic Perspective), λοιπόν, ο οργανισμός προσπαθεί να κατανοήσει τους εσωτερικούς παράγοντες που απαιτούνται προκειμένου να οικοδομήσει τη μαθησιακή ικανότητα. Όμως, αν και επιτυγχάνεται η αναζήτηση νέων ιδεών και γνώσεων, προωθώντας την καινοτομία και την έρευνα (March, 1991 όπ. αναφ. στο Stoll & Kools, 2017), δυστυχώς παραγκωνίζονται βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει όπως η ατομική μάθηση.

Τέλος, οι Watkins και Marsick (1993, 1996 όπ. αναφ στο Yang, Watkins & Marsick, 2004) στα πλαίσια της ενσωματωμένης θεώρησης (Integrative Perspective) πρότειναν ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο που προωθεί τη συνεργασία ανθρώπων και δομής του οργανισμού,

συστατικά της οργανωσιακής αλλαγής και ανάπτυξης. Όρισαν την έννοια του οργανισμού που μαθαίνει ως εκείνου που διέπεται από συνεχή μάθηση με σκοπό τη συνεχή βελτίωσή του και από την ικανότητά του να μεταμορφώνεται. Πρόκειται για το μοντέλο εκείνο που δρα ολοκληρωμένα, δίνοντας έμφαση στη συνεχή μάθηση, στην έρευνα και τον διάλογο, στην ομαδική μάθηση, στην ενσωμάτωση συστημάτων για τη σύλληψη και την ανταλλαγή μάθησης, στην ενδυνάμωση, στη σύνδεση του συστήματος και στη στρατηγική ηγεσία για τη συλλογική αλλαγή και ανάπτυξη του οργανισμού (Stoll & Kools, 2017).

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί ότι στα πλαίσια της ενσωματωμένης θεώρησης οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά των οργανισμών που λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν. Αρχικά, αναγνωρίζουν ότι είναι αδήριτη ανάγκη ο μετασχηματισμός των οργανισμών σε οργανισμούς που μαθαίνουν όπως και η ικανότητα μάθησης που αναπτύσσουν τα μέλη του αλλά και ο ίδιος καθώς στο εξής θα θεωρείται το μόνο ανταγωνιστικά βιώσιμο πλεονέκτημα (Kools et al., 2019; OECD, 2018a; Stoll & Kools, 2017). Δεύτερον, διαπιστώνουν ότι η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει είναι πολυεπίπεδη καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου, ομάδας και οργανωσιακών πρακτικών και κουλτούρας που υιοθετούνται (Stoll & Kools, 2017). Τέλος, φέρνουν στο προσκήνιο τις ιδέες, τις αξίες και τους κανονισμούς που διέπουν την επιθυμία της συνεχούς μάθησης των εργαζόμενων, αναγνωρίζοντας την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλης μαθησιακής κουλτούρας ή κλίματος που προάγει τη διαδικασία του να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις (Kools & Stoll, 2016; OECD, 2018a; Silins et al., 2002).

3.2. Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε Οργανισμό που Μαθαίνει

Κύριο μέλημα του σημερινού κόσμου είναι η ικανοποίηση της ανάγκης μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει, στηριζόμενος στη σύμφωνη άποψη των ερευνητών ότι έτσι θα μπορεί να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση και να λειτουργεί βελτιωτικά και αποτελεσματικά. Βασικό αίτιο αυτής της στροφής είναι οι ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, το διαρκώς και με ταχείς ρυθμούς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η ανάγκη χρήσης των τεχνολογιών και κάλυψης θέσεων εργασίας που μπορεί και να μην έχουν δημιουργηθεί ακόμη (Benevot, 2017; Schleicher, 2018). Σύμφωνα με τους Kools et al. (2020a) ένας ισχυρός παράγοντας βελτίωσης των δημόσιων υπηρεσιών και κατ' επέκταση και των σχολείων είναι η καινοτομία. Από μόνη της μπορεί να συμβάλλει, επίσης, στην ενίσχυση της ικανότητας των κυβερνητικών

οργανισμών να επιλύουν σύνθετα προβλήματα αλλά και να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων, χωρίς βέβαια να αποτελεί η παραπάνω διαπίστωση πανάκεια, αφού πολλοί δημόσιοι οργανισμοί δε κατορθώνουν την επίτευξη των αποτελεσμάτων που προσδοκούν. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός, ότι πολλές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται κατά καιρούς στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών αποτυγχάνουν. Έτσι, πολλοί ερευνητές, εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οδηγήθηκαν στην επανεξέταση των σχολείων ως οργανισμών που μαθαίνουν (Bowen et al., 2006; Giles & Hargreaves, 2006; Schlechty, 2009; Senge et al., 2012 • Silins et al., 2002; Stoll & Fink, 1996 όπ. αναφ. στο Kools et al., 2020a)

Πράγματι, όταν ένα σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις μεταβολές του κοινωνικού συστήματος στο οποίο αλληλεπιδρά, να λειτουργεί βελτιωτικά, να είναι δεκτικό σε αλλαγές και καινοτομίες και ουσιαστικά να ενισχύει τη συνεχή μάθηση των μαθητών και γενικότερα των μελών του (Watkins & Marsick, 1993 όπ. αναφ. στο Koutouzis & Papazoglou, 2022). Ένα αποτελεσματικό σχολείο σήμερα είναι ικανό να εφαρμόσει καινοτόμες πρακτικές και στρατηγικές μάθησης με σκοπό να είναι σε θέση να διαχειριστεί επαρκώς τις αλλαγές που σημειώνονται καθημερινά στο ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο έχει ενταχθεί, να νοιάζεται για την ευημερία των εκπαιδευτικών του, στοχεύοντας στην ενδυνάμωσή τους και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους με την προϋπόθεση ότι και οι ίδιοι θα προσφέρουν ό,τι καλύτερο στους μαθητές τους και στον οργανισμό που ανήκουν. Εξάλλου, εμπειρικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές των σχολείων που λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν έχουν υψηλότερες επιδόσεις (Giles & Hargreaves, 2006; Schechter, 2008).

Επομένως, η αναδιάρθρωση του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι αναγκαία περισσότερο από ποτέ στις μέρες μας. Αν τα σχολεία μπορούν να εφαρμόζουν τη συνεχή μάθηση ως οργανισμοί, τότε είναι σε θέση να προσαρμόζονται στην αλλαγή, να λειτουργούν αποτελεσματικά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα θέλω των μελών του (Hallinger, 1999, όπ. αναφ. στο Silins & Mulford, 2002).

3.3. Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80 όλο και περισσότεροι ερευνητές, εκπαιδευτικοί και κυβερνητικά στελέχη εκπαιδευτικής πολιτικής άρχισαν να στρέφονται προς την έννοια του σχολείου που μαθαίνει, ακολουθώντας τις αρχές του Senge ο

οποίος τις παρουσίασε στο βιβλίο του, *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization* το 1990. Όπως στους επιχειρηματικούς οργανισμούς έτσι και στους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι το να είναι ικανός ένας σχολικός οργανισμός να μαθαίνει πώς να μαθαίνει είναι στο εξής ίσως το μοναδικό ανταγωνιστικά βιώσιμο πλεονέκτημα για τη σωστή διαχείριση του διαρκώς μεταβαλλόμενου ευρύτερου περιβάλλοντος, την υιοθέτηση και τη διατήρηση της οργανωσιακής αλλαγής και καινοτομίας αλλά και τη βελτίωση των επιδόσεων τόσο των μαθητών όσο και γενικά του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού (Tichnor-Wagner et al., 2016; Fullan, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; Senge et al., 2012; Silins & Mulford, 2004 όπ. αναφ. στο Kools et al., 2020b). Αυτό το γεγονός οφείλεται στην πολυεπίπεδη φύση της έννοιας, καθώς περιλαμβάνει τη συμπεριφορά ατόμου, την εργασία στα πλαίσια της ομάδας, τις πρακτικές και την κουλτούρα ολόκληρου του οργανισμού (Brown & Brudney, 2003; Koolw & Stoll, 2016; Örténblad, 2002; Watkins & Marsick, 1996 όπ. αναφ. στο Kools et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση των ερευνητών ότι υπάρχει δυσκολία στην προώθηση της έννοιας που εξετάζουμε στην εκπαίδευση λόγω έλλειψης σαφήνειας του όρου ή κοινής κατανόησης (Kools et al., 2019). Έτσι, πολλοί ήταν οι μελετητές που προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια του εκπαιδευτικού οργανισμού που μαθαίνει, προτείνοντας ολοκληρωμένα μοντέλα (Bowen et al., 2006; Örténblad, 2002 όπ. αν. στο Kools et al., 2019). Σύμφωνα με τους Silins et al., (2002) τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν σε ένα πλαίσιο ραγδαίων παγκόσμιων μεταβολών είναι εκείνα που διαθέτουν συστήματα και δομές που επιτρέπουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους να μαθαίνει διαρκώς, συνεργατικά και να χρησιμοποιεί νέες γνώσεις. Στην ίδια έρευνα μετά από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση του επιχειρηματικού (Argyris & Schon, 1978; Marquardt, 1996; Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993 όπ. αναφ. στο Silins et al., 2002) αλλά και του εκπαιδευτικού τομέα (Fullan, 1993; Leithwood et al., 1998; Louise et al., 1995; Sackney et al., 1995; Smylie et al., 1996 όπ. αναφ. στο Silins et al., 2002) όρισαν τους σχολικούς οργανισμούς που μαθαίνουν ως τα σχολεία που α) χρησιμοποίησαν διαδικασίες περιβαλλοντικής ανίχνευσης, β) ανέπτυξαν κοινούς στόχους, γ) καθιέρωσαν συνεργατικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, δ) ενθάρρυναν πρωτοβουλίες και έπαιρναν ρίσκα, ε) επανεξέταζαν με συνέπεια όλους τους παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν τα σχολικά αποτελέσματα, στ) αναγνώρισαν και ενίσχυσαν την καλή δουλειά και ζ) παρείχαν ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη.

Το 2016 οι Kools & Stoll πρότειναν το δικό τους ολοκληρωμένο μοντέλο του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως μέρος της μελέτης του ΟΟΣΑ στην Ουαλία μετά το παράδειγμα της Ολλανδίας, της Νορβηγίας και της Σιγκαπούρης, ορίζοντάς το ως το σχολείο «που έχει την ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζεται τακτικά σε νέα περιβάλλοντα και συνθήκες καθώς τα μέλη του, ατομικά και μαζί, μαθαίνουν τον τρόπο υλοποίησης του οράματός τους» (σ. 10) (Kools et al., 2019). Λίγα χρόνια μετά, το 2020, οι Kools, Stoll, George, Steijn, Bekkers & Gouëdard κατέληξαν ότι ένα σχολείο που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, συνδέεται με οκτώ διαστάσεις αντί επτά της προηγούμενης έρευνας των Kools και Stoll, αποφασισμένοι να διδάσκουν το κοινό οράμα και στοχεύοντας στο να υπογραμμίσουν από τη μία αυτό που φιλοδοξεί να είναι ένα σχολείο και από την άλλη στο να περιγράψουν τις διαδικασίες εκείνες που οφείλει να ακολουθήσει προκειμένου να μεταμορφωθεί σε οργανισμό που μαθαίνει. Συγκεκριμένα αυτές είναι: α) η απόκτηση ενός κοινού οράματος που σχετίζεται με τη μάθηση όλων των μαθητών β) η ανεύρεση συνεργατών που συμβάλλουν στο σχολικό όραμα, γ) η δημιουργία ευκαιριών συνεχούς μάθησης για την υποστήριξη όλου του προσωπικού, δ) η προώθηση της συλλογικής μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ όλου του προσωπικού, ε) η εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας έρευνας, καινοτομίας και εξερεύνησης, στ) η ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και την ανταλλαγή γνώσεων και μάθησης, ζ) η μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον καθώς και η αναζήτηση μεγαλύτερων συστημάτων μάθησης και η) η μοντελοποίηση της ηγεσίας μάθησης. Αξίζει εδώ να αναφερθεί η άποψη των ερευνητών ότι όλα αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι αναγκαία για να επιτευχθεί αυτός ο μετασχηματισμός του σχολείου.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμούς για έναν σχολικό οργανισμό που μαθαίνει, μπορούν να εντοπιστούν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να διακρίνονται σε όλα τα οργανωσιακά του επίπεδα, ατομικό, συλλογικό και οργανωσιακό, γιατί η ουσιαστική μάθηση οδηγεί σε ουσιαστική αλλαγή του οργανισμού σε μία σχέση αλληλένδετη ((Retna & Tee, 2006). Επιπλέον, βάση αυτών των χαρακτηριστικών μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα σχολεία που μαθαίνουν είναι οργανισμοί που λειτουργούν αποτελεσματικά λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές αλλαγές, μαθαίνοντας συνεχώς και συλλογικά και ερευνώντας την πρακτική τους (Sarafidou & Xafakos, 2014).

3.4. Αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει

Μια γενιά πριν σκοπός της λειτουργίας των σχολείων ήταν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους ήταν απαραίτητες για την υπόλοιπη ζωή τους. Στις μέρες μας κάτι τέτοιο αποδεικνύεται ανεπαρκές λόγω της αβεβαιότητας που επικρατεί, εξαιτίας των ραγδαίων και απρόσμενων καθημερινών αλλαγών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Kools et al., 2020a). Έτσι, σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται το φαινόμενο όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα να στοχεύουν στο πώς να λειτουργούν τα σχολεία τους βελτιωτικά και αποτελεσματικά, αν και σε πληθώρα περιπτώσεων δε σημειώνονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το βέβαιο είναι ότι ο βαθμός στον οποίο θα ανταποκριθεί ένα σχολείο σ' αυτή την πρόκληση, θα εξαρτηθεί κυρίως από την μαθησιακή του ικανότητα. Συνεπώς, τα σχολεία πρέπει να είναι οργανισμοί μάθησης (Retna & Tee, 2006) με αποτέλεσμα την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και την επαναενηνοiolόγηση τους ως οργανισμοί που μαθαίνουν περισσότερο από ποτέ (Bowen et al., 2006; Giles & Hargreaves, 2006; Schlechty, 2009; Senge et al., 2012; Silins et al., 2002; Stoll & Fink, 1996 όπ. αναφ. στο Kools et al., 2020a).

Ο ΟΟΣΑ περιγράφει έναν οργανισμό που μαθαίνει ως μια πολυσύνθετη έννοια που περιλαμβάνει την ατομική μάθηση, την εργασία σε ομάδες και πρακτικές οργανωσιακής κουλτούρας (OECD, 2016). Φυσικά το σχολείο είναι και αυτό ένας οργανισμός όπου μπορεί να καλλιεργηθεί μία κουλτούρα μάθησης στα πλαίσια της οποίας όλοι θα εκπαιδεύονται στο «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί». Βασικό μέλημα για την επιτυχία αυτού του τρόπου λειτουργίας είναι η καλλιέργεια της διαδικασίας του πώς οι μαθητές (Kools et al., 2020a) και οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να επηρεάσουν αυτά που μαθαίνουν με δημιουργικό και κριτικό τρόπο σκέψης για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Κι αυτό γιατί η ικανότητα μάθησης φαίνεται ότι οδηγεί και καταδεικνύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Collinson, 2010), καθώς και τη δυνατότητά του να καινοτομεί και να αναπτύσσεται (Birenbaum et al., 2011; Jerez-Gómez et al., 2005; Opfer et al., 2011 όπ. αναφ. στο Kurland & Hasson-Gilad, 2015). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Αγγλίας όπου σε μία έρευνα που έγινε από τον Pedder (2006 όπ. αναφ. στο Kurland & Hasson-Gilad, 2015) σε 1212 εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση παραγόντων που στηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση, ένα ικανοποιητικό ποσοστό τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποφασίζουν, να επικοινωνούν ένα σαφές όραμα, να

υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση, να ελέγχουν με εμπειρογνωμοσύνη και να αλληλοϋποστηρίζονται στα πλαίσια ενός ενδοσχολικού δικτύου, ενώ ο ίδιος ο ερευνητής υποστήριξε την αδήριτη ανάγκη της αναπτυξης των διαδικασιών και των πρακτικών που ακολουθούνται στους οργανισμούς που μαθαίνουν για τη βελτιστοποίηση και τη διατήρηση της σταθερής ποιότητας μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών.

Πέρα, όμως, από τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σημαντικό αποτέλεσμα του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει φαίνεται να είναι και η ενδυνάμωση τους εξετάζοντάς την κυρίως ως προς την έννοια της αυτοδυναμίας τους για το λόγο ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί μία διάσταση της ενδυνάμωσής τους (Klecker & Loadman, 1996; Short & Rinehart, 1992 όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005). Σύμφωνα με τους Bogler & Somech (2004), όταν μιλάμε για ενδυνάμωση εκπαιδευτικών αναφερόμαστε στην πεποίθησή τους ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες, που χρειάζονται για να λειτουργούν βελτιωτικά. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν ένας σχολικός οργανισμός ενδιαφέρεται να αναβαθμίσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του, λειτουργεί αποτελεσματικά και κατ' επέκταση βελτιώνει και την απόδοση των ίδιων (Ahmed, 2021), ζητούμενο που προκύπτει και από τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι η ενδυνάμωση και η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύονται και καλλιεργούνται εποικοδομητικά σε έναν εκπαιδευτικό μακρόχρονο οργανισμό, ενώ παράλληλα μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επίδρασης άλλων εννοιών, όπως η εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας, η οποία θα αποτελέσει αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συλλογική Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

4.1. Η έννοια της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Το 1997 ο Bandura υποστήριξε ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα αφορά τις κοινές πεποιθήσεις μιας ομάδας σχετικά με την ικανότητά της να σχεδιάζει και να εφαρμόζει από κοινού εκείνες τις πορείες δράσεων που χρειάζονται για να επιτύχει τους στόχους της. Αν και ο ίδιος ασχολήθηκε αρχικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, συμφώνησε ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα απαντάται και σε ένα ευρύτερο συλλογικό πεδίο, υποθέτοντας ότι οι πεποιθήσεις του ατόμου για την ομάδα επηρεάζουν τη συνολική απόδοσή της (Sørli & Hukkelberg, 2022). Πράγματι, αν αναλογιστούμε ότι οι άνθρωποι δεν ζουν τη ζωή τους αυτόνομα, αντιλαμβανόμαστε εύκολα την ανάγκη για συνεργασία προκειμένου να εξασφαλίσουν οτιδήποτε δεν μπορούν να το καταφέρουν μόνο με τις δικές τους ενέργειες. Τότε, όμως, τα επιτεύγματα της ομάδας δεν οφείλονται μόνο στην κοινή γνώση και στις δεξιότητες των μελών της αλλά και στην διαδραστική, συντονιστική και αλληλεπιδραστική δυναμική της συνεργασίας τους, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα δεν είναι απλά το άθροισμα των πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητα των μελών της ομάδας μεμονωμένα αλλά μια αναδυόμενη ιδιότητα σε επίπεδο ομάδας (Bandura, 2000). Επομένως, εύλογα αναφέρεται ότι μια βασική οργανωσιακή ιδιότητα που διευκολύνει στην επίτευξη ενός στόχου είναι η πίστη στις ικανότητες της ομάδας να οργανώνει και να εκτελεί τις απαιτούμενες πορείες δράσης (Salloum, 2021 όπ. αναφ. στο Herrera et al., 2022).

Ανάλογες ιδιότητες έχει και η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία σύμφωνα με τους Goddard et al. (2000) αντανάκλα τις κοινές πεποιθήσεις τους αναφορικά με το αν οι προσπάθειές τους ως ομάδα μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους περισσότερο από την οικογένεια ή την κοινωνία. Τα σχολεία σήμερα λειτουργούν ως οργανισμοί όπου απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός διαδραστικού κοινωνικού συστήματος. Έτσι, οι σχολικές μονάδες που προωθούν μια ισχυρή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας προάγουν το αίσθημα της κοινής ευθύνης, αφήνοντας στην άκρη το κοινωνικό υπόβαθρο και την τυχόν έλλειψη ικανοτήτων των μαθητών τους ως βασικό αίτιο των χαμηλών επιδόσεών τους, και αναλαμβάνουν δράση (Tschannen-Moran & Barr, 2010). Από την άλλη η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει

την επιτυχία των μαθητών για τον λόγο ότι ως μέλη μιας κοινότητας ενστερνίζονται άτυπα συλλογικούς αξιακούς στόχους, αντί να εξαναγκάζονται να προσαρμοστούν σε μια κοινωνική πραγματικότητα (Peraza-Balderrama et al., 2021). Επιπρόσθετα, ένας σημαντικός όγκος έρευνας έχει τεκμηριώσει τη θετική επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, αφού τα ευρήματα δείχνουν ότι όταν τα επίπεδά της είναι υψηλά τότε δρα ευεργετικά για τις πρακτικές τους και για τη διαχείριση της τάξης τους, για τη βελτίωση των στάσεων, των κινήτρων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών καθώς και για την εξάλειψη της ανάρμοστης συμπεριφοράς τους άμεσα ή με την πάροδο του χρόνου ((Sørli & Hukkelberg, 2022).

4.2. Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και συλλογική αποτελεσματικότητα

Τα σημερινά σχολεία κάτω από την πίεση της ανάγκης της μετάβασης των μαθητών από την εκπαίδευση στην εργασία με παραγωγικό και θετικό τρόπο, ώστε να είναι ανταγωνιστικοί ακόμη και σε παγκόσμιο επίπεδο, στρέφονται στην αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που θα επηρεάζουν αποτελεσματικά τις επιδόσεις τους. Στους σχολικούς οργανισμούς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το σημαντικότερο ανθρώπινο δυναμικό γιατί διασφαλίζουν την πρόοδο της εκπαίδευσης και των δομών κατάρτισης. Σε κάθε χώρα δάσκαλοι και διοικητικό προσωπικό συνεργάζονται για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες και τα προστάγματα της κοινωνίας. Η συλλογική ικανότητα που αναπτύσσεται στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους, καθιστώντας τους περισσότερο υπεύθυνους ως προς τη διασφάλιση της επιτυχίας των μαθητών τους (Schechter & Tschannen-Moran, 2006). Σύμφωνα με τους Forsyth et al. (2011 όπ. αναφ. στο Gray, 2016) όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συλλογικά ενισχύεται η πίστη τους ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τους μαθητές τους και να είναι αποτελεσματικοί, υπερνικώντας τις αρνητικές εξωτερικές επιρροές. Έτσι, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας των σχολείων, μιας και αφορά τη συλλογική αντίληψη ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους πέρα από τη βοήθεια και την υποστήριξη που μπορεί να έχουν από την οικογένεια τους και γενικά από τις εξωσχολικές κοινότητες που τυχόν ανήκουν (Tschannen-Moran & Barr, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Berebitsky & Salloum (2017) στηριζόμενοι στις απόψεις του Bandura για τις πηγές πληροφοριών που σχετίζονται με την

αυτοαποτελεσματικότητα και επηρεάζουν τις συλλογικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η επιτυχία των εκπαιδευτικών οδηγεί στην οικοδόμηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, ενώ η αποτυχία τους την υπονομεύει. Κάθε εκπαιδευτικός μεμονωμένα, λοιπόν, αν και μπορεί να είναι αποτελεσματικός στην τάξη του, όταν δεν αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους του στα πλαίσια ενός κοινωνικού δικτύου του σχολείου, τότε είναι πολύ δύσκολο να μεταδοθεί αυτή η επιτυχία του και στους άλλους. Αυτό συμβαίνει γιατί, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση επίγνωση της επιτυχίας των συναδέλφων τους, τότε αυξάνεται η πίστη τους στις συλλογικές δυνατότητες του οργανισμού που ανήκουν. Την παραπάνω διαπίστωση έρχεται να επισφραγίζει η θεωρητική άποψη του Bandura (2000) ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαφέρει από την ατομική αίσθηση αποτελεσματικότητας καθώς η πρώτη αποτελεί ιδιοκτησία του σχολείου, ως μία ομαδική ιδιότητα των εκπαιδευτικών κι όχι ως το άθροισμα των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας του καθενός ξεχωριστά. Εξετάζοντας το ίδιο θέμα από μια άλλη πτυχή, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την κανονιστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη μελέτη των Ross and Bruce (2007) εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα προτιμούν να δουλεύουν με μαθητές υψηλών ικανοτήτων και να περνούν λιγότερο χρόνο με τους αδύναμους μαθητές τους, γιατί πιστεύουν ότι οι αποτυχίες των μαθητών είναι πέρα από τον έλεγχό τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η χαμηλή αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από πηγές εκτός σχολείου όπως το κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή. Αντίθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι όταν η συλλογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους είναι υψηλές τότε και η ατομική αποτελεσματικότητά τους είναι το ίδιο υψηλή, επιβεβαιώνοντας την άρρηκτη σχέση μεταξύ τους (Angelle & Teague, 2014).

Οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, (2001) μετά από εκτενή βιβλιογραφική μελέτη κατέληξαν στο ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους στην τάξη, η οποία κατ' επέκταση επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας τους, τους στόχους που θέτουν και τις φιλοδοξίες τους. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας προγραμματίζουν και οργανώνουν καλύτερα τη δουλειά τους. Είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Επιδεικνύουν επιμονή και ανθεκτικότητα, όταν συναντούν δυσκολίες και αποτυχίες. Είναι λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές τους, όταν κάνουν λάθη, ενώ ασχολούνται περισσότερο οι ίδιοι με τους μαθητές που δυσκολεύονται. Τέλος, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, δεσμεύονται και παραμένουν στη διδασκαλία τους.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως και την άποψη των Goddard & Skrla, (2006) ότι όσο ισχυρότερες είναι οι συλλογικές πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, τόσο περισσότερα μέλη του θα καταβάλουν τη διαρκή προσπάθεια και την επιμονή που χρειάζεται για την επίτευξη των στόχων, αναλογιζόμαστε την καίρια σημασία της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

4.3. Παράγοντες που διευκολύνουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με πολλά οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και την παράλληλη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Yurt, 2022), την οργανωσιακή συμμετοχή, την οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή ευημερία (Awuor et al., 2022; Gómez-leal et al., 2022; Sánchez-Rosas et al., 2022). Ωστόσο, ο βαθμός επίτευξης της καθορίζεται από μια σειρά διευκολυντικών παραγόντων της. Όπως αναφέρουν οι Herrera et al. (2022) σε μια πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση των Butel & Braun, (2019) βρήκαν όλους εκείνους τους παράγοντες, ατομικούς, ομαδικούς, δομικούς, διαδικαστικούς και οργανωσιακούς, που διευκολύνουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, οι ατομικοί παράγοντες αφορούν την εργασιακή δέσμευση των ατόμων, την αναγνώριση των ωφελειών της ομαδικής εργασίας και τον συνδυασμό των απαραίτητων δεξιοτήτων, γνώσεων αλλά και της εμπειρίας κατά την ομαδική εργασία. Όσον αφορά τους δομικούς παράγοντες σχετίζονται κυρίως με ζητήματα χρόνου, σταθερότητας προσωπικού και ρύθμισης της επαγγελματικής αλληλεπίδρασης τους. Τέλος, στους ομαδικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι περισσότεροι διευκολυντές όπως το μέγεθος της ομάδας, το υποστηρικτικό κλίμα, η μετασχηματιστική ηγεσία λόγω της ευελιξίας που παρέχει και η έμφαση που δίνεται στην αλληλεξάρτηση των ατόμων κατά την εργασία τους. Επιπλέον, η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με την κοινή λήψη αποφάσεων (Goddard et al., 2004; Rossas et al., 2004), αφού, όταν αποφασίζουν όλοι μαζί, τόσο πιο πολύ δεσμεύονται και συμμετέχουν στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Barth, 2001 όπ. αναφ. στο Angelle & Teague, 2014). Τέλος, σημαντικό ρόλο για την εξασφάλιση της συλλογικής αποτελεσματικότητας παίζει και η συλλογική προθυμία για συνεργασία και ανταλλαγή μάθησης. Πρόκειται για μια άτυπη ηγετική δραστηριότητα που δημιουργεί αξιοπιστία μεταξύ

των εκπαιδευτικών που με τη σειρά της οδηγεί στη βελτίωση του σχολείου (Snell and Swanson, 2000) και στον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης ενηλίκων και παιδιών (Ryan, 1999).

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

5.1. Η έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών έχει αρχίσει να απασχολεί τους ερευνητές τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες (Edwards, Green, & Lyons, 2002). Σύμφωνα με τους Shapira-Lishchinsky & Tsemach (2014) η ερμηνεία του όρου αυτού έχει διττή σημασία, αφού πρόκειται είτε για μια εξωτερική είτε για μια εσωτερική διαδικασία. Όπως αναφέρουν, αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι άλλοτε αφορά μια πράξη που σκοπό έχει την ενδυνάμωση των άλλων και άλλοτε μια εσωτερική διεργασία των ίδιων των ατόμων που ενδυναμώνονται. Στην πρώτη περίπτωση αντιλαμβανόμαστε την ενδυνάμωση ως μια δομή σχέσεων, γνωστή ως δομική ενδυνάμωση κατά την οποία οι κοινωνικές δομές που υφίστανται στον εργασιακό χώρο βοηθούν τους εργαζομένους να διεκπεραιώσουν την εργασία τους με ουσιαστικό τρόπο (Wong & Laschinger, 2013; Amundsen & Martinsen, 2015). Ωστόσο, η διάσταση αυτή της ενδυνάμωσης επειδή στηρίζεται στην απλή συμμετοχή των εργαζομένων, δεν μπορεί να εμβαθύνει στους ψυχολογικούς μηχανισμούς που λαμβάνουν χώρα και τελικά ενδυναμώνουν τους υφισταμένους (Conger & Kanungo, 1988, όπως αν. στο Μιχαηλίδου, 2019). Στη δεύτερη περίπτωση η ενδυνάμωση αποτελεί μια κινητήρια δύναμη, ή όπως αλλιώς αναφέρεται, ένα εγγενές κίνητρο εργασίας που διαμορφώνεται συνεχώς στο εργασιακό περιβάλλον κάποιου, γνωστή ως ψυχολογική ενδυνάμωση.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που προσέγγισαν την έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, δίνοντας τον δικό τους ορισμό. Ήδη από το 1986 η Lightfoot όρισε την εκπαιδευτική ενδυνάμωση ως τις ευκαιρίες που δίνονται στον εκπαιδευτικό μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό για αυτονομία, επιλογή, ευθύνη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Edwards, Green, & Lyons, 2002). Οι Conger, Kanungo, & Menon (2000) όρισαν την ψυχολογική ενδυνάμωση ως τη διαδικασία ανάπτυξης μιας ισχυρής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Οι Short, Greer & Melvin (1994) έκαναν αντιληπτή την ενδυνάμωση ως «μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες στο σχολείο αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν τη δική τους ανάπτυξη και να επιλύουν τα δικά τους προβλήματα» (σελ. 38). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός των Mishra και Spreitzer, 1998, όπως αναφ. στο Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014) καθώς ερμηνεύουν την ενδυνάμωση ως την αίσθηση ελέγχου που αποκτούν οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας τους η οποία εκδηλώνεται σε τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις. Αυτές είναι:

- το νόημα, εννοώντας την αντίληψη του επαγγελματικού σεβασμού και της εκτίμησης από τους συναδέλφους τους,
- η επάρκεια, αντικατοπτρίζοντας την πεποίθηση τους ότι κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες να αναπτύξουν τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές/τριές τους,
- ο αυτοπροσδιορισμός, που αφορά το αίσθημα ελευθερίας τους ή αλλιώς την αυτονομία και τον έλεγχο ως προς τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται (προγραμματισμός, επιλογή σχολικών εγχειριδίων και προγραμμάτων σπουδών, συμμετοχή σε κρίσιμες αποφάσεις) και κάνουν τις επιλογές τους και, τέλος,
- η επίδραση, που ορίζεται ως η αίσθηση που έχει ο εργαζόμενος ότι μπορεί να επηρεάσει στρατηγικές, λειτουργικές και διοικητικές αποφάσεις, κάνοντας έτσι τη διαφορά.

Από τα παραπάνω, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί όταν ενδυναμώνονται αποκτούν την πεποίθηση ότι έχουν αποκτήσει όλες τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν μια κατάσταση στην οποία λειτουργούν (Bogler & Somech, 2004). Αναμφίβολα, λοιπόν, η ενδυνάμωση είναι μια ενεργητική, διαδραστική και αποτελεσματική διαδικασία (Devos et al., 2014, όπως αναφ. στο Ahmed, 2021) που ενισχύει τη λήψη αποφάσεων, την αυτονομία και την ανάληψη ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ενδυναμωμένοι, τότε το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά, εφαρμόζοντας συλλογικές και καινοτόμες πρακτικές με αποτέλεσμα οι ίδιοι να εργάζονται «εξυπνότερα και όχι σκληρότερα» (Hargreaves, 2001:489-490), ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις των αλλαγών.

5.2. Αποτελέσματα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους μελετητές, όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται, αναλαμβάνουν ευθύνες και εξουσία με σκοπό να γίνουν αποτελεσματικότεροι και αποδοτικότεροι. Με άλλα λόγια, λειτουργούν αποφασιστικά, παίρνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, είναι θετικοί στις καινοτομίες, επιζητούν την αλλαγή, ξέρουν να επιχειρηματολογούν και να αισθάνονται επιτυχημένοι. Επιπλέον, είναι υπεύθυνοι, έχουν υψηλό το αίσθημα του ανήκειν στον οργανισμό τους και ενδιαφέρονται για τη δια βίου μάθηση με σκοπό τη συνεχή βελτίωσή τους (Μπουραντάς, 2005).

Επιπρόσθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ψυχολογικά ενδυναμωμένοι τότε είναι σε θέση να προχωρούν πέρα από τις υποχρεώσεις του εργασιακού τους ρόλου και μάλιστα να επιτελούν εργασίες χωρίς να προσδωθούν κάποια ανταμοιβή ή έστω αναγνώριση (Bogler & Somech, 2004 • Somech & Drach-Zahavy, 2000). Ακόμη, χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, αποκτούν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, κερδίζουν τον σεβασμό και την εκτίμηση των συναδέλφων τους, διακατέχονται από βαθύ αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας κατά την εργασία τους, επιδρούν και επηρεάζουν τους άλλους στα πλαίσια της σχολικής ζωής, σημειώνοντας υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους (Bogler, & Nir, 2012).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη, ότι η ενδυνάμωση αποτελεί βασική στρατηγική ενός οργανισμού που μαθαίνει για τον λόγο ότι ενισχύει την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών που ορίζει το πλαίσιο του μανθάνοντα οργανισμού και κατά συνέπεια δίνει το έναυσμα να αναπτύσσονται όλες εκείνες οι αποτελεσματικές πρακτικές και μέθοδοι που οδηγούν στην βελτίωση του σχολείου (Κλάδης, 2017).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αντιλαμβανόμαστε ότι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί και ερευνητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στον ρόλο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, καθώς διαφαίνεται ότι το καθιστά ικανό να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του διαρκώς μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος, γίνεται αποτελεσματικότερο και ενισχύει τη μάθηση όλων των μελών του (Bowen, Rose, & Ware, 2006 · Giles & Hargreaves, 2006 · Schlechty, 2009 · Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Dutton, 2012 · Silins, Zarins, & Mulford, 2002 · Stoll & Fink, 1996, όπ. αναφ. στο Kools et al., 2020a). Πρόκειται, λοιπόν, για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών κατά τις οποίες μπορεί να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή, ώστε να εφαρμοστούν καινοτομίες που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη επαγγελματικών κουλτούρων μάθησης. Στην όλη προσπάθεια διαφαίνεται ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran & Barr, 2010) και η ενδυνάμωση (Ahmed, 2021) των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη μετατροπή του σχολείου σε Οργανισμό που μαθαίνει.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την ενδυνάμωση τους, που προκύπτουν από τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει και η επίδρασή τους στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας.

Συγκεκριμένα διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ο βαθμός στον οποίο η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.
- Ο βαθμός στον οποίο η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός που μαθαίνει, η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας.

- Ο βαθμός επίδρασης των επαγγελματικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, στην συλλογική αποτελεσματικότητα, στην ενδυνάμωση τους και στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας.
- Ο βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών σχολείου (π.χ. μέγεθος, περιοχή) στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, στην συλλογική αποτελεσματικότητα, στην ενδυνάμωση τους και στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας.

6.2. Ερευνητική στρατηγική

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Πρόκειται για μια πρωτογενή, συγχρονική, συσχετιστική/προβλεπτική επισκόπηση, γιατί θα αναζητηθούν σχέσεις δύο ή περισσότερων μετρήσιμων (βλέπε εργαλείο συλλογής δεδομένων) μεταβλητών (λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, συλλογική αποτελεσματικότητα, ενδυνάμωση και εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας), θα εξεταστεί αν μία μεταβλητή αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της άλλης, εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την τρέχουσα χρονική περίοδο (Creswell, 2008).

Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο βαθμός συσχέτισης, καθώς και το αν η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. Ακόμη, θα υπολογιστεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ τεσσάρων μεταβλητών, της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, της συλλογικής αποτελεσματικότητας, της ενδυνάμωσης και της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας, καθώς και το αν οι τρεις πρώτες μεταβλητές αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Επιπλέον, θα αναζητηθεί ο βαθμός συσχέτισης των επαγγελματικών, δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικών του σχολείου στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, στην συλλογική αποτελεσματικότητα, στην ενδυνάμωση τους και στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Σημαντικό πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης, είναι η δυνατότητα γενίκευσης των

συμπερασμάτων για τον πληθυσμό της έρευνας μέσω των επαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Muijs, 2011).

6.3. Συμμετέχοντες – Περιγραφή του δείγματος

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 183 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτου ειδικότητας που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Ο σχεδιασμός ήταν μη πιθανοθεωρητικός δειγματοληπτικός και η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας, αν και έγινε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν εκπαιδευτικοί όσο το δυνατόν από τους περισσότερους γεωγραφικούς νομούς της χώρας, όπως και από σχολεία διαφορετικής οργανικότητας (Σαραφίδου, 2011). Η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας. Ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να προωθήσει το ηλεκτρονικά αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο σε άλλους γνώριμους του συναδέλφους.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Σχετικά με το φύλο το 81,97% ($N=150$) των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες ενώ το 18,03% ($N=33$) άνδρες. Αναφορικά με την ηλικία το 43,72% ($N=80$) των συμμετεχόντων είναι 46-55 ετών, το 26,78% ($N=49$) 36-45 ετών, το 17,49% ($N=32$) έως 35 ετών και το 12,02% ($N=22$) είναι 56 και ετών και άνω. Όσον αφορά τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, το 49,73% ($N=91$) είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.-Α.Τ.Ε.Ι., το 43,72% ($N=80$) κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 5,46% ($N=10$) των εκπαιδευτικών έχουν πάρει δεύτερο πτυχίο και το 1,09% ($N=2$) έχουν κάνει διδακτορικό. Αναφορικά με τη σχέση εργασίας το 85,79% ($N=157$) των εκπαιδευτικών έχουν διοριστεί μόνιμοι/ες, το 13,66% ($N=25$) εργάζονται ως αναπληρωτές/τριες και το 0,55% ($N=1$) ως ωρομίσθιοι/ες. Σχετικά με την εκπαιδευτική υπηρεσία οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο διδάσκουν 18 χρόνια ($M.O.=18,31$, $T.A.=8,88$), με το εύρος των ετών να κυμαίνεται από 1,50 έως 39 έτη. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που εργάζονται οι ερωτηθέντες την τρέχουσα στιγμή κατά μέσο όρο είναι 7 χρόνια ($M.O.=7,38$, $T.A.=7,55$), με το εύρος των ετών να κυμαίνεται από 0 έως 36 έτη.

Πίνακας 1: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Κατηγορική μεταβλητή	Κατηγορία	N	%
Φύλο	Ανδρας	33	18,03
	Γυναίκα	150	81,97
Ηλικία	έως 35	32	17,49
	36-45	49	26,78
	46-55	80	43,72
	56 και άνω	22	12,02
Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών	Πτυχίο Α.Ε.Ι. - Α.Τ.Ε.Ι. / Εξομοίωση	91	49,73
	Δεύτερο πτυχίο	10	5,46
	Μεταπτυχιακός τίτλος	80	43,72
	Διδακτορικό	2	1,09
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	157	85,79
	Αναπληρωτής/τρια	25	13,66
	Ωρομίσθιος/α	1	0,55
Ποσοτική μεταβλητή	Εύρος	M.O.	T.A.
Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)	1,50-39	18,31	8,88
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε	0-36	7,38	7,55

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των στοιχείων της σχολικής μονάδας όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο το 47,54% (N=87) των εκπαιδευτικών διδάσκουν σε σχολείο σε μεγάλο αστικό κέντρο/πρωτεύουσα νομού, το 40,98% (N=75) σε μικρή πόλη/κωμόπολη και το 11,48% (N=21) σε χωριό. Σχετικά με την περιφέρεια το 63,93% (N=117) των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται στην Θεσσαλία, το 20,77% (N=38) στην Στερεά Ελλάδα, το 8,20% (N=15) στη Μακεδονία, το 3,83% (N=7) στο Αιγαίο και το 3,28% (N=6) στην Κρήτη. Όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, το 37,16% (N=68) διδάσκουν σε 5/θέσιο-7/θέσιο σχολείο, το 34,97% (N=64) σε 8/θέσιο-12/θέσιο, το 19,13% (N=35) σε μεγαλύτερο από 12/θέσιο και το 8,74% (N=16) σε ολιγοθέσιο (έως 4 θέσεις).

Πίνακας 2: Στοιχεία σχολικής μονάδας

Στοιχείο	Κατηγορία	N	%
Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο	Μεγάλο αστικό κέντρο/πρωτεύουσα νομού	87	47,54
	Μικρή πόλη/κωμόπολη	75	40,98
	Χωριό	21	11,48
Περιφέρεια	Θεσσαλία	117	63,93
	Στερεά Ελλάδα	38	20,77
	Μακεδονία	15	8,20
	Αιγαίο	7	3,83
	Κρήτη	6	3,28
Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε	Έως 4/θέσιο	16	8,74
	5/θέσιο - 7/θέσιο	68	37,16
	8/θέσιο - 12/θέσιο	64	34,97
	>12/θέσιο	35	19,13

6.4. Η διαδικασία της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τις 21 Ιουνίου 2023 μέχρι και τις 4 Αυγούστου 2023. Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms μαζί με το ενημερωτικό σημείωμα που περιείχε πληροφορίες για την ερευνήτρια, τον σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες, την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων και την ανωνυμία τους, ενώ ο μέσος όρος συμπλήρωσής του ήταν περίπου 8 λεπτά. Στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e mail) στην ηλεκτρονική διεύθυνση σχολείων, μεμονωμένα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορα μέρη της Ελλάδας με την προτροπή να το προωθήσουν σε άλλους/ες γνώριμους/ες συναδέλφους τους, αλλά και κοινοποιήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (όπως facebook). Η επιλογή αυτή έγινε για να προωθηθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερους νομούς και να εκπροσωπηθούν στο δείγμα εκπαιδευτικοί από διαφορετικές περιοχές στην Ελλάδα. Ο ακριβής αριθμός των ερωτηματολογίων και των εκπαιδευτικών που το παρέλαβαν και δεν απάντησαν, δεν μπορεί να υπολογιστεί, γιατί διανεμήθηκε ηλεκτρονικά με την τεχνική δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας (Creswell, 2014).

6.5. Μέσα συλλογής των δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής για τον λόγο ότι αποτελεί το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες, καθώς «δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και την άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων» (Σαραφίδου, 2011). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α) περιλαμβάνει εισαγωγική επιστολή, την ενότητα με τα δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια τις τέσσερις κλίμακες μέτρησης των βασικών μεταβλητών της έρευνας.

Στην εισαγωγική επιστολή αναφέρονται τα στοιχεία της ερευνήτριας, ο σκοπός της έρευνας, η δήλωση της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας, της διαβεβαίωσης ότι θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η ολιγόλεπτη διάρκεια του, τηρώντας τα απαραίτητα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα συμμετοχής σε μία επιστημονική έρευνα (APA, 2010).

Ακολουθούν 9 ερωτήσεις για τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος. Οι 6 ερωτήσεις αφορούν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή το φύλο, η ηλικία, ο ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών, η σχέση εργασίας, η εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη και τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετούν.

Τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν αναφέρονται στην περιοχή που βρίσκονται, στον νομό και στο μέγεθος τους (οργανικότητα). Στα β', γ', δ' και ε' μέρη περιλαμβάνονται αντίστοιχα οι ακόλουθες κλίμακες: α) εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας, β) λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, γ) συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και δ) ενδυνάμωση εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντες	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha	Αξιοπιστία
Οργανωσιακή πολιτειότητα	B (1-24)	0,912	Πολύ υψηλή
Οργανισμός που μαθαίνει	Γ (1-21)	0,977	Πολύ υψηλή
Συνεχής μάθηση	Γ (1-3)	0,849	Υψηλή
Έρευνα και διάλογος	Γ (4-6)	0,937	Πολύ υψηλή
Ομαδική μάθηση	Γ (7-9)	0,915	Πολύ υψηλή
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Γ (10-12)	0,903	Πολύ υψηλή
Ενίσχυση	Γ (13-15)	0,926	Πολύ υψηλή
Σύνδεση με την κοινωνία	Γ (16-18)	0,903	Πολύ υψηλή
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	Γ (19-21)	0,963	Πολύ υψηλή
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Δ (1-5, 6R, 7-9)	0,912	Πολύ υψηλή
Ενδυνάμωση	E (1-12)	0,899	Υψηλή
Νόημα εργασίας	E (1-3)	0,926	Πολύ υψηλή
Επάρκεια	E (4-6)	0,853	Υψηλή
Αυτοπροσδιορισμός	E (7-9)	0,912	Πολύ υψηλή
Επίδραση	E (10-12)	0,881	Υψηλή

6.5.1. Κλίμακα για την εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας

Στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εκδήλωση συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Group-Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System, των Vigoda-Gadot, Beerli, Birman-Shemesh & Somech (2007). Η κλίμακα αποτελείται από 24 δηλώσεις τύπου Likert και είναι πεντάβαθμη (1= ποτέ 2= σπάνια 3= κάποιες φορές 4= συχνά 5= σχεδόν πάντα).

Συγκεκριμένα, όλα τα στοιχεία της κλίμακας αναφέρονται στο επίπεδο του συστήματος, δηλαδή του οργανισμού (ομάδας), που σχετίζονται είτε με τη βοήθεια προς το άτομο «*Βοηθώ άλλους δασκάλους που έχουν πολύ φορτωμένο πρόγραμμα*» είτε με τη βοήθεια προς τον οργανισμό, όπως π.χ. «*Αναλαμβάνω εθελοντικά ρόλους και εργασίες που δεν είναι*

υποχρεωτικά». Λόγω της ύπαρξης αυτών των παραγόντων, το εργαλείο θεωρείται έγκυρο μέσω εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής η οποία προκύπτει από Παραγοντική ανάλυση (Γαλάνης, 2013). Ωστόσο, στην έρευνα μας χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα γιατί σύμφωνα με τους Dipaola & Tschannen-Moran (2001) δεν είναι σκόπιμο να διαχωρίζονται οι επιμέρους διαστάσεις στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει γιατί τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο ίδιος ο οργανισμός διακατέχονται από κοινά οράματα που στοχεύουν στο καλό των μαθητών. Ένα παράδειγμα που αποδεικνύει την παραπάνω παραδοχή είναι ότι όταν ένας εκπαιδευτικός βοηθά εθελοντικά τους νεοδιόριστους συναδέλφους του, ενώ φαίνεται ότι η βοήθεια που προσφέρει αφορά το άτομο, ωστόσο αντιλαμβανόμαστε ότι ουσιαστικά η βοήθεια προσφέρεται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση ολόκληρου του οργανισμού. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας συνολικά βρέθηκε πολύ υψηλός ($\alpha=0,912$), με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha που μετράει την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Γαλάνης, 2013).

6.5.2. Κλίμακα για την αξιολόγηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει

Όσον αφορά τη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία του σχολείου τους ως οργανισμού που μαθαίνει αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organization- DLOQ), όπως αναπτύχθηκε από τις Yang, Marsick και Watkins (2004) στη σύντομη μορφή του και όπως προσαρμόστηκε για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την Παπάζογλου (2016). Η κλίμακα αποτελείται από 21 δηλώσεις τύπου Likert, είναι εξάβαθμη (1=σχεδόν ποτέ 2=σπάνια 3=μερικές φορές 4=συχνά 5=πολύ συχνά 6=σχεδόν πάντα).

Σύμφωνα με τους Watkins & Kim (2018) το DLOQ αντικατοπτρίζει μια σφαιρική θεώρηση ενός οργανισμού, καλύπτοντας και τις επτά διαστάσεις του, όπως **1)τη συνεχή μάθηση** (B1, B2, B3) π.χ. «Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους» **2)την έρευνα και τον διάλογο** (B4, B5, B6), π.χ. «Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί όποτε διατυπώνουν τη γνώμη τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων» **3)την ομαδική μάθηση** (B7, B8, B9), π.χ. «Στο σχολείο μου, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών αναθεωρούν την άποψή τους ύστερα από συζητήσεις ή με βάση νέες πληροφορίες» **4)τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης** (B10, B11, B12), π.χ. «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς» **5)την ενίσχυση** των ατόμων (B13, B14, B15), π.χ. «Το σχολείο μου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένα «ρίσκα» στο εκπαιδευτικό τους έργο», **6)τη σύνδεση του οργανισμού με την κοινωνία** (B16, B17, B18) π.χ. «Το

σχολείο μου ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων» και 7)τον προσανατολισμό της ηγεσίας προς τη μάθηση (B19, B20, B21), π.χ. «Ο/Η Διευθυντής/τρια υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών», δηλαδή όλες τις απαιτούμενες ικανότητες για κάθε οργανισμό που ενδιαφέρεται να μετασχηματιστεί σε οργανισμό που μαθαίνει.

Επομένως, αποτελεί ένα αξιόπιστο, έγκυρο (εγκυρότητα περιεχομένου) και διεθνώς αναγνωρισμένο εργαλείο που μπορεί να βρει εφαρμογή σε διαφόρων τύπων οργανισμούς και σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Song et al., 2008 · Weldy & Gillis, 2010 · Watkins & Dirani, 2013). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστία της κλίμακας συνολικά βρέθηκε πολύ υψηλός ($\alpha=0,977$). Επιπλέον υψηλός ήταν ο βαθμός αξιοπιστίας στις υποκλίμακες συνεχή μάθηση ($\alpha=0,849$) και άριστη στην έρευνα και διάλογο ($\alpha=0,937$), ομαδική μάθηση ($\alpha=0,915$), ενσωματωμένα συστήματα μάθησης ($\alpha=0,903$), σύνδεση του οργανισμού με την κοινωνία ($\alpha=0,903$) και προσανατολισμό της ηγεσίας προς τη μάθηση ($\alpha=0,963$).

6.5.3. Κλίμακα για τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα αξιοποιήθηκε το αξιόπιστο και έγκυρο (συγκλίνουσα εγκυρότητα) ερωτηματολόγιο συλλογικής αποτελεσματικότητας των Moolenaar et al. (2012), το οποίο είναι μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Ξαφάκο, Σταυρόπουλο, Καλδή, Σταυριανουδάκη, Τζίκα, και Βάσιου (2019). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 9 επιμέρους δηλώσεις προτάσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας π.χ. «Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν παραστεί ανάγκη» οι οποίες βαθμολογούνται βάσει τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα). Το συνολικό σκορ αφορά το συνολικό βαθμό αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας της μονάδας από πλευράς εκπαιδευτικού. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε αντιστροφή στην ερώτηση 6 (1 $\leftrightarrow$ 4, 2 $\leftrightarrow$ 3) του ερωτηματολογίου της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστία της κλίμακας βρέθηκε πολύ υψηλός ($\alpha=0,912$)

6.5.4. Κλίμακα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Τέλος, για τη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωσή τους στο σχολείο τους χρησιμοποιήθηκε το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης της Spreitzer (1995). Αποτελείται από δώδεκα 12 δηλώσεις προτάσεις πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert με διαβάθμιση από 1=διαφωνώ απόλυτα 2=διαφωνώ 3=ούτε διαφωνώ, ούτε

συμφωνώ 4=συμφωνώ 5=συμφωνώ απόλυτα). Σύμφωνα με το εργαλείο αυτό η ψυχολογική ενδυνάμωση συνίσταται από τέσσερις διαστάσεις και για τη μέτρηση καθεμιάς αντιστοιχούν τρία στοιχεία του εργαλείου (Spreitzer, 1995) που είναι **1)το Νόημα**, στοιχεία Δ1-Δ3 του ερωτηματολογίου π.χ. «Στο σχολείο που εργάζομαι η δουλειά που κάνω είναι πολύ σπουδαία για μένα», **2)η Επάρκεια**, στοιχεία Δ4-Δ6 του ερωτηματολογίου π.χ. «Στο σχολείο που εργάζομαι είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να κάνω την εργασία μου», **3)ο Αυτοπροσδιορισμός**, στοιχεία Δ7-Δ9 του ερωτηματολογίου π.χ. «Στο σχολείο που εργάζομαι μπορώ να αποφασίζω μόνος/μόνη μου για το πώς πρέπει να γίνεται η δουλειά μου» και **4)η Επίδραση**, στοιχεία Δ10-Δ12 του ερωτηματολογίου π.χ. «Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντική επιρροή πάνω σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο μου». Το ερωτηματολόγιο θεωρείται έγκυρο μέσω εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής που προκύπτει από Παραγοντική ανάλυση (Γαλάνης, 2013). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η παραπάνω δομή του εργαλείου επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα με εφαρμογή Παραγοντικής ανάλυσης με την μέθοδο Principal Components, περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 4 παραγόντων (Πίνακας 4). Ο συντελεστής KMO ήταν υψηλός με τιμή 0,867 (>0,800) (Καρλής, 2005).

Ο 1^{ος} παράγοντας αναφέρεται στο «Νόημα εργασίας» και ερμηνεύει το 21,96% της συνολικής διακύμανσης. Ο 2^{ος} παράγοντας αναφέρεται στον «Αυτοπροσδιορισμό» και ερμηνεύει το 21,61% της συνολικής διακύμανσης. Ο 3^{ος} παράγοντας αναφέρεται στην «Επίδραση» και ερμηνεύει το 20,87% της συνολικής διακύμανσης. Ο 4^{ος} παράγοντας αναφέρεται στην «Επάρκεια» και ερμηνεύει το 18,88% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 4: Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση για την Ενδυνάμωση

Ερώτηση	Νόημα εργασίας	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,867)		
		Αυτοπροσδιορισμός	Επίδραση	Επάρκεια
3.Στο σχολείο που εργάζομαι η δουλειά που κάνω είναι σημαντική για μένα	0,881			
1.Στο σχολείο που εργάζομαι η δουλειά που κάνω είναι πολύ σπουδαία για μένα	0,838			
2.Στο σχολείο που εργάζομαι βρίσκω προσωπικό νόημα στις δραστηριότητες της εργασίας μου	0,819			
8.Στο σχολείο που εργάζομαι μπορώ να αποφασίζω μόνος/μόνη μου για το πώς πρέπει να γίνεται η δουλειά μου		0,880		
9.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντικές ευκαιρίες για ανεξαρτησία και ελευθερία στο πώς να κάνω την εργασία μου		0,851		
7.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντική αυτονομία στο να καθορίζω πώς θα κάνω την εργασία μου		0,829		
12.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντική επιρροή πάνω σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο μου			0,925	
11.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω μεγάλη δυνατότητα ελέγχου ως προς το τι συμβαίνει στο σχολείο μου			0,909	
10.Στο σχολείο που εργάζομαι η επίδρασή μου σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο είναι μεγάλη			0,774	
5.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές μου να επιτελώ τις δραστηριότητες της δουλειάς μου				0,846
4.Στο σχολείο που εργάζομαι είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να κάνω την εργασία μου				0,754
6.Στο σχολείο που εργάζομαι είμαι άρτια εκπαιδευμένος/η για τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την δουλειά μου				0,696
Διακόμανση (%)	21,96%	21,61%	20,87%	18,88%

Μέθοδος: Principal Component Analysis

Περιστροφή: Varimax

Εξαγωγή: Υποχρεωτικά 4 παράγοντες

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστία της κλίμακας βρέθηκε υψηλός ($\alpha=0,899$). Επιπλέον υψηλός ήταν ο βαθμός αξιοπιστίας στις υποκλίμακες επάρκεια ($\alpha=0,853$), και επίδραση ($\alpha=0,881$) και πολύ υψηλός για νόημα ($\alpha=0,926$) και αυτοπροσδιορισμό ($\alpha=0,912$).

6.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, ακολούθησε η εισαγωγή και η ανάλυσή τους με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics V.25, μέσω τεχνικών της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ενώ χρησιμοποιήθηκε και το Microsoft Office Excel 2016 για την κωδικοποίηση των δεδομένων.

Στην Περιγραφική Στατιστική οι μεταβλητές κλίμακας Likert που αναφέρονται στην οργανωσιακή πολιτειότητα, στον οργανισμό που μαθαίνει, στην συλλογική αποτελεσματικότητα και στην ενδυνάμωση, παρουσιάστηκαν με μέσο όρο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή με τη χρήση σχετικών πινάκων και διαγραμμάτων.

Τα μέσα επίπεδα των παραγόντων γενικεύτηκαν με χρήση 95% δ.ε. Οι παράγοντες της έρευνας ελέγχθηκαν για ύπαρξη κανονικής κατανομής με χρήση του Shapiro Wilk test (Razali, and Wah, 2011). Για έλεγχο διαφοροποίησης μέσων όρων της οργανωσιακής πολιτειότητας μεταξύ 2 ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test ενώ για 3-4 ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε η η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA με Post Hoc LSD), καθώς ο συγκεκριμένος παράγοντας κατανεμήθηκε κανονικά (Field, 2017)

Στους υπόλοιπους παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι ανάλυσης, επειδή η κατανομή των μεταβλητών δεν ήταν κανονική. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν α)ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (για έλεγχο συσχέτισης 2 ποσοτικών μεταβλητών που δεν είναι κανονικές, β)ο έλεγχος Mann Whitney (για σύγκριση μέσων βαθμίδων 2 ανεξάρτητων δειγμάτων που δεν κατανέμονται κανονικά), γ)ο έλεγχος Kruskal Wallis (για σύγκριση μέσων βαθμίδων 3-4 ανεξάρτητων δειγμάτων που δεν κατανέμονται κανονικά) (Field, 2017).

Τέλος, η στατιστική τεχνική της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για εύρεση των προβλεπτικών παραγόντων της συλλογικής αποτελεσματικότητας, της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας (Hayes, 2022).

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

7.1. Περιγραφική Στατιστική

7.1.1. Οργανωσιακή Πολιτειότητα

Στον Πίνακα 5 (Γράφημα 1) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Συμπεριφορά Οργανωσιακής Πολιτειότητας που περιλαμβάνει οποιαδήποτε θετική και εποικοδομητική ενέργεια των εργαζομένων που προέρχεται από δική τους επιθυμία με σκοπό να υποστηρίξουν τους συναδέλφους τους και τελικά να ωφελήσουν τον οργανισμό που ανήκουν. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert 1-5 (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Κάποιες φορές, 4=Συχνά, 5=Σχεδόν πάντα).

Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα είναι στην ώρα τους για μάθημα ($M.O.=4,87$, $T.A.=0,43$). Επίσης, συχνά συμμετέχουν ενεργά στους συλλόγους διδασκόντων ($M.O.=4,39$, $T.A.=0,95$), φροντίζουν να εξειδικεύονται σε νέα θέματα που βοηθούν στη δουλειά τους ($M.O.=4,12$, $T.A.=0,85$), εργάζονται συνεργατικά με άλλους (σχεδιασμός εργασιών, συμμετοχή σε Project κ.ά.) ($M.O.=4,02$, $T.A.=0,93$), διακοσμούν το σχολείο ($M.O.=3,88$, $T.A.=1,19$), διαθέτουν στους συναδέλφους τους τα φύλλα εργασίας που έχουν ετοιμάσει για την τάξη τους ($M.O.=3,86$, $T.A.=1,12$), μένουν στην τάξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για να ακούσουν τους μαθητές τους ($M.O.=3,83$, $T.A.=1,03$), βοηθούν στην εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών ακόμα και όταν δε τους ζητείται ($M.O.=3,80$, $T.A.=1,09$) και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που δεν είναι απαραίτητες αλλά βοηθούν την εικόνα του σχολείου ($M.O.=3,75$, $T.A.=1,06$).

Ακόμη, κάποιες φορές έως συχνά βοηθούν τον/τη διευθυντή/ντρια στον ελεύθερο τους χρόνο ($M.O.=3,55$, $T.A.=1,12$), ετοιμάζουν ειδικές εργασίες για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις καθώς και για όσους δυσκολεύονται ($M.O.=3,54$, $T.A.=1,07$), εργάζονται εθελοντικά σε ομάδες εργασίας για θέματα του σχολείου ($M.O.=3,54$, $T.A.=1,11$), προτείνουν καινοτόμες δράσεις για τη βελτίωση του σχολείου ($M.O.=3,48$, $T.A.=1,07$), οργανώνουν κοινωνικές δραστηριότητες για το σχολείο ($M.O.=3,43$, $T.A.=1,15$) και αναλαμβάνουν εθελοντικά ρόλους και εργασίες που δεν είναι υποχρεωτικά ($M.O.=3,41$, $T.A.=1,13$).

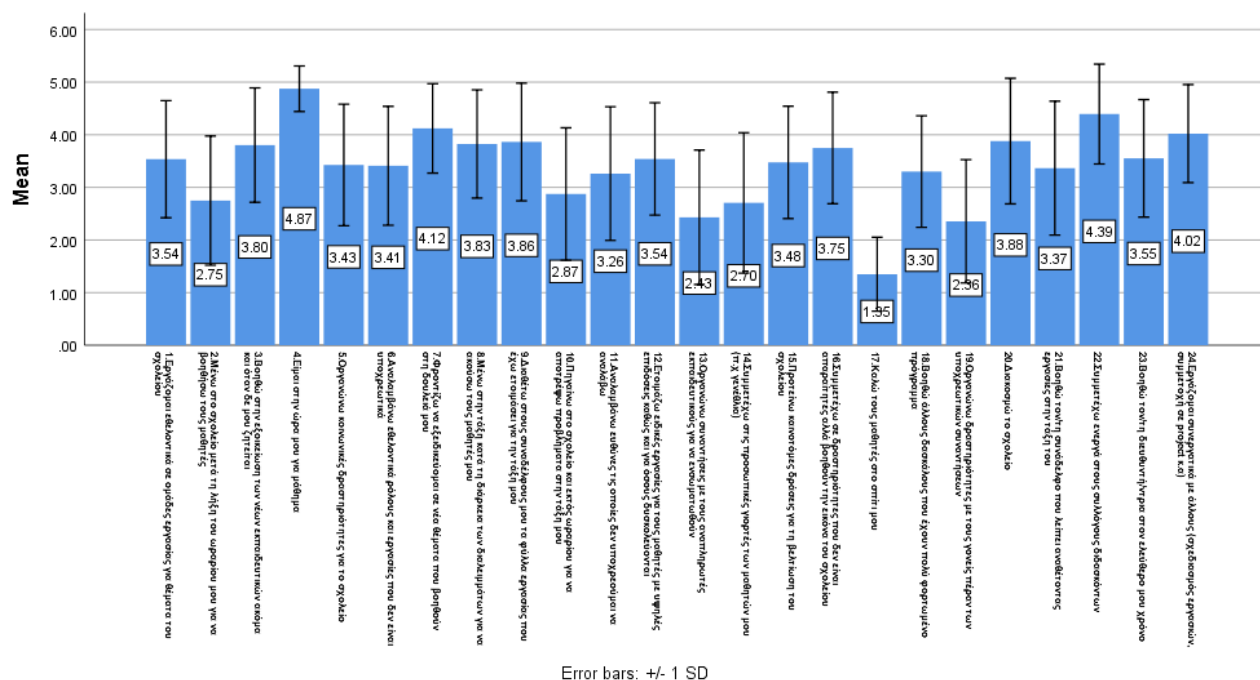
Επίσης κάποιες φορές βοηθούν τον/τη συνάδελφο που λείπει αναθέτοντας εργασίες στην τάξη του ($M.O.=3,37$, $T.A.=1,27$) και άλλους δασκάλους που έχουν πολύ φορτωμένο πρόγραμμα ($M.O.=3,30$, $T.A.=1,06$), αναλαμβάνουν ευθύνες τις οποίες δεν υποχρεούνται να

αναλάβουν ($M.O.=3,26$, $T.A.=1,27$), πηγαίνουν στο σχολείο και εκτός ωραρίου για να αποτρέψουν προβλήματα στην τάξη τους ($M.O.=2,87$, $T.A.=1,26$), μένουν στο σχολείο μετά τη λήξη του ωραρίου τους για να βοηθήσουν τους μαθητές ($M.O.=2,75$, $T.A.=1,23$) και συμμετέχουν στις προσωπικές γιορτές των μαθητών τους (π.χ γενέθλια) ($M.O.=2,70$, $T.A.=1,33$).

Επιπλέον, περιστασιακά οργανώνουν συναντήσεις με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για να ενσωματωθούν ($M.O.=2,43$, $T.A.=1,28$). Τέλος, δραστηριότητες με τους γονείς πέραν των υποχρεωτικών συναντήσεων οργανώνουν σπάνια ($M.O.=2,36$, $T.A.=1,17$) και ποτέ δεν καλούν τους μαθητές στο σπίτι τους ($M.O.=1,35$, $T.A.=0,70$).

Πίνακας 5: Οργανωσιακή πολιτειότητα

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
4.Είμαι στην ώρα μου για μάθημα	3-5	4,87	0,43
22.Συμμετέχω ενεργά στους συλλόγους διδασκόντων	1-5	4,39	0,95
7.Φροντίζω να εξειδικεύομαι σε νέα θέματα που βοηθούν στη δουλειά μου	2-5	4,12	0,85
24.Εργάζομαι συνεργατικά με άλλους (σχεδιασμός εργασιών, συμμετοχή σε project κ.ά.)	1-5	4,02	0,93
20.Διακοσμώ το σχολείο	1-5	3,88	1,19
9.Διαθέτω στους συναδέλφους μου τα φύλλα εργασίας που έχω ετοιμάσει για την τάξη μου	1-5	3,86	1,12
8.Μένω στην τάξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για να ακούσω τους μαθητές μου	1-5	3,83	1,03
3.Βοηθώ στην εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών ακόμα και όταν δε μου ζητείται	1-5	3,80	1,09
16.Συμμετέχω σε δραστηριότητες που δεν είναι απαραίτητες αλλά βοηθούν την εικόνα του σχολείου	1-5	3,75	1,06
23.Βοηθώ τον/τη διευθυντή/ντρια στον ελεύθερο μου χρόνο	1-5	3,55	1,12
12.Ετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις καθώς και για όσους δυσκολεύονται	1-5	3,54	1,07
1.Εργάζομαι εθελοντικά σε ομάδες εργασίας για θέματα του σχολείου	1-5	3,54	1,11
15.Προτείνω καινοτόμες δράσεις για τη βελτίωση του σχολείου	1-5	3,48	1,07
5.Οργανώνω κοινωνικές δραστηριότητες για το σχολείο	1-5	3,43	1,15
6.Αναλαμβάνω εθελοντικά ρόλους και εργασίες που δεν είναι υποχρεωτικά	1-5	3,41	1,13
21.Βοηθώ τον/τη συνάδελφο που λείπει αναθέτοντας εργασίες στην τάξη του	1-5	3,37	1,27
18.Βοηθώ άλλους δασκάλους που έχουν πολύ φορτωμένο πρόγραμμα	1-5	3,30	1,06
11.Αναλαμβάνω ευθύνες τις οποίες δεν υποχρεούμαι να αναλάβω	1-5	3,26	1,27
10.Πηγαίνω στο σχολείο και εκτός ωραρίου για να αποτρέψω προβλήματα στην τάξη μου	1-5	2,87	1,26
2.Μένω στο σχολείο μετά τη λήξη του ωραρίου μου για να βοηθήσω τους μαθητές	1-5	2,75	1,23
14.Συμμετέχω στις προσωπικές γιορτές των μαθητών μου (π.χ γενέθλια)	1-5	2,70	1,33
13.Οργανώνω συναντήσεις με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για να ενσωματωθούν	1-5	2,43	1,28
19.Οργανώνω δραστηριότητες με τους γονείς πέραν των υποχρεωτικών συναντήσεων	1-5	2,36	1,17
17.Καλώ τους μαθητές στο σπίτι μου	1-5	1,35	0,70



Γράφημα 1: Οργανωσιακή πολιτειότητα

7.1.2. Οργανισμός που μαθαίνει

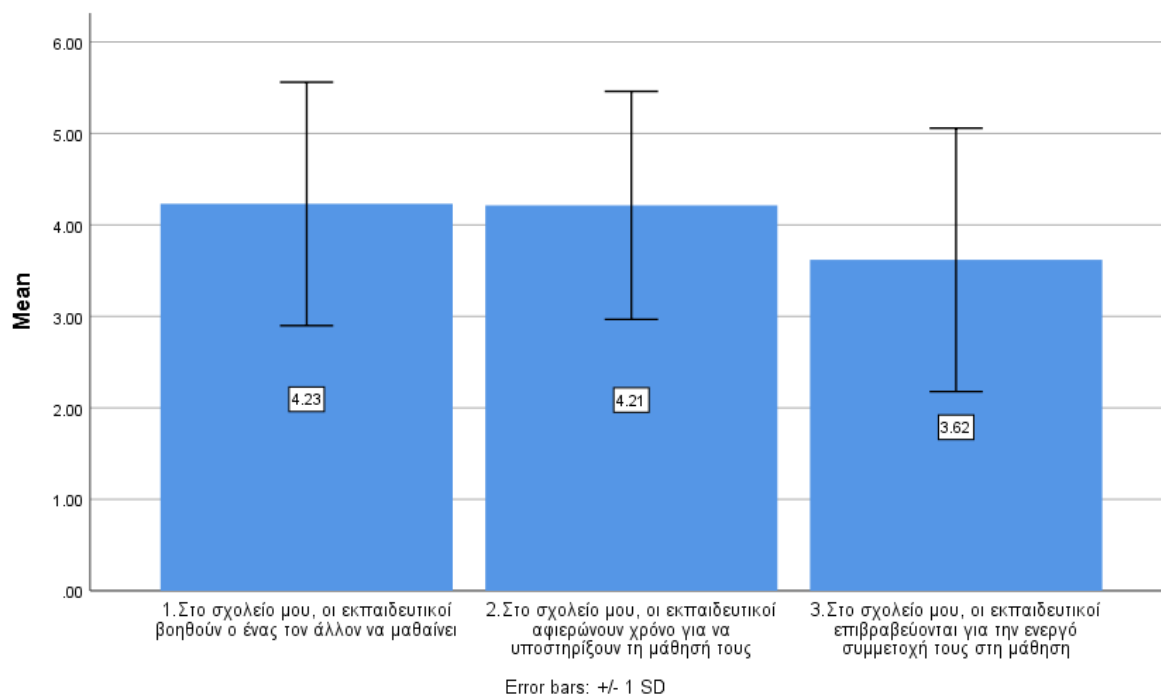
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον οργανισμό που μαθαίνει μέσα από 7 παράγοντες: 1)Συνεχή μάθηση, 2)Ερευνα και διάλογος, 3)Ομαδική συνεργασία, 4)Ενσωματωμένα συστήματα, 5)Ενίσχυση, 6)Σύνδεση με την κοινωνία, 7)Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert από 1-6 (1=Σχεδόν ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά, 6=Σχεδόν πάντα).

Συνεχής μάθηση

Ο Πίνακας 6 (Γράφημα 2) συγκεντρώνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συνεχή μάθηση. Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, στο σχολείο τους συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνει ($M.O.=4,23$, $T.A.=1,33$), αφιερώνουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους ($M.O.=4,21$, $T.A.=1,25$) και επιβραβεύονται για την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση ($M.O.=3,62$, $T.A.=1,44$).

Πίνακας 6:Συνεχής μάθηση

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
1.Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνει	1-6	4,23	1,33
2.Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους	1-6	4,21	1,25
3.Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται για την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση	1-6	3,62	1,44



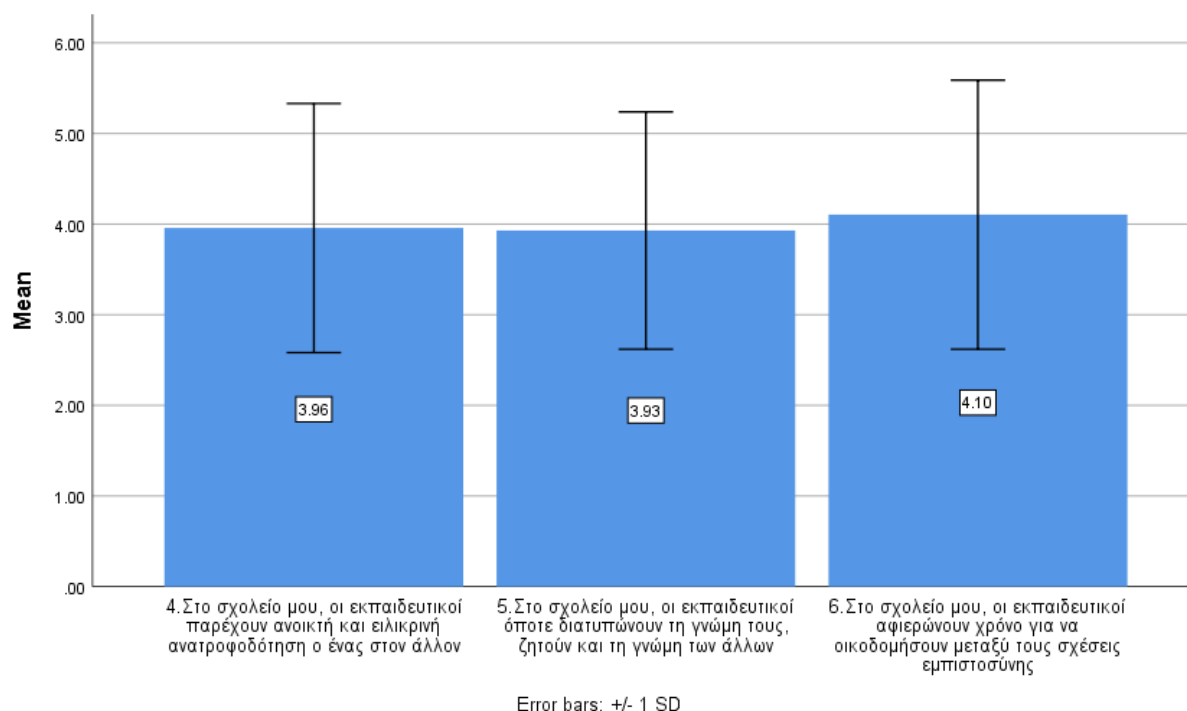
Γράφημα 2:Συνεχή μάθηση

Έρευνα και διάλογος

Στον Πίνακα 7 (Γράφημα 3) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την έρευνα και διάλογο στο σχολείο τους. Όπως προκύπτει συχνά αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης ($M.O.=4,10$, $T.A.=1,48$), παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον ($M.O.=3,96$, $T.A.=1,37$) και όποτε διατυπώνουν τη γνώμη τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων ($M.O.=3,93$, $T.A.=1,31$).

Πίνακας 7:Έρευνα και διάλογος

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
6.Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης	1-6	4,10	1,48
4.Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον	1-6	3,96	1,37
5.Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί όποτε διατυπώνουν τη γνώμη τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων	1-6	3,93	1,31



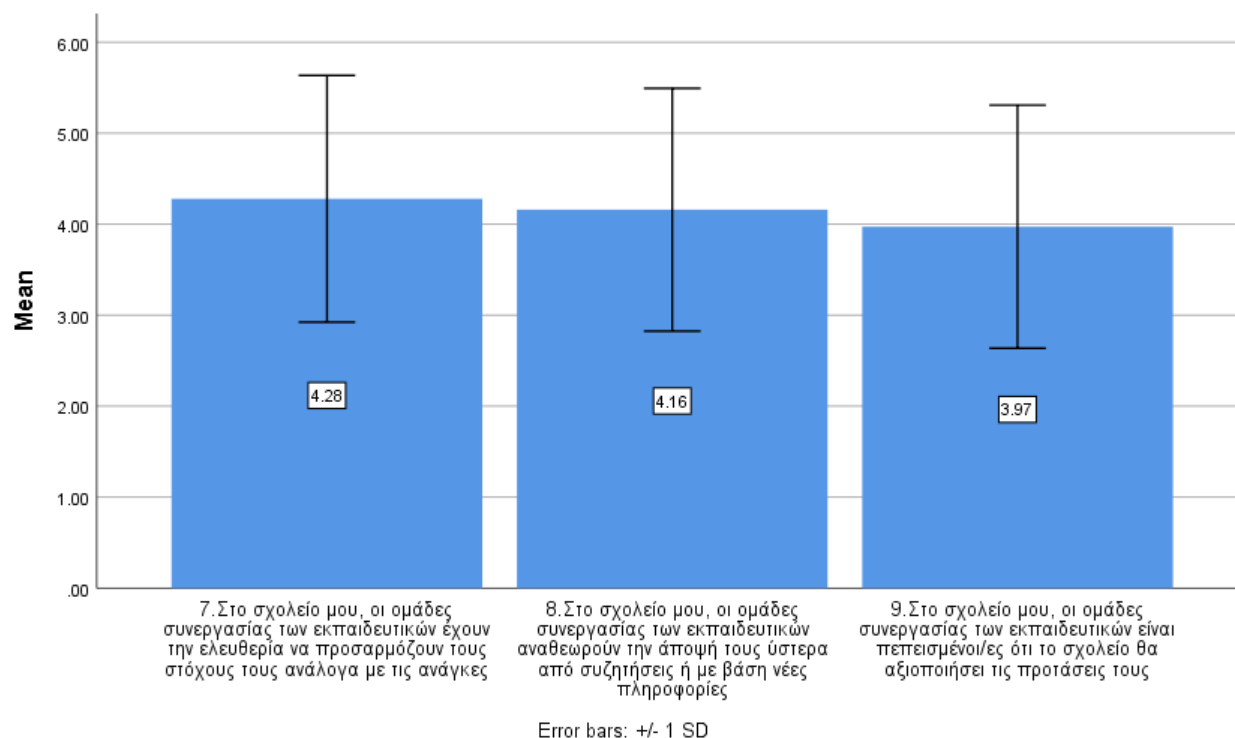
Γράφημα 3: Έρευνα και διάλογος

Ομαδική μάθηση

Ο Πίνακας 8 (Γράφημα 4) παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για την ομαδική μάθηση. Προκύπτει ότι στο σχολείο τους, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες ($M.O.=4,28$, $T.A.=1,36$), αναθεωρούν την άποψή τους ύστερα από συζητήσεις ή με βάση νέες πληροφορίες ($M.O.=4,16$, $T.A.=1,34$) και είναι πεπεισμένοι/ες ότι το σχολείο θα αξιοποιήσει τις προτάσεις τους ($M.O.=3,97$, $T.A.=1,34$).

Πίνακας 8: Ομαδική μάθηση

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
7. Στο σχολείο μου, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες	1-6	4,28	1,36
8. Στο σχολείο μου, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών αναθεωρούν την άποψή τους ύστερα από συζητήσεις ή με βάση νέες πληροφορίες	1-6	4,16	1,34
9. Στο σχολείο μου, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών είναι πεπεισμένοι/ες ότι το σχολείο θα αξιοποιήσει τις προτάσεις τους	1-6	3,97	1,34



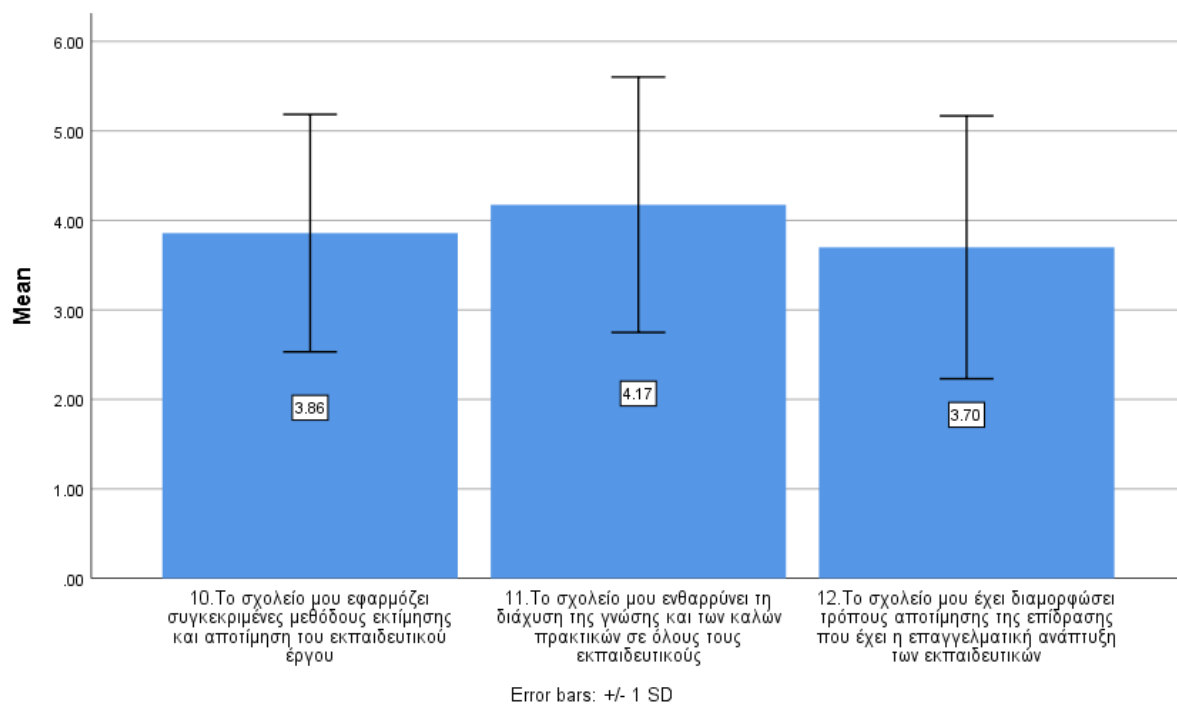
Γράφημα 4:Ομαδική μάθηση

Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης

Ο Πίνακας 9 (Γράφημα 5) συγκεντρώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση συστημάτων για τη σύλληψη και την ανταλλαγή μάθησης. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι το σχολείο τους συχνά ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς ($M.O.=4,17$, $T.A.=1,43$). Επίσης, συχνά εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου ($M.O.=3,86$, $T.A.=1,33$) και έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ($M.O.=3,70$, $T.A.=1,47$)

Πίνακας 9:Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
11.Το σχολείο μου ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς	1-6	4,17	1,43
10.Το σχολείο μου εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	1-6	3,86	1,33
12.Το σχολείο μου έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1-6	3,70	1,47



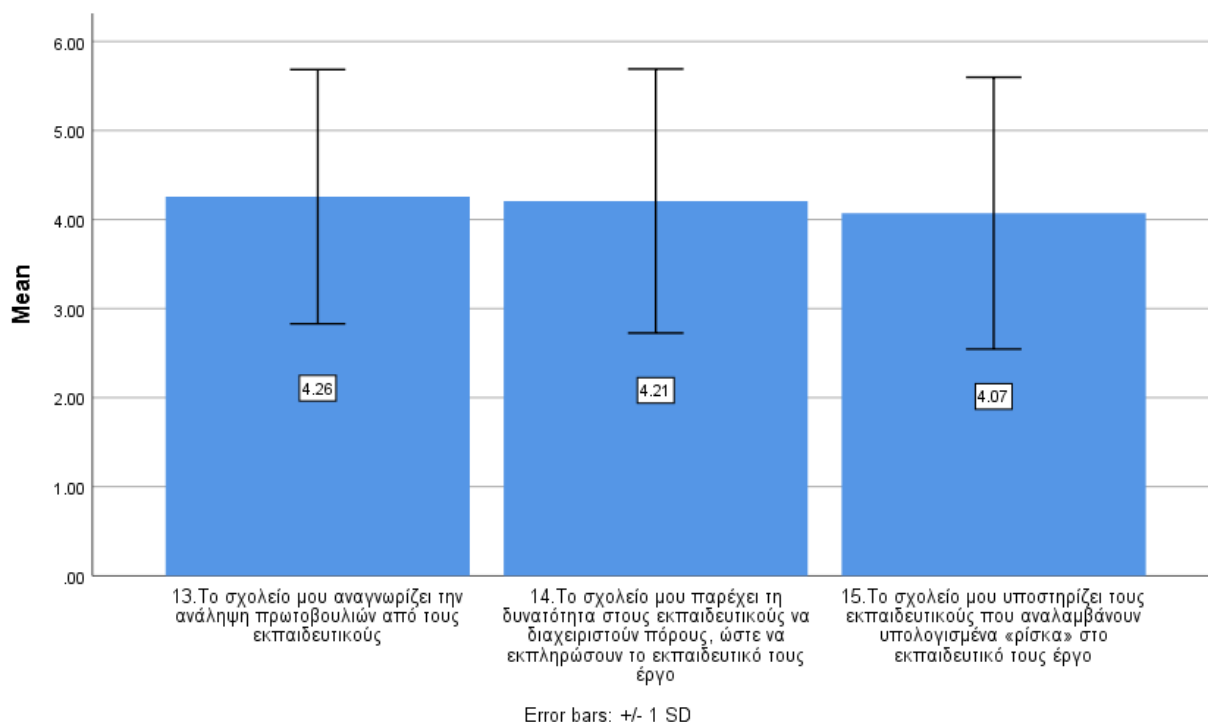
Γράφημα 5: Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης

Ενίσχυση

Στον Πίνακα 10 (Γράφημα 6) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση που τους παρέχει η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Δήλωσαν ότι το σχολείο τους συχνά αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς ($M.O.=4,26$, $T.A.=1,43$) και τους παρέχει τη δυνατότητα να διαχειριστούν πόρους, ώστε να εκπληρώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο ($M.O.=4,21$, $T.A.=1,48$). Επίσης, συχνά υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένα «ρίσκα» στο εκπαιδευτικό τους έργο ($M.O.=4,07$, $T.A.=1,53$).

Πίνακας 10: Ενίσχυση των εκπαιδευτικών από το σχολείο

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
13. Το σχολείο μου αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς	1-6	4,26	1,43
14. Το σχολείο μου παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν πόρους, ώστε να εκπληρώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο	1-6	4,21	1,48
15. Το σχολείο μου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένα «ρίσκα» στο εκπαιδευτικό τους έργο	1-6	4,07	1,53



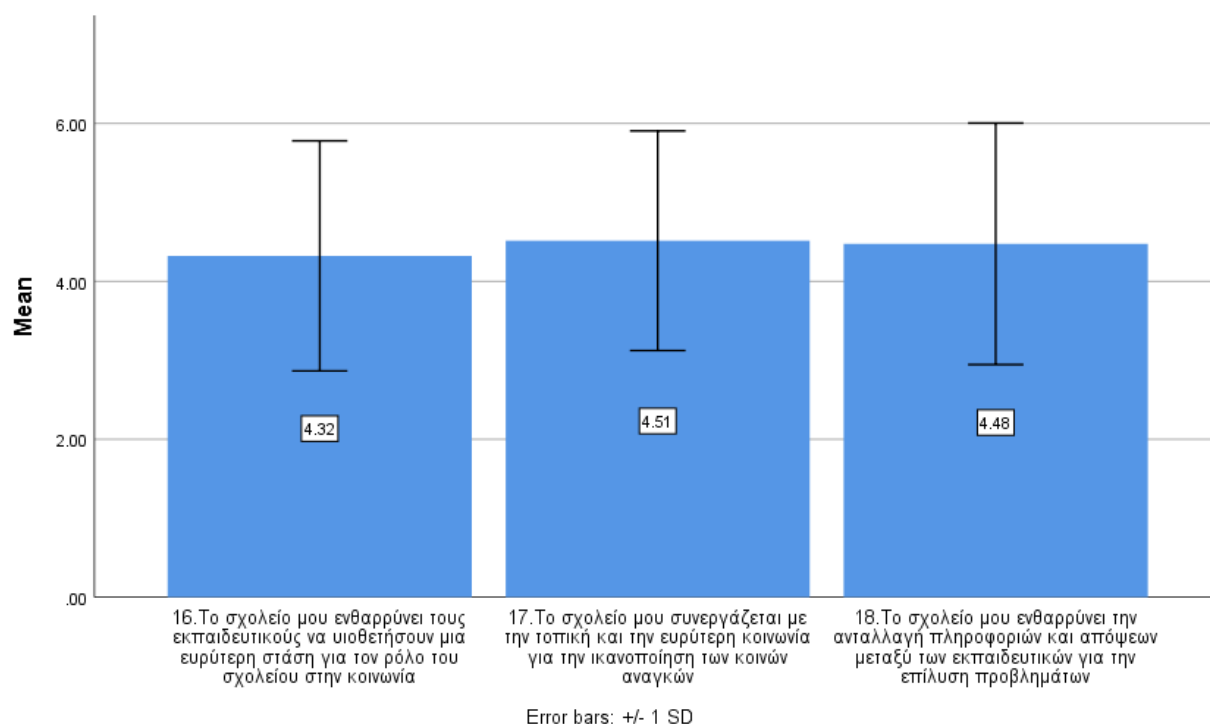
Γράφημα 6: Ενίσχυση των εκπαιδευτικών από το σχολείο

Σύνδεση με την κοινωνία

Ο Πίνακας 11 (Γράφημα 7) παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Όπως προκύπτει το σχολείο τους τείνει να έχει πολύ συχνή συνεργασία με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των κοινών αναγκών ($M.O.=4,51$, $T.A.=1,39$) και συχνά έως πολύ συχνά ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων ($M.O.=4,48$, $T.A.=1,53$). Επιπλέον, συχνά το σχολείο τους ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία ($M.O.=4,32$, $T.A.=1,46$).

Πίνακας 11: Σύνδεση με την κοινωνία

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
17. Το σχολείο μου συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των κοινών αναγκών	1-6	4,51	1,39
18. Το σχολείο μου ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων	1-6	4,48	1,53
16. Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία	1-6	4,32	1,46



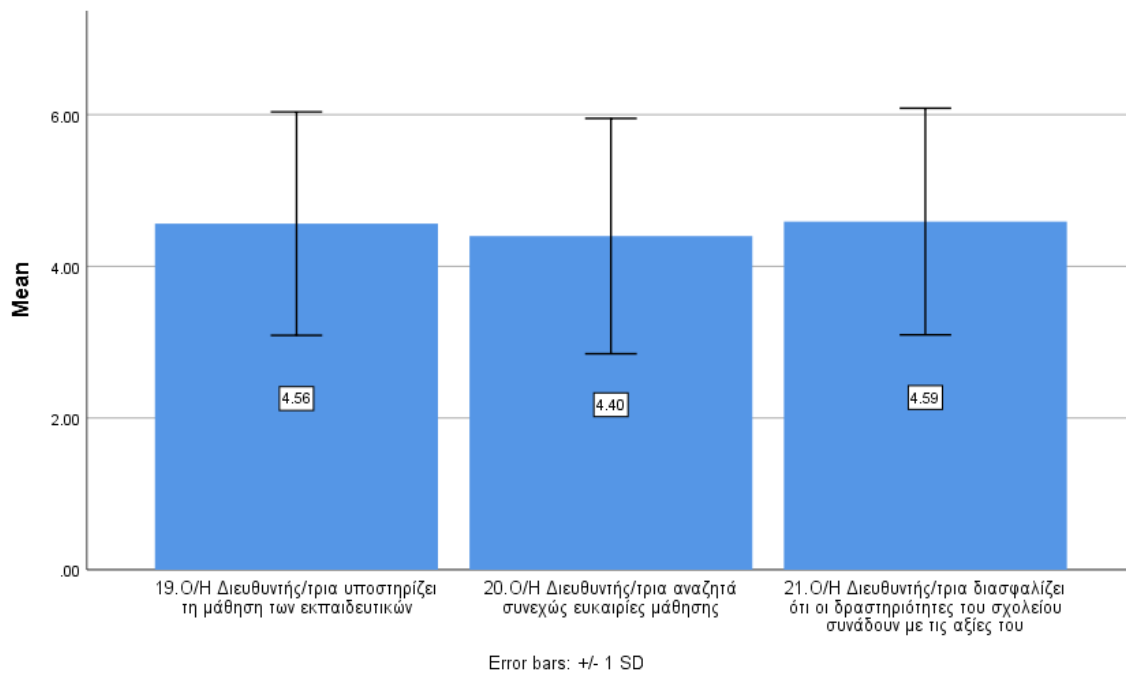
Γράφημα 7: Σύνδεση με την κοινωνία

Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση

Ο Πίνακας 12 (Γράφημα 8) συγκεντρώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό της ηγεσίας τους στην μάθηση. Προκύπτει ότι συχνά έως πολύ συχνά ο/η διευθυντής/τρια διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του ($M.O.=4,59$, $T.A.=1,49$), υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών ($M.O.=4,56$, $T.A.=1,47$) και αναζητά συνεχώς ευκαιρίες μάθησης ($M.O.=4,40$, $T.A.=1,55$).

Πίνακας 12: Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
21.Ο/Η Διευθυντής/τρια διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του	1-6	4,59	1,49
19.Ο/Η Διευθυντής/τρια υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών	1-6	4,56	1,47
20.Ο/Η Διευθυντής/τρια αναζητά συνεχώς ευκαιρίες μάθησης	1-6	4,40	1,55



Γράφημα 8: Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση

7.1.3. Συλλογική αποτελεσματικότητα

Στον Πίνακα 13 (Γράφημα 9) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά τη συλλογική αποτελεσματικότητα η οποία αφορά τις κοινές πεποιθήσεις μιας ομάδας σχετικά με την ικανότητά της να οργανώνει και να εκτελεί από κοινού τις πορείες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert 1-4 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα).

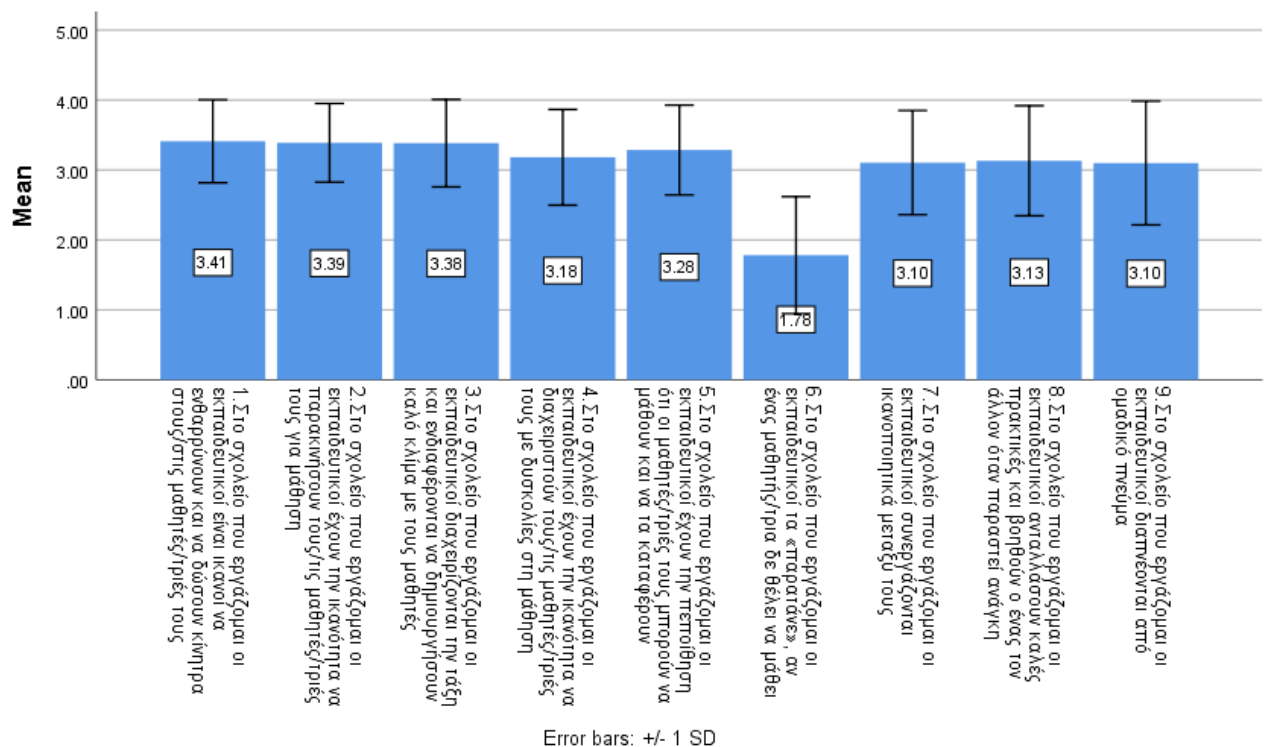
Προκύπτει ότι τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα πως στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες τους ($M.O.=3,41$, $T.A.=0,59$), να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους για μάθηση ($M.O.=3,39$, $T.A.=0,56$), διαχειρίζονται την τάξη και ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν καλό κλίμα με τους μαθητές ($M.O.=3,38$, $T.A.=0,63$)

Επιπλέον συμφωνούν ότι οι μαθητές/τριες τους μπορούν να μάθουν και να τα καταφέρουν ($M.O.=3,28$, $T.A.=0,64$), ότι στο σχολείο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/τριες τους με δυσκολίες στη μάθηση ($M.O.=3,18$, $T.A.=0,68$), ανταλλάζουν καλές πρακτικές και βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν παραστεί ανάγκη ($M.O.=3,13$, $T.A.=0,79$), συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους ($M.O.=3,10$, $T.A.=0,75$) και διαπνέονται από ομαδικό πνεύμα ($M.O.=3,10$, $T.A.=0,88$).

Τέλος, διαφωνούν πως στο σχολείο τους οι εκπαιδευτικοί τα «παρατάνε», αν ένας μαθητής/τρια δε θέλει να μάθει ($M.O.=1,78$, $T.A.=0,84$).

Πίνακας 13:Συλλογική αποτελεσματικότητα

Ερώτηση	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.
1.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες τους	1-4	3,41	0,59
2.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους για μάθηση	2-4	3,39	0,56
3.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την τάξη και ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν καλό κλίμα με τους μαθητές	1-4	3,38	0,63
5.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριες τους μπορούν να μάθουν και να τα καταφέρουν	1-4	3,28	0,64
4.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/τριες τους με δυσκολίες στη μάθηση	1-4	3,18	0,68
8.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί ανταλλάζουν καλές πρακτικές και βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν παραστεί ανάγκη	1-4	3,13	0,79
7.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους	1-4	3,10	0,75
9.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί διαπνέονται από ομαδικό πνεύμα	1-4	3,10	0,88
6.Στο σχολείο που εργάζομαι οι εκπαιδευτικοί τα «παρατάνε», αν ένας μαθητής/τρια δε θέλει να μάθει [R]	1-4	1,78	0,84

**Γράφημα 9:Συλλογική αποτελεσματικότητα****7.1.4. Ενδυνάμωση**

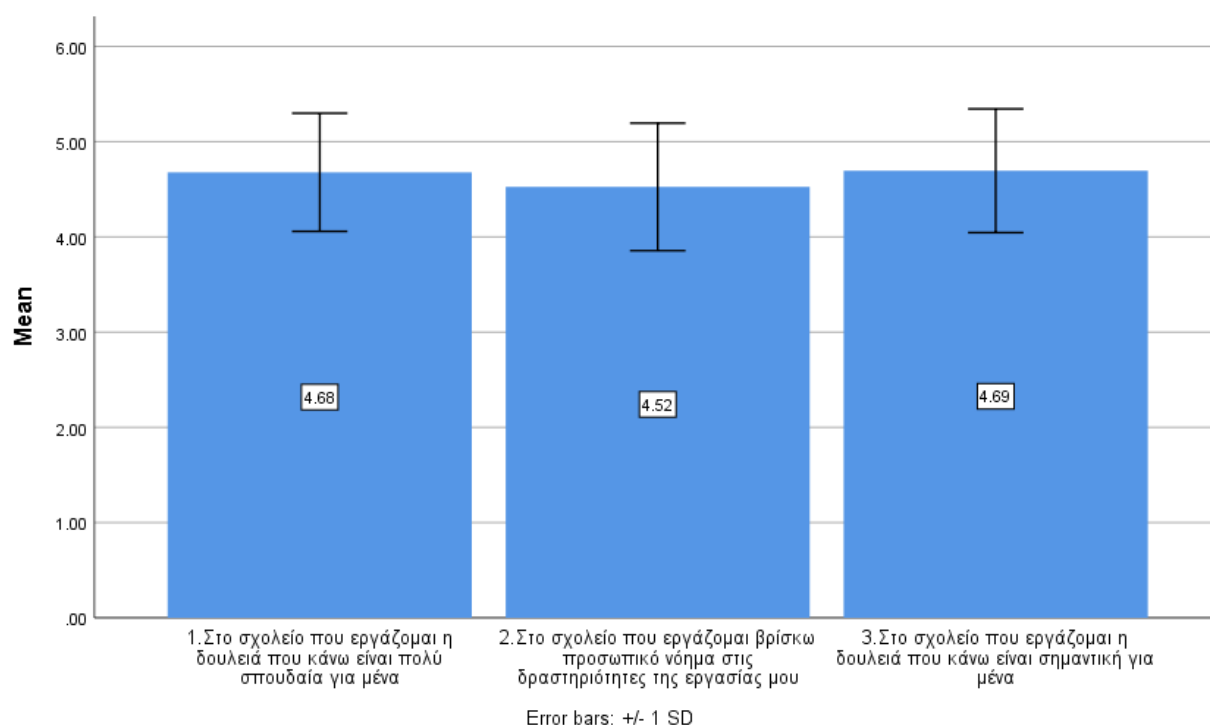
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ενδυνάμωση, μέσω 4 παραγόντων 1)Νόημα εργασίας, 2)Επάρκεια, 3)Αυτοπροσδιορισμός και 4)Επίδραση. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Νόημα εργασίας

Ο Πίνακας 14 (Γράφημα 10) παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το νόημα εργασίας. Προκύπτει ότι συμφωνούν απόλυτα πως στο σχολείο που εργάζονται η δουλειά που κάνουν είναι σημαντική ($M.O.=4,69$, $T.A.=0,65$) και πολύ σπουδαία ($M.O.=4,68$, $T.A.=0,62$) για αυτούς. Επίσης, τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα πως βρίσκουν προσωπικό νόημα στις δραστηριότητες της εργασίας τους ($M.O.=4,52$, $T.A.=0,67$).

Πίνακας 14:Νόημα εργασίας

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
3.Στο σχολείο που εργάζομαι η δουλειά που κάνω είναι σημαντική για μένα	1-5	4,69	0,65
1.Στο σχολείο που εργάζομαι η δουλειά που κάνω είναι πολύ σπουδαία για μένα	1-5	4,68	0,62
2.Στο σχολείο που εργάζομαι βρίσκω προσωπικό νόημα στις δραστηριότητες της εργασίας μου	1-5	4,52	0,67



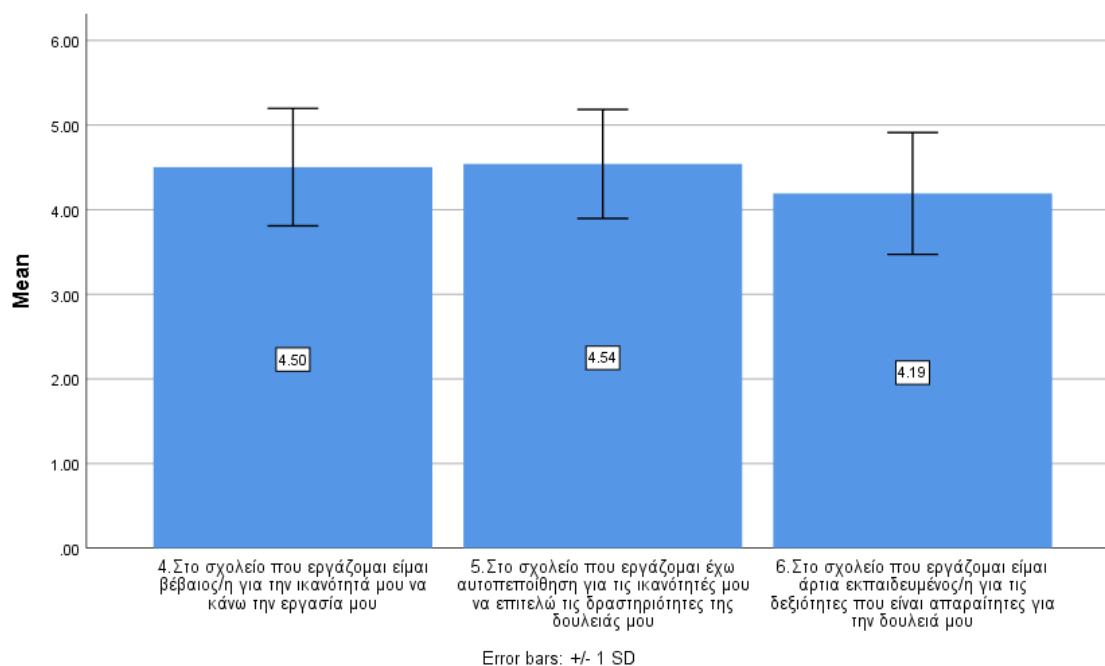
Γράφημα 10:Νόημα εργασίας

Επάρκεια

Ο Πίνακας 15 (Γράφημα 11) συγκεντρώνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επάρκεια, η οποία αντικατοπτρίζει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Όπως προκύπτει τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι στο σχολείο που εργάζονται έχουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους να επιτελούν τις δραστηριότητες της δουλειάς τους ($M.O.=4,54$, $T.A.=0,64$) και ότι είναι βέβαιοι/ες για την ικανότητά τους να κάνουν την εργασία τους ($M.O.=4,50$, $T.A.=0,69$). Ακόμη, συμφωνούν πως είναι άρτια εκπαιδευμένοι/ες για τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την δουλειά τους ($M.O.=4,19$, $T.A.=0,72$).

Πίνακας 15:Επάρκεια των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
5.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές μου να επιτελώ τις δραστηριότητες της δουλειάς μου	1-5	4,54	0,64
4.Στο σχολείο που εργάζομαι είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να κάνω την εργασία μου	1-5	4,50	0,69
6.Στο σχολείο που εργάζομαι είμαι άρτια εκπαιδευμένος/η για τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την δουλειά μου	2-5	4,19	0,72

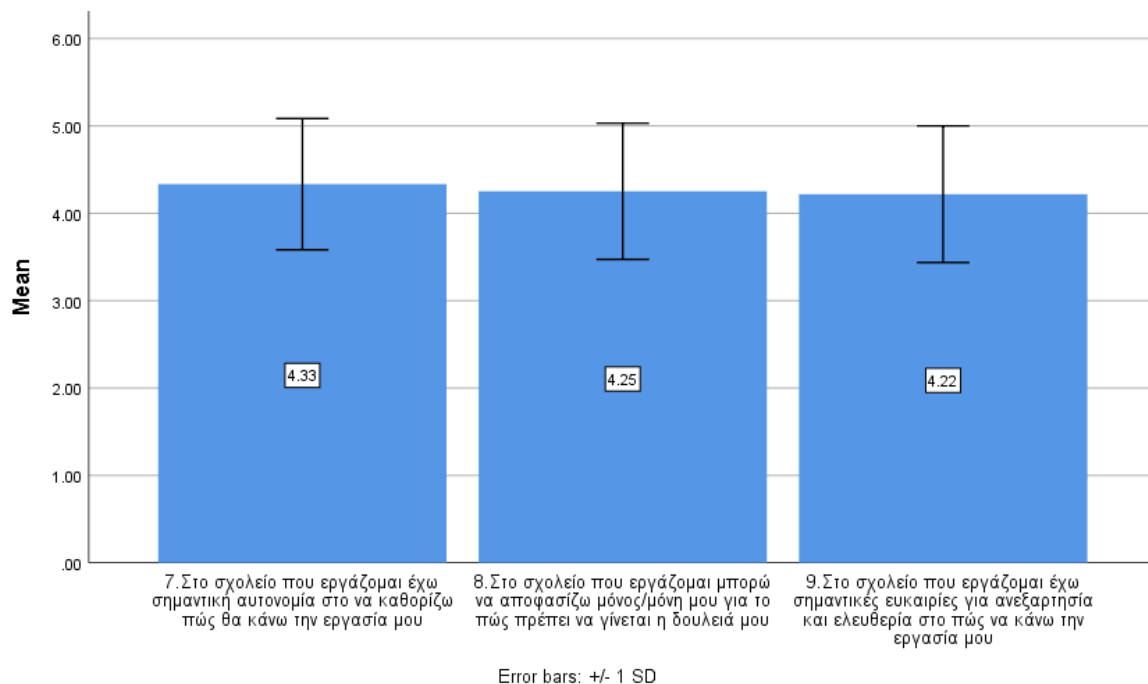
**Γράφημα 11:Επάρκεια των εκπαιδευτικών**

Αυτοπροσδιορισμός

Στον Πίνακα 16 (Γράφημα 12) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτοπροσδιορισμό τους, που αφορά το αίσθημα ελευθερίας τους ή αλλιώς την αυτονομία να κάνουν τις επιλογές τους. Προκύπτει πως συμφωνούν ότι στο σχολείο που διδάσκουν έχουν σημαντική αυτονομία στο να καθορίζουν πώς θα κάνουν την εργασία τους ($M.O.=4,33$, $T.A.=0,75$), ότι μπορούν να αποφασίζουν μόνοι/μόνες τους για το πώς πρέπει να γίνεται η δουλειά τους ($M.O.=4,25$, $T.A.=0,78$) και ότι έχουν σημαντικές ευκαιρίες για ανεξαρτησία και ελευθερία στο πώς να κάνουν την εργασία τους ($M.O.=4,22$, $T.A.=0,78$).

Πίνακας 16:Αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
7.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντική αυτονομία στο να καθορίζω πώς θα κάνω την εργασία μου	1-5	4,33	0,75
8.Στο σχολείο που εργάζομαι μπορώ να αποφασίζω μόνος/μόνη μου για το πώς πρέπει να γίνεται η δουλειά μου	2-5	4,25	0,78
9.Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντικές ευκαιρίες για ανεξαρτησία και ελευθερία στο πώς να κάνω την εργασία μου	1-5	4,22	0,78



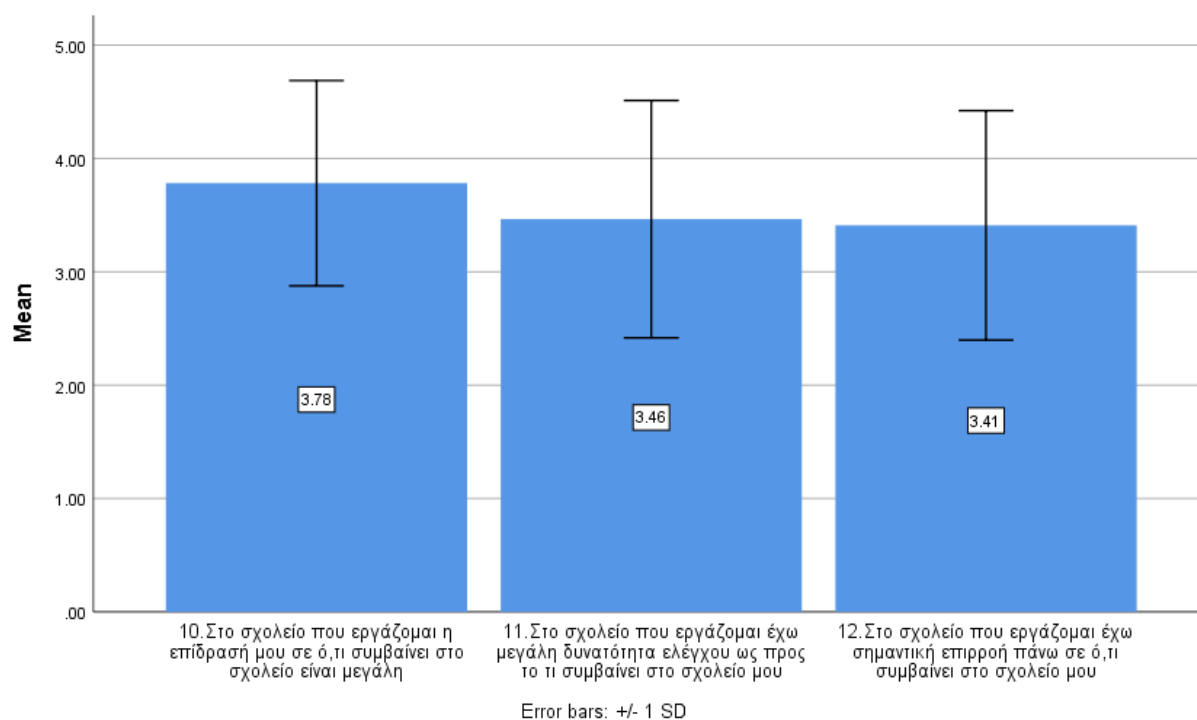
Γράφημα 12: Αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών

Επίδραση

Ο Πίνακας 17 (Γράφημα 13) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την επίδραση, που ορίζεται ως η αίσθηση που έχει ο εργαζόμενος ότι μπορεί να επηρεάσει στρατηγικές, λειτουργικές και διοικητικές αποφάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν πως στο σχολείο που εργάζονται η επίδρασή τους σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο είναι μεγάλη ($M.O.=3,78$, $T.A.=0,91$). Επίσης τείνουν να συμφωνήσουν ότι έχουν μεγάλη δυνατότητα ελέγχου ως προς το τι συμβαίνει στο σχολείο τους ($M.O.=3,46$, $T.A.=1,05$) και σημαντική επιρροή πάνω σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο τους ($M.O.=3,41$, $T.A.=1,01$).

Πίνακας 17: Επίδραση

Ερώτηση	Εύρος	M.O.	T.A.
10. Στο σχολείο που εργάζομαι η επίδρασή μου σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο είναι μεγάλη	1-5	3,78	0,91
11. Στο σχολείο που εργάζομαι έχω μεγάλη δυνατότητα ελέγχου ως προς το τι συμβαίνει στο σχολείο μου	1-5	3,46	1,05
12. Στο σχολείο που εργάζομαι έχω σημαντική επιρροή πάνω σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο μου	1-5	3,41	1,01



Γράφημα 13: Επίδραση

7.2. Επαγωγική στατιστική

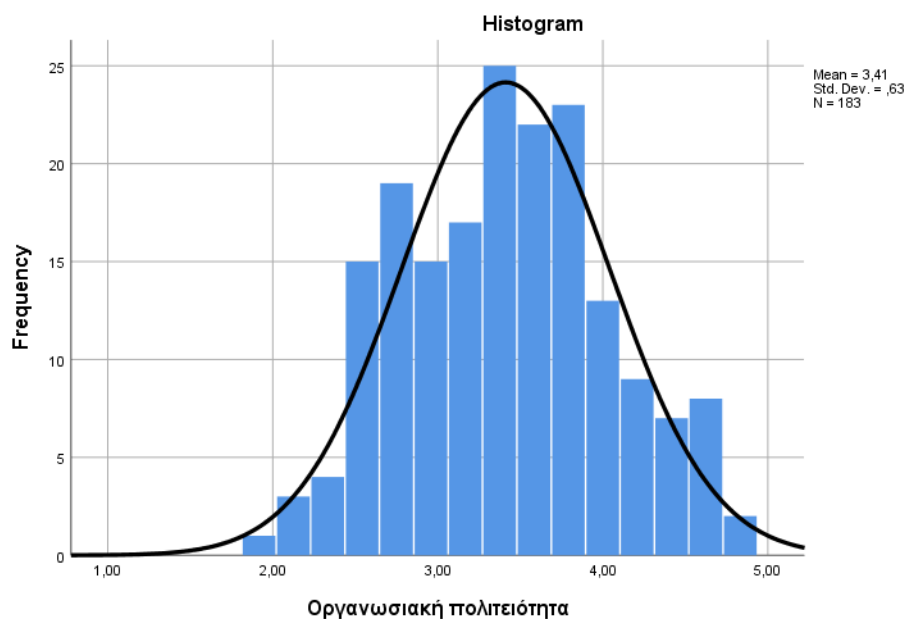
7.2.1. Περιγραφική παραγόντων και 95% δ.ε.

Στον Πίνακα 18 (Γραφήματα 14-17) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων και τα 95% δ.ε.

Πίνακας 18: Περιγραφική παραγόντων και 95% δ.ε.

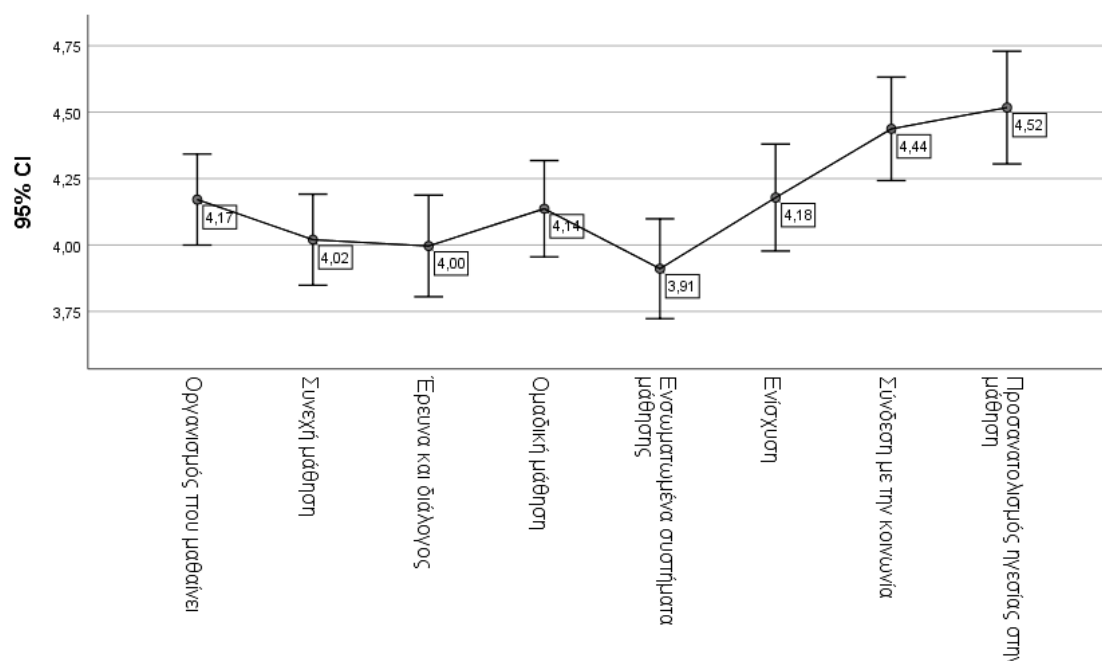
Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος	95% δ.ε.
Οργανωσιακή πολιτειότητα	3,41	0,63	1,92-4,83	[3,32, 3,50]
Οργανισμός που μαθαίνει	4,17	1,17	1,00-6,00	[4,00, 4,34]
Συνεχής μάθηση	4,02	1,18	1,00-6,00	[3,85, 4,19]
Έρευνα και διάλογος	4,00	1,31	1,00-6,00	[3,81, 4,19]
Ομαδική μάθηση	4,14	1,24	1,00-6,00	[3,96, 4,32]
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	3,91	1,29	1,00-6,00	[3,72, 4,10]
Ενίσχυση	4,18	1,38	1,00-6,00	[3,98, 4,38]
Σύνδεση με την κοινωνία	4,44	1,34	1,00-6,00	[4,24, 4,63]
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	4,52	1,45	1,00-6,00	[4,31, 4,73]
Συλλογική αποτελεσματικότητα	3,24	0,55	1,44-4,00	[3,16, 3,32]
Ενδυνάμωση	4,22	0,54	1,58-5,00	[4,14, 4,29]
Νόημα εργασίας	4,63	0,60	1,00-5,00	[4,54, 4,72]
Επάρκεια	4,41	0,60	1,67-5,00	[4,32, 4,50]
Αυτοπροσδιορισμός	4,27	0,71	1,33-5,00	[4,16, 4,37]
Επίδραση	3,55	0,89	1,00-5,00	[3,42, 3,68]

Στον παράγοντα «Οργανωσιακή πολιτειότητα» παρατηρήθηκαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ($M.O.=3,41$, $T.A.=0,63$).



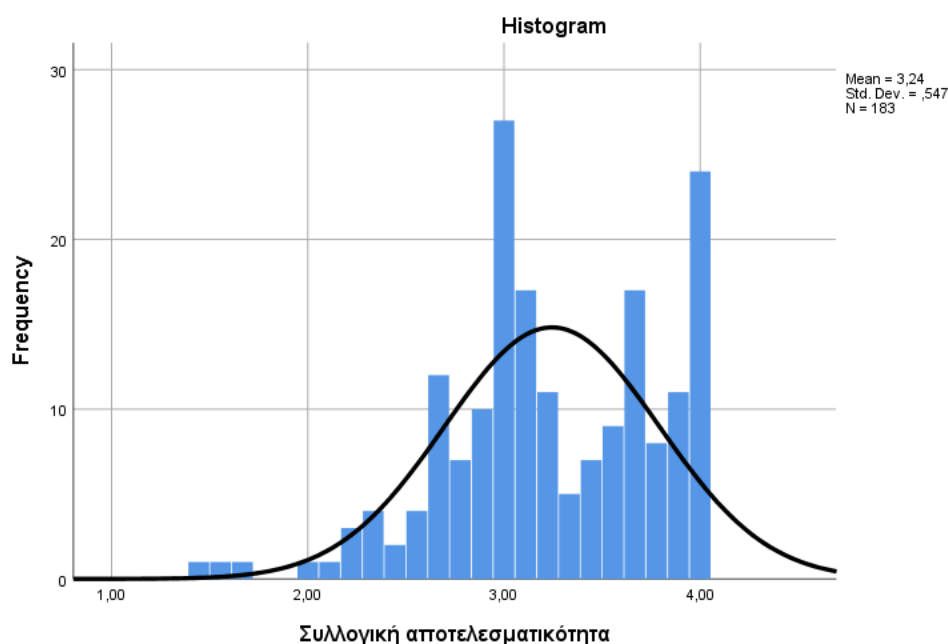
Γράφημα 14: Οργανωσιακή πολιτειότητα

Ο «Οργανισμός που μαθαίνει» βαθμολογήθηκε μέτρια προς υψηλά ($M.O.=4,17$, $T.A.=1,17$), όπως και οι παράγοντες του «Έρευνα και διάλογος» ($M.O.=4,00$, $T.A.=1,31$), «Συνεχής μάθηση» ($M.O.=4,02$, $T.A.=1,18$), «Ομαδική μάθηση» ($M.O.=4,14$, $T.A.=1,24$) και «Ενίσχυση» ($M.O.=4,18$, $T.A.=1,38$). Υψηλότερα επίπεδα εμφανίστηκαν στους παράγοντες «Σύνδεση με την κοινωνία» ($M.O.=4,44$, $T.A.=1,34$) και «Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση» ($M.O.=4,52$, $T.A.=1,45$) και χαμηλότερα στα «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» ($M.O.=3,91$, $T.A.=1,29$).



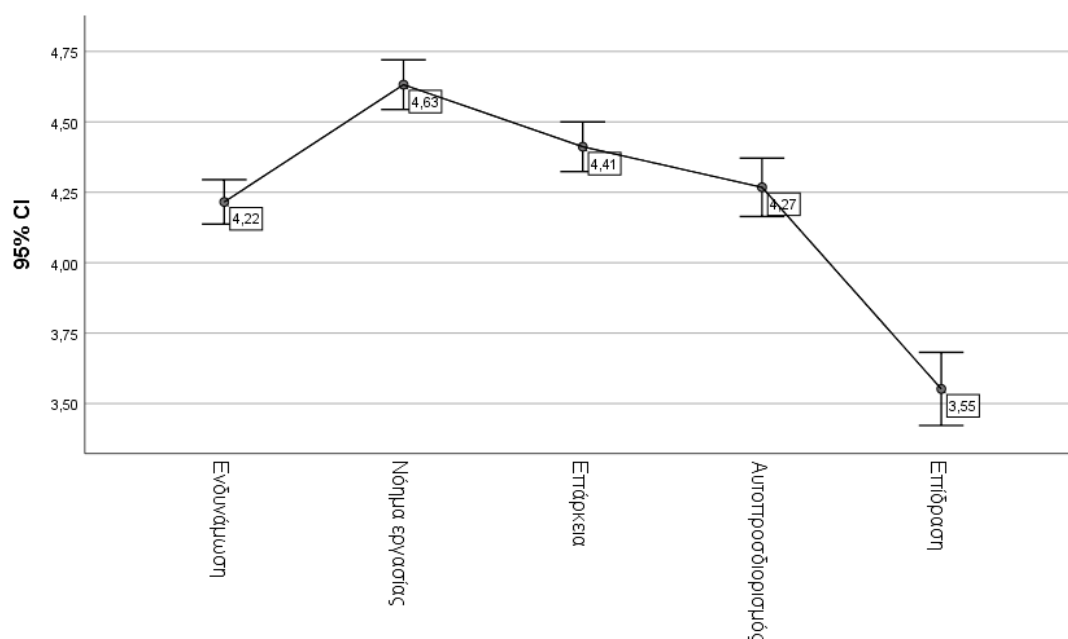
Γράφημα 15: 95% δ.ε. των παραγόντων του «Οργανισμού που μαθαίνει»

Στη «Συλλογική αποτελεσματικότητα» παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα ($M.O.=3,24$, $T.A.=0,55$).



Γράφημα 16: Συλλογική αποτελεσματικότητα

Αναφορικά με τους παράγοντες της «Ενδυνάμωσης» μέτρια προς υψηλά επίπεδα παρατηρήθηκαν στην «Επίδραση» ($M.O.=3,55$, $T.A.=0,89$) ενώ υψηλά στην «Ενδυνάμωση» ($M.O.=4,22$, $T.A.=0,54$), στο «Νόημα εργασίας» ($M.O.=4,63$, $T.A.=0,60$), στον «Αυτοπροσδιορισμό» ($M.O.=4,27$, $T.A.=0,71$) και στην «Επάρκεια» ($M.O.=4,41$, $T.A.=0,60$).



Γράφημα 17: 95% δ.ε. των παραγόντων της «Ενδυνάμωσης»

7.2.2. Έλεγχος κανονικότητας

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας των παραγόντων. Προκύπτει ότι η κανονικότητα ικανοποιήθηκε για τον παράγοντα «Οργανωσιακή πολιτειότητα» ($p=0,195>0,05$) ενώ απορρίφθηκε για όλους τους άλλους παράγοντες ($p\leq 0,001$).

Πίνακας 19: Έλεγχος κανονικότητας

Παράγοντες	W (183)	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	0,989	0,195
Οργανισμός που μαθαίνει	0,965	<0,001
Συνεχή μάθηση	0,972	0,001
Έρευνα και διάλογος	0,961	<0,001
Ομαδική μάθηση	0,961	<0,001
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	0,969	<0,001
Ενίσχυση	0,939	<0,001
Σύνδεση με την κοινωνία	0,920	<0,001
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	0,877	<0,001
Συλλογική αποτελεσματικότητα	0,945	<0,001
Ενδυνάμωση	0,921	<0,001
Νόημα εργασίας	0,643	<0,001
Επάρκεια	0,843	<0,001
Αυτοπροσδιορισμός	0,867	<0,001
Επίδραση	0,957	<0,001

7.2.3. Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και «Ενδυνάμωση»

Από τον Πίνακα 20, προκύπτει ότι η «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και η «Ενδυνάμωση» συσχετίστηκαν θετικά με τους παράγοντες του «Οργανισμού που μαθαίνει» σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις.

Πίνακας 20: Συσχετίσεις του «Οργανισμού που μαθαίνει» με «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και «Ενδυνάμωση»

Παράγοντες	Συλλογική αποτελ.	Ενδυνάμωση	Νόημα εργασίας	Επάρκεια	Αυτοπροσδιορισμός	Επίδραση
Οργανισμός που μαθαίνει	,734**	,463**	,225**	,272**	,442**	,395**
Συνεχή μάθηση	,644**	,357**	,222**	,215**	,300**	,305**
Έρευνα και διάλογος	,697**	,377**	,194**	,222**	,344**	,298**
Ομαδική μάθηση	,617**	,419**	,227**	,276**	,346**	,375**
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	,682**	,442**	,198**	,257**	,391**	,397**
Ενίσχυση	,665**	,457**	,232**	,269**	,447**	,390**
Σύνδεση με την κοινωνία	,670**	,412**	,149*	,224**	,427**	,383**
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	,573**	,395**	0,140	,190*	,450**	,343**

**p<0,01, *p<0,05

Προβλεπτικοί παράγοντες της «Συλλογικής αποτελεσματικότητας»

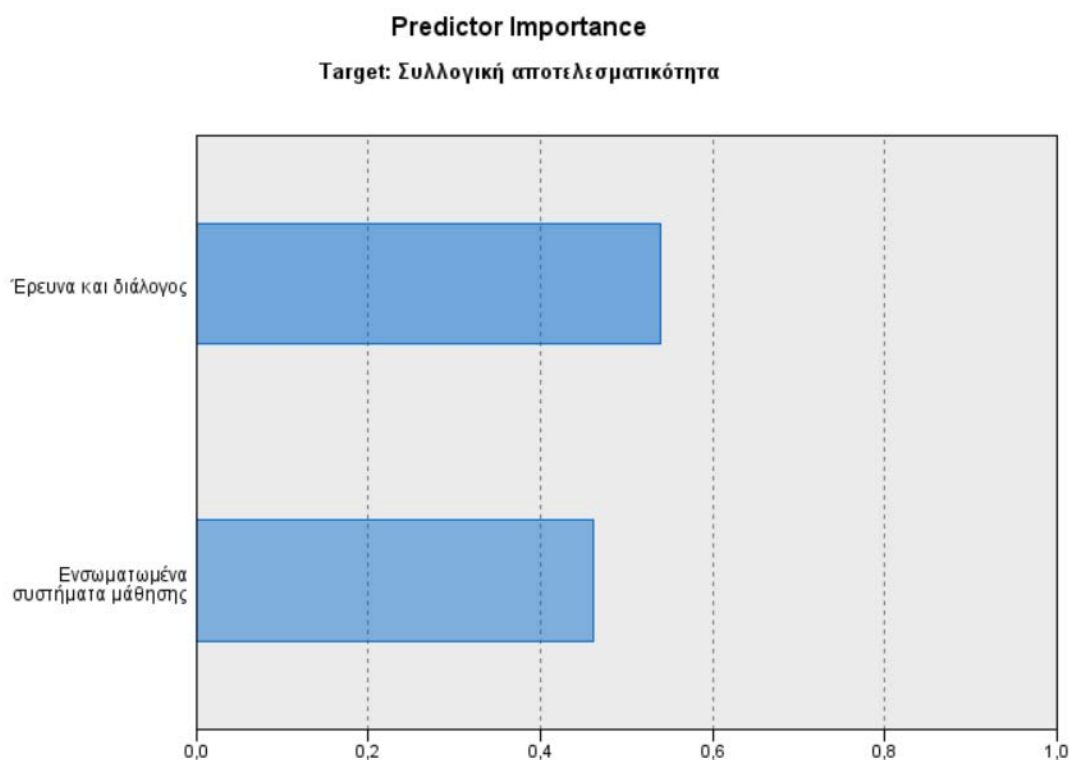
Από τον Πίνακα 21 (Γράφημα 18) προκύπτει ότι προβλεπτικοί παράγοντες του «Οργανισμού που μαθαίνει» για την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» αναδείχθηκαν η «Έρευνα και διάλογος» ($\beta=0,292$, $p=0,007$, 54% επίδραση) και τα «Ενσωματωμένα συστήματα

μάθησης» ($\beta=0,298$, $p=0,010$, 46% επίδραση). Η προσαρμογή του μοντέλου ήταν υψηλή ($AdjR^2=59,1\%$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF \leq 7,974 < 10$).

Πίνακας 21: Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Συλλογική αποτελεσματικότητα»

Οργανισμός που μαθαίνει	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερά	1,868	-	17,196	<0,001	-
Συνεχή μάθηση	0,076	0,164	1,651	0,101	3,827
Έρευνα και διάλογος	0,122	0,292	2,746	0,007	4,380
Ομαδική μάθηση	-0,001	-0,002	-0,024	0,981	3,046
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	0,127	0,298	2,597	0,010	5,111
Ενίσχυση	-0,011	-0,028	-0,203	0,839	7,399
Σύνδεση με την κοινωνία	0,042	0,103	0,720	0,473	7,974
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	-0,011	-0,030	-0,335	0,738	3,067

($F(7,175)=30,365$, $p<0,001$, $AdjR^2=53\%$)



Γράφημα 18: Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Συλλογική αποτελεσματικότητα»

Προβλεπτικοί παράγοντες της «Ενδυνάμωσης»

Από τον Πίνακα 22 ότι οι παράγοντες του «Οργανισμού που μαθαίνει» δεν λειτουργούν προβλεπτικά ($p \geq 0,085$) στην «Ενδυνάμωση».

Πίνακας 22: Επίδραση «Οργανισμού που μαθαίνει» στην «Ενδυνάμωση»

Οργανισμός που μαθαίνει	B	Beta	t	p	VIF
Σταθερά	3,367	-	24,013	<0,001	-
Συνεχή μάθηση	0,012	0,026	0,204	0,839	3,827
Έρευνα και διάλογος	0,022	0,053	0,378	0,706	4,380
Ομαδική μάθηση	0,034	0,078	0,671	0,503	3,046
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	0,048	0,114	0,763	0,446	5,111
Ενίσχυση	0,123	0,313	1,733	0,085	7,399
Σύνδεση με την κοινωνία	-0,099	-0,244	-1,304	0,194	7,974
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	0,069	0,186	1,599	0,112	3,067

(F (7,175) =7,442, p<0,001, AdjR²=19,9%)

7.2.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας»

Από τον Πίνακα 23, προκύπτει ότι η «Οργανωσιακή πολιτειότητα» συσχετίστηκε θετικά με τον «Οργανισμό που μαθαίνει», την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και την «Ενδυνάμωση».

Πίνακας 23: Συσχέτιση «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με «Οργανισμό που μαθαίνει», «Συλλογική αποτελεσματικότητα» και «Ενδυνάμωση»

Παράγοντες	Οργανωσιακή πολιτειότητα
Οργανισμός που μαθαίνει	,386**
Συνεχή μάθηση	,340**
Έρευνα και διάλογος	,327**
Ομαδική μάθηση	,394**
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	,348**
Ενίσχυση	,402**
Σύνδεση με την κοινωνία	,368**
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	,238**
Συλλογική αποτελεσματικότητα	,178*
Ενδυνάμωση	,404**
Νόημα εργασίας	,322**
Επάρκεια	,254**
Αυτοπροσδιορισμός	,217**
Επίδραση	,376**

**p<0,01, *p<0,05

Σύμφωνα με τον Πίνακα 24, η «Ενδυνάμωση» αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» ($\beta=0,326$, $AdjR^2=10,5\%$), με την επίδραση της «Συλλογικής αποτελεσματικότητας» να μην θεωρείται σημαντική.

Πίνακας 24: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητες την «Ενδυνάμωση» και την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» (Μοντέλο 1)

Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	1,694	-	4,472	<0,001	-
Ενδυνάμωση	0,379	0,326	4,357	<0,001	1,138
Συλλογική αποτελεσματικότητα	0,036	0,031	0,420	0,675	1,138

(F (2,180) =11,622, p<0,001, AdjR²=10,5%)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 25, η «Ενδυνάμωση» αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» ($\beta=0,326$, $AdjR^2=10,5\%$), με την επίδραση της «Συλλογικής αποτελεσματικότητας» να μην θεωρείται σημαντική.

Πίνακας 25: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» και ανεξάρτητες την «Ενδυνάμωση» και την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» (Μοντέλο 1)

Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	1,694	-	4,472	<0,001	-
Ενδυνάμωση	0,379	0,326	4,357	<0,001	1,138
Συλλογική αποτελεσματικότητα	0,036	0,031	0,420	0,675	1,138

(F (2,180) =11,622, p<0,001, AdjR²=10,5%)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 26, από τις υποδιαστάσεις της «Ενδυνάμωσης», μόνο η «Επίδραση» αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» ($\beta=0,356$, $AdjR^2=14,3\%$), με την επίδραση της «Συλλογικής αποτελεσματικότητας» να μην θεωρείται σημαντική.

Πίνακας 26: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητες την «Ενδυνάμωση» και την «Συλλογική αποτελεσματικότητα» (Μοντέλο 2)

Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	1,899	-	4,823	<0,001	-
Νόημα εργασίας	0,128	0,123	1,243	0,216	2,080
Επάρκεια	-0,002	-0,002	-0,017	0,986	2,360
Αυτοπροσδιορισμός	-0,037	-0,042	-0,462	0,645	1,749
Επίδραση	0,252	0,356	4,657	<0,001	1,240
Συλλογική αποτελεσματικότητα	0,059	0,051	0,692	0,490	1,161

(F (5,177) =7,082, p<0,001, AdjR²=14,3%)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 27, ο «Οργανισμός που μαθαίνει» αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» ($\beta=0,368$, $AdjR^2=13,1\%$).

Πίνακας 27: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητη τον «Οργανισμό που μαθαίνει» (Μοντέλο 1)

Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p-value
Σταθερά	2,588		16,119	<0,001
Οργανισμός που μαθαίνει	0,197	0,368	5,328	<0,001

(F (1,181) =28,388, p<0,001, AdjR²=13,1%)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 28, από τις διαστάσεις του «Οργανισμού που μαθαίνει» η «Ομαδική μάθηση» ($\beta=0,350$, $p=0,003$) και η «Ενίσχυση» ($\beta=0,375$, $p=0,040$) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» ($AdjR^2=19,1\%$).

Πίνακας 28: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας» με ανεξάρτητη τον «Οργανισμό που μαθαίνει» (Μοντέλο 2)

Ανεξάρτητη	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	2,581		15,740	<0,001	
Συνεχή μάθηση	0,031	0,057	0,440	0,660	3,827
Έρευνα και διάλογος	-0,006	-0,012	-0,086	0,932	4,380
Ομαδική μάθηση	0,178	0,350	3,009	0,003	3,046
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	-0,028	-0,058	-0,383	0,702	5,111
Ενίσχυση	0,171	0,375	2,071	0,040	7,399
Σύνδεση με την κοινωνία	-0,011	-0,024	-0,128	0,898	7,974
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	-0,124	-0,286	-2,453	NS	3,067

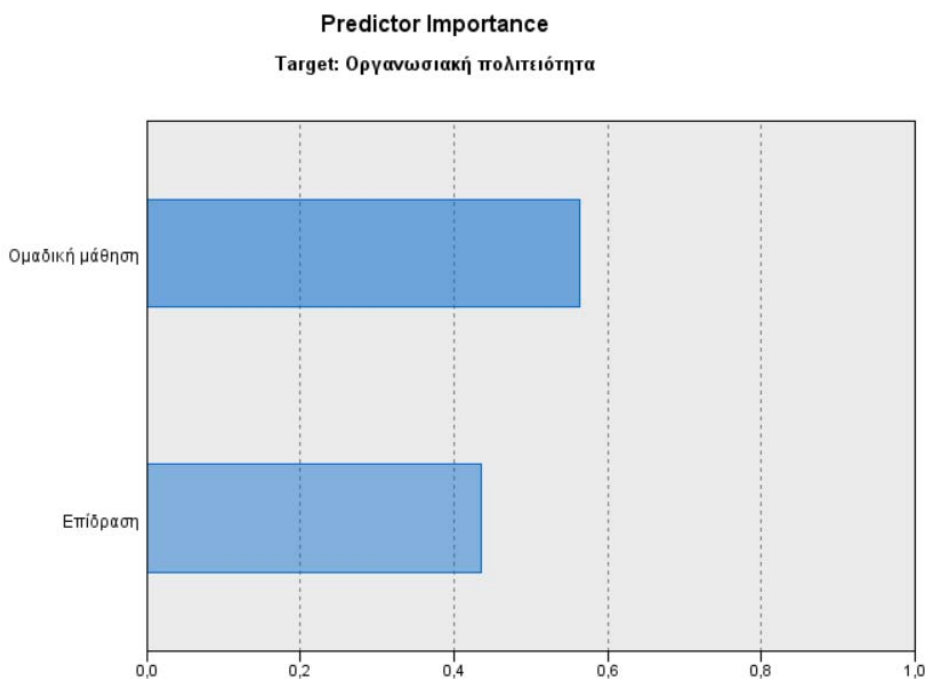
(F (7,175) =7,138, p<0,001, AdjR²=19,1%)

Από τον Πίνακα 29 (Γράφημα 19) προκύπτει ότι προβλεπτικοί παράγοντες για την «Οργανωσιακή πολιτειότητα» αναδείχθηκαν η «Ομαδική μάθηση» ($\beta=0,299$, $p=0,009$, 56% επίδραση) και η «Επίδραση» ($\beta=0,230$, $p=0,003$, 44% επίδραση). Η προσαρμογή του μοντέλου ήταν ικανοποιητική ($AdjR^2=26,2\%$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF \leq 8,151 < 10$).

Πίνακας 29: Προβλεπτικοί παράγοντες της «Οργανωσιακής πολιτειότητας»

Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	2,370	-	6,063	<0,001	-
Συνεχής μάθηση	0,047	0,088	0,698	0,486	3,960
Έρευνα και διάλογος	0,029	0,060	0,441	0,660	4,578
Ομαδική μάθηση	0,151	0,299	2,640	0,009	3,158
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	-0,004	-0,007	-0,049	0,961	5,343
Ενίσχυση	0,140	0,306	1,751	0,082	7,555
Σύνδεση με την κοινωνία	0,016	0,033	0,182	0,856	8,151
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	-0,139	-0,321	-2,817	0,005	3,206
Συλλογική αποτελεσματικότητα	-0,269	-0,234	-2,419	0,017	2,305
Νόημα εργασίας	0,110	0,106	1,138	0,257	2,132
Επάρκεια	-0,006	-0,006	-0,061	0,951	2,419
Αυτοπροσδιορισμός	-0,021	-0,024	-0,269	0,788	1,905
Επίδραση	0,162	0,230	3,025	0,003	1,421

(F (12,170) =6,396, $p<0,001$, $AdjR^2=26,2\%$)



Γράφημα 19: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Οργανωσιακή πολιτειότητα»

7.2.5. Επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών

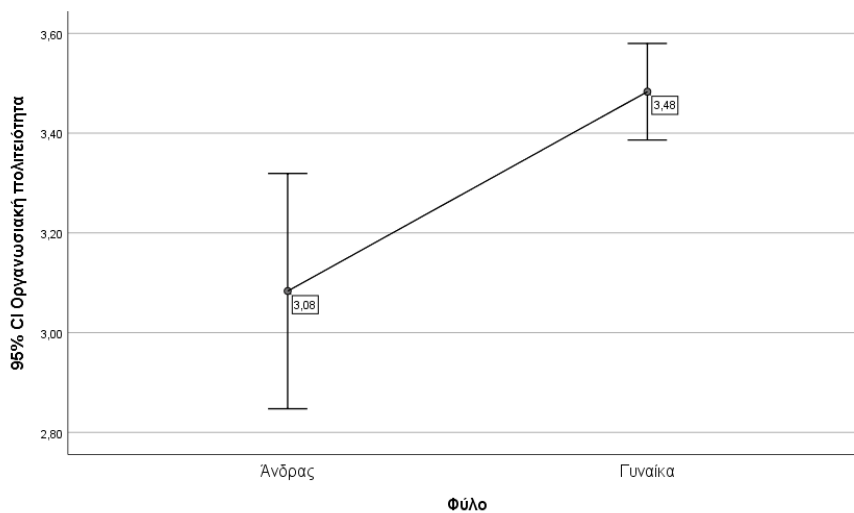
Φύλο

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των παραγόντων ως προς το φύλο. Στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων παρατηρήθηκε στον παράγοντα

«Οργανωσιακή πολιτειότητα», με τον μέσο όρο των γυναικών είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ανδρών ($M_{Γυναίκα}=3,48$ vs $M_{Ανδρας}=3,08$, $p=0,001$).

Πίνακας 30: Σύγκριση παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντες	Φύλο	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	Ανδρας	33	M.O.=3,08	t (181) =-3,396	0,001
	Γυναίκα	150	M.O.=3,48		
Συνεχής μάθηση	Ανδρας	33	M.B.=93,79	U=2416,000	0,830
	Γυναίκα	150	M.B.=91,61		
Έρευνα και διάλογος	Ανδρας	33	M.B.=101,56	U=2159,500	0,251
	Γυναίκα	150	M.B.=89,90		
Ομαδική μάθηση	Ανδρας	33	M.B.=93,27	U=2433,000	0,878
	Γυναίκα	150	M.B.=91,72		
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Ανδρας	33	M.B.=96,17	U=2337,500	0,617
	Γυναίκα	150	M.B.=91,08		
Ενίσχυση	Ανδρας	33	M.B.=93,15	U=2437,000	0,890
	Γυναίκα	150	M.B.=91,75		
Σύνδεση με την κοινωνία	Ανδρας	33	M.B.=101,26	U=2169,500	0,265
	Γυναίκα	150	M.B.=89,96		
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	Ανδρας	33	M.B.=99,77	U=2218,500	0,343
	Γυναίκα	150	M.B.=90,29		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Ανδρας	33	M.B.=102,98	U=2112,500	0,186
	Γυναίκα	150	M.B.=89,58		
Νόημα εργασίας	Ανδρας	33	M.B.=81,17	U=2117,500	0,144
	Γυναίκα	150	M.B.=94,38		
Επάρκεια	Ανδρας	33	M.B.=92,27	U=2466,000	0,973
	Γυναίκα	150	M.B.=91,94		
Αυτοπροσδιορισμός	Ανδρας	33	M.B.=90,47	U=2424,500	0,850
	Γυναίκα	150	M.B.=92,34		
Επίδραση	Ανδρας	33	M.B.=93,59	U=2422,500	0,847
	Γυναίκα	150	M.B.=91,65		



Γράφημα 20: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο

Ηλικία

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των παραγόντων ως προς την ηλικία. Προκύπτει ότι παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων στους παράγοντες «Συνεχής μάθηση» ($H(2)=8,248$, $p=0,016$), «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» ($H(2)=6,500$, $p=0,039$) και «Ενίσχυση» ($H(2)=7,064$, $p=0,029$).

Πίνακας 31: Σύγκριση παραγόντων ως προς την ηλικία

Παράγοντες	Ηλικία	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	έως 35	32	M.O.=3,45	F (2,180) =0,738	0,480
	36-45	49	M.O.=3,49		
	46+	102	M.O.=3,36		
Συνεχής μάθηση	έως 35	32	M.B.=105,70	H (2) =8,248	0,016
	36-45	49	M.B.=103,78		
	46+	102	M.B.=82,04		
Έρευνα και διάλογος	έως 35	32	M.B.=101,66	H (2) =4,255	0,119
	36-45	49	M.B.=100,61		
	46+	102	M.B.=84,83		
Ομαδική μάθηση	έως 35	32	M.B.=104,92	H (2) =4,180	0,124
	36-45	49	M.B.=97,70		
	46+	102	M.B.=85,21		
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	έως 35	32	M.B.=103,47	H (2) =6,500	0,039
	36-45	49	M.B.=102,97		
	46+	102	M.B.=83,13		
Ενίσχυση	έως 35	32	M.B.=99,53	H (2) =7,064	0,029
	36-45	49	M.B.=105,90		
	46+	102	M.B.=82,96		
Σύνδεση με την κοινωνία	έως 35	32	M.B.=90,64	H (2) =2,054	0,358
	36-45	49	M.B.=101,09		
	46+	102	M.B.=88,06		
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	έως 35	32	M.B.=89,86	H (2) =0,385	0,825
	36-45	49	M.B.=95,91		
	46+	102	M.B.=90,79		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	έως 35	32	M.B.=92,97	H (2) =3,018	0,221
	36-45	49	M.B.=102,53		
	46+	102	M.B.=86,64		
Νόημα εργασίας	έως 35	32	M.B.=91,53	H (2) =0,010	0,995
	36-45	49	M.B.=92,52		
	46+	102	M.B.=91,90		
Επάρκεια	έως 35	32	M.B.=94,73	H (2) =0,301	0,860
	36-45	49	M.B.=88,77		
	46+	102	M.B.=92,70		
Αυτοπροσδιορισμός	έως 35	32	M.B.=90,41	H (2) =0,058	0,971
	36-45	49	M.B.=91,46		
	46+	102	M.B.=92,76		
Επίδραση	έως 35	32	M.B.=81,08	H (2) =1,820	0,403
	36-45	49	M.B.=96,52		
	46+	102	M.B.=93,25		

Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συνεχής μάθηση» η μέση βαθμίδα των ατόμων που είναι ηλικίας άνω των 46 ετών (*M.B.*=82,04) είναι στατιστικά μικρότερη από τη

μέση βαθμίδα αυτών που είναι 36-45 ($M.B.=103,78$, $p=0,018$) και έως 35 ($M.B.=105,70$, $p=0,027$).

Πίνακας 32: «Συνεχής μάθηση»* Ηλικία , Post Hoc Bonferonni

Δείγμα (I)-Δείγμα (J)	Στατιστικό	p-value
46+-36-45	21,731	0,018
46+-έως 35	23,659	0,027
36-45-έως 35	1,928	0,872

Στον παράγοντα «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» η μέση βαθμίδα των ατόμων που είναι άνω των 46 ετών ($M.B.=83,13$) είναι στατιστικά μικρότερη από τη μέση βαθμίδα όσων είναι 36-45 ($M.B.=102,97$, $p=0,031$).

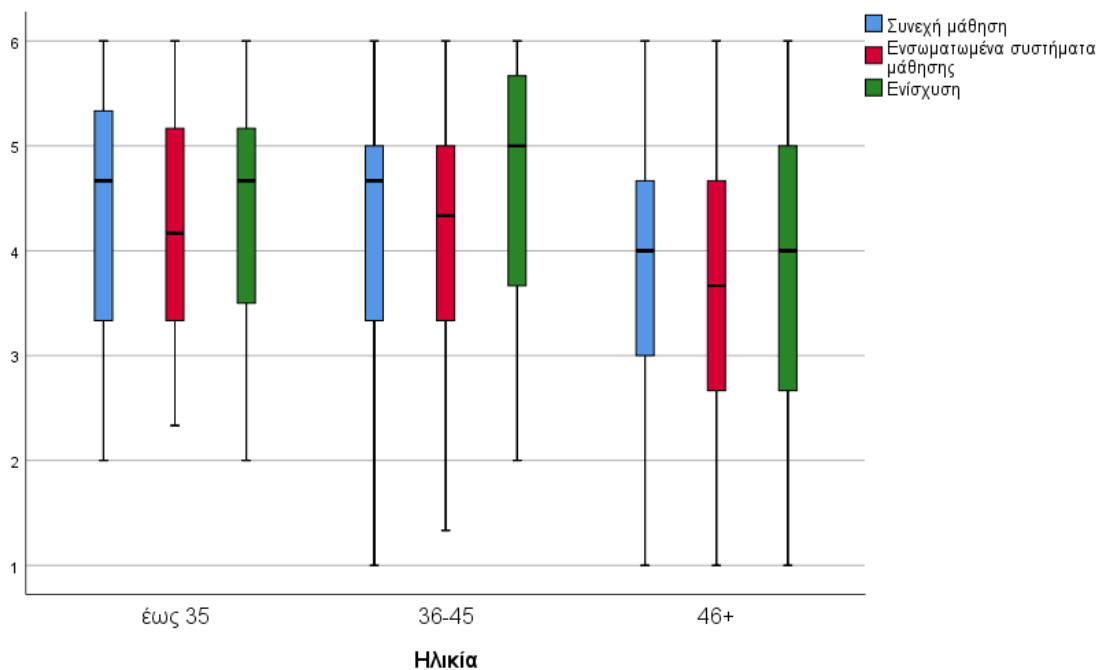
Πίνακας 33: «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»* Ηλικία , Post Hoc Bonferonni

Δείγμα (I)-Δείγμα (J)	Στατιστικό	p-value
46+-36-45	19,837	0,031
46+-έως 35	20,336	0,057
36-45-έως 35	0,499	0,967

Στον παράγοντα «Ενίσχυση» η μέση βαθμίδα των ατόμων που είναι άνω των 46 ετών είναι στατιστικά μικρότερη από τη μέση βαθμίδα όσων είναι 36-45 ($M.B._{46+}=82,96$ vs $M.B._{36-45}=105,90$, $p=0,012$).

Πίνακας 34: «Ενίσχυση»* Ηλικία , Post Hoc Bonferonni

Δείγμα (I)-Δείγμα (J)	Στατιστικό	p-value
46+-έως 35	16,570	0,121
46+-36-45	22,937	0,012
έως 35-36-45	-6,367	0,595



Γράφημα 21: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία

Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 35, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p \geq 0,143$) ως προς τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών.

Πίνακας 35: Σύγκριση παραγόντων ως προς τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών

Παράγοντες	Τίτλος	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.O.=3,34	F (2,180) =1,466	0,234
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.O.=3,65		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.O.=3,46		
Συνεχής μάθηση	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=88,84	H (2) =0,654	0,721
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=95,70		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=95,06		
Έρευνα και διάλογος	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=89,92	H (2) =1,370	0,504
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=110,50		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=92,05		
Ομαδική μάθηση	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=88,94	H (2) =1,649	0,438
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=111,10		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=93,07		
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=88,62	H (2) =3,505	0,173
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=121,55		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=92,15		
Ενίσχυση	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=84,97	H (2) =3,892	0,143
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=111,85		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=97,38		
Σύνδεση με την κοινωνία	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=91,35	H (2) =1,616	0,446
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=112,45		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=90,23		
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=92,77	H (2) =0,603	0,740
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=102,90		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=89,82		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=96,35	H (2) =3,885	0,143
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=113,35		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=84,57		
Νόημα εργασίας	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=96,07	H (2) =2,731	0,255
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=71,50		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=89,99		
Επάρκεια	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=89,74	H (2) =0,730	0,694
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=84,70		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=95,40		
Αυτοπροσδιορισμός	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=87,71	H (2) =1,898	0,387
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=83,95		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=97,74		
Επίδραση	A.E.I. - A.T.E.I. / Εξομοίωση	91	M.B.=91,35	H (2) =0,422	0,810
	Δεύτερο πτυχίο	10	M.B.=102,45		
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	82	M.B.=91,45		

Σχέση εργασίας

Σύμφωνα με τον Πίνακα 36 δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων και μέσω των βαθμίδων στους παράγοντες ως προς τη σχέση εργασίας ($p \geq 0,096$).

Πίνακας 36: Σύγκριση παραγόντων ως προς τη σχέση εργασίας

Παράγοντες	Σχέση εργασίας	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	Μόνιμος	157	M.O.=3,41	t (181) =-0,092	0,927
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.O.=3,42		
Συνεχής μάθηση	Μόνιμος	157	M.B.=89,36	U=1627,000	0,096
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=107,92		
Έρευνα και διάλογος	Μόνιμος	157	M.B.=90,91	U=1869,500	0,492
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=98,60		
Ομαδική μάθηση	Μόνιμος	157	M.B.=90,23	U=1763,500	0,266
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=102,67		
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Μόνιμος	157	M.B.=90,21	U=1759,500	0,259
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=102,83		
Ενίσχυση	Μόνιμος	157	M.B.=89,92	U=1714,500	0,190
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=104,56		
Σύνδεση με την κοινωνία	Μόνιμος	157	M.B.=91,11	U=1901,500	0,575
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=97,37		
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	Μόνιμος	157	M.B.=91,22	U=1918,000	0,617
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=96,73		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Μόνιμος	157	M.B.=92,62	U=1943,500	0,696
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=88,25		
Νόημα εργασίας	Μόνιμος	157	M.B.=92,47	U=1966,500	0,737
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=89,13		
Επάρκεια	Μόνιμος	157	M.B.=92,51	U=1960,500	0,741
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=88,90		
Αυτοπροσδιορισμός	Μόνιμος	157	M.B.=90,61	U=1822,000	0,368
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=100,42		
Επίδραση	Μόνιμος	157	M.B.=94,23	U=1691,000	0,157
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	26	M.B.=78,54		

Εκπαιδευτική υπηρεσία

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των παραγόντων με την εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη) και τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετούν. Προκύπτει ότι η εκπαιδευτική υπηρεσία συσχετίστηκε αρνητικά με την «Συνεχή μάθηση» ($\rho(183)=-0,147$, $p<0,05$), τα «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» ($\rho(183)=-0,183$, $p<0,05$) και την «Ενίσχυση» ($\rho(183)=-0,171$, $p<0,05$).

Πίνακας 37: Συσχετίσεις παραγόντων με την εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη) και τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετούν

Παράγοντες	Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)	Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετούν
Οργανωσιακή πολιτειότητα	-0,092	-0,066
Συνεχής μάθηση	-0,147*	-0,085
Έρευνα και διάλογος	-0,074	-0,053
Ομαδική μάθηση	-0,109	-0,038
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	-,183*	-0,119
Ενίσχυση	-,171*	-0,116
Σύνδεση με την κοινωνία	-0,075	-0,025
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	-0,064	-0,078
Συλλογική αποτελεσματικότητα	-0,013	0,045
Ενδυνάμωση	-0,037	-0,004
Νόημα εργασίας	-0,026	0,019
Επάρκεια	-0,036	0,012
Αυτοπροσδιορισμός	-0,004	-0,017
Επίδραση	-0,001	-0,002

* $p < 0,05$

7.2.6. Επίδραση στοιχείων σχολικής μονάδας

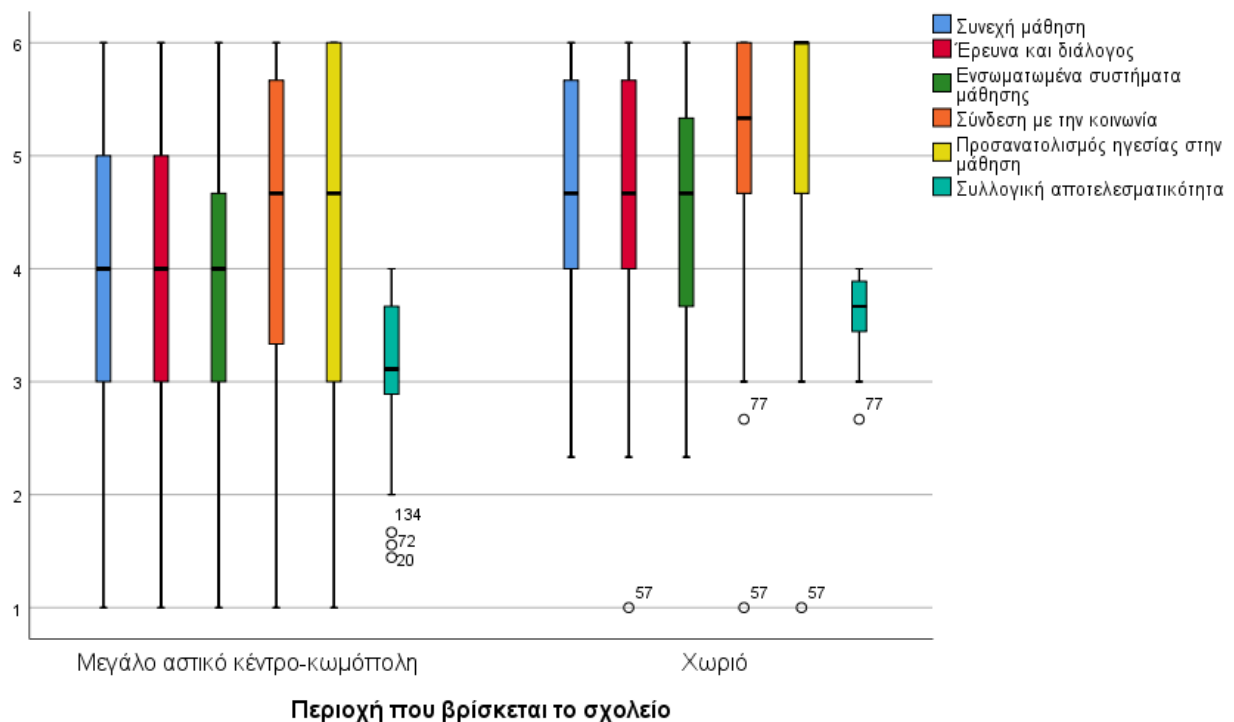
Περιοχή σχολείου

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των παραγόντων ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Προκύπτει ότι παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στους παράγοντες «Συνεχής μάθηση» ($U=1144,500$, $p=0,014$), «Έρευνα και διάλογος» ($U=1246,500$, $p=0,046$), «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» ($U=1195,500$, $p=0,026$), «Σύνδεση με την κοινωνία» ($U=1245,500$, $p=0,045$), «Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση» ($U=1183,500$, $p=0,021$) και «Συλλογική αποτελεσματικότητα» ($U=961,500$, $p=0,001$).

Πίνακας 38: Σύγκριση παραγόντων ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο

Παράγοντες	Περιοχή σχολείου	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.O.=3,41 M.O.=3,42	t (181) =-0,044	0,965
Συνεχής μάθηση	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=88,56 M.B.=118,50	U=1144,500	0,014
Έρευνα και διάλογος	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=89,19 M.B.=113,64	U=1246,500	0,046
Ομαδική μάθηση	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=90,33 M.B.=104,88	U=1430,500	0,235
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=88,88 M.B.=116,07	U=1195,500	0,026
Ενίσχυση	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=89,77 M.B.=109,21	U=1339,500	0,112
Σύνδεση με την κοινωνία	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=89,19 M.B.=113,69	U=1245,500	0,045
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=88,81 M.B.=116,64	U=1183,500	0,021
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=87,44 M.B.=127,21	U=961,500	0,001
Νόημα εργασίας	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=93,61 M.B.=79,57	U=1440,000	0,198
Επάρκεια	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=92,37 M.B.=89,12	U=1640,500	0,786
Αυτοπροσδιορισμός	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=91,05 M.B.=99,36	U=1546,500	0,486
Επίδραση	Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη Χωριό	162 21	M.B.=92,12 M.B.=91,05	U=1681,000	0,929

Συγκεκριμένα προκύπτει ότι οι κάτοικοι χωριού εμφάνισαν στατιστικά μεγαλύτερη μέση βαθμίδα από τους κατοίκους μεγάλου αστικού κέντρου-κωμόπολης στους παράγοντες «Συνεχής μάθηση» ($M.B. \text{ Χωριό } = 118,50 \text{ vs } M.B. \text{ Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη } = 88,56, p=0,014$), «Έρευνα και διάλογος» ($M.B. \text{ Χωριό } = 113,64 \text{ vs } M.B. \text{ Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη } = 89,19, p=0,046$), «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» ($M.B. \text{ Χωριό } = 116,07 \text{ vs } M.B. \text{ Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη } = 88,88, p=0,026$), «Σύνδεση με την κοινωνία» ($M.B. \text{ Χωριό } = 113,69 \text{ vs } M.B. \text{ Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη } = 89,19, p=0,045$), «Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση» ($M.B. \text{ Χωριό } = 116,64 \text{ vs } M.B. \text{ Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη } = 88,81, p=0,021$) και «Συλλογική αποτελεσματικότητα» ($M.B. \text{ Χωριό } = 127,21 \text{ vs } M.B. \text{ Μεγάλο αστικό κέντρο-κωμόπολη } = 87,44, p=0,001$).



Γράφημα 22: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο

Περιφέρεια

Στον Πίνακα 39 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των παραγόντων ως προς την περιφέρεια. Προκύπτει ότι παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων ως προς την περιφέρεια στους παράγοντες «Ομαδική μάθηση» ($H(3)=8,585$, $p=0,035$) και «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» ($H(3)=8,369$, $p=0,039$).

Πίνακας 39: Σύγκριση παραγόντων ως προς την περιφέρεια

Παράγοντες	Περιφέρεια	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	Θεσσαλία	117	M.O.=3,45	F (3,179) =1,138	0,335
	Στερεά Ελλάδα	38	M.O.=3,44		
	Μακεδονία	15	M.O.=3,20		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.O.=3,22		
Συνεχής μάθηση	Θεσσαλία	117	M.B.=92,96	H (3) =7,814	0,050
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=87,16		
	Μακεδονία	15	M.B.=69,37		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=123,65		
Έρευνα και διάλογος	Θεσσαλία	117	M.B.=91,13	H (3) =4,676	0,197
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=88,13		
	Μακεδονία	15	M.B.=83,13		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=121,35		
Ομαδική μάθηση	Θεσσαλία	117	M.B.=94,56	H (3) =8,585	0,035
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=82,72		
	Μακεδονία	15	M.B.=69,17		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=122,46		
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Θεσσαλία	117	M.B.=93,83	H (3) =8,369	0,039
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=85,99		
	Μακεδονία	15	M.B.=66,67		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=122,31		
Ενίσχυση	Θεσσαλία	117	M.B.=91,85	H (3) =6,168	0,104
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=85,76		
	Μακεδονία	15	M.B.=80,80		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=124,54		
Σύνδεση με την κοινωνία	Θεσσαλία	117	M.B.=93,24	H (3) =3,597	0,308
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=82,01		
	Μακεδονία	15	M.B.=89,20		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=113,27		
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	Θεσσαλία	117	M.B.=93,89	H (3) =2,352	0,503
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=82,96		
	Μακεδονία	15	M.B.=87,90		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=106,12		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Θεσσαλία	117	M.B.=94,11	H (3) =5,754	0,124
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=78,05		
	Μακεδονία	15	M.B.=89,40		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=116,81		
Νόημα εργασίας	Θεσσαλία	117	M.B.=91,65	H (3) =0,360	0,948
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=94,92		
	Μακεδονία	15	M.B.=86,53		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=92,88		
Επάρκεια	Θεσσαλία	117	M.B.=94,65	H (3) =6,114	0,106
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=99,64		
	Μακεδονία	15	M.B.=67,20		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=74,46		
Αυτοπροσδιορισμός	Θεσσαλία	117	M.B.=89,33	H (3) =1,990	0,574
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=101,26		
	Μακεδονία	15	M.B.=96,47		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=83,77		
Επίδραση	Θεσσαλία	117	M.B.=96,53	H (3) =4,339	0,227
	Στερεά Ελλάδα	38	M.B.=86,47		
	Μακεδονία	15	M.B.=68,57		
	Αιγαίο-Κρήτη	13	M.B.=94,46		

Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ομαδική μάθηση» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο του Αιγαίου-Κρήτης ($M.B.=122,46$) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση βαθμίδα αυτών που είναι στη Μακεδονία ($M.B.=69,17$, $p=0,008$) και στη Στερεά Ελλάδα ($M.B.=82,72$, $p=0,019$).

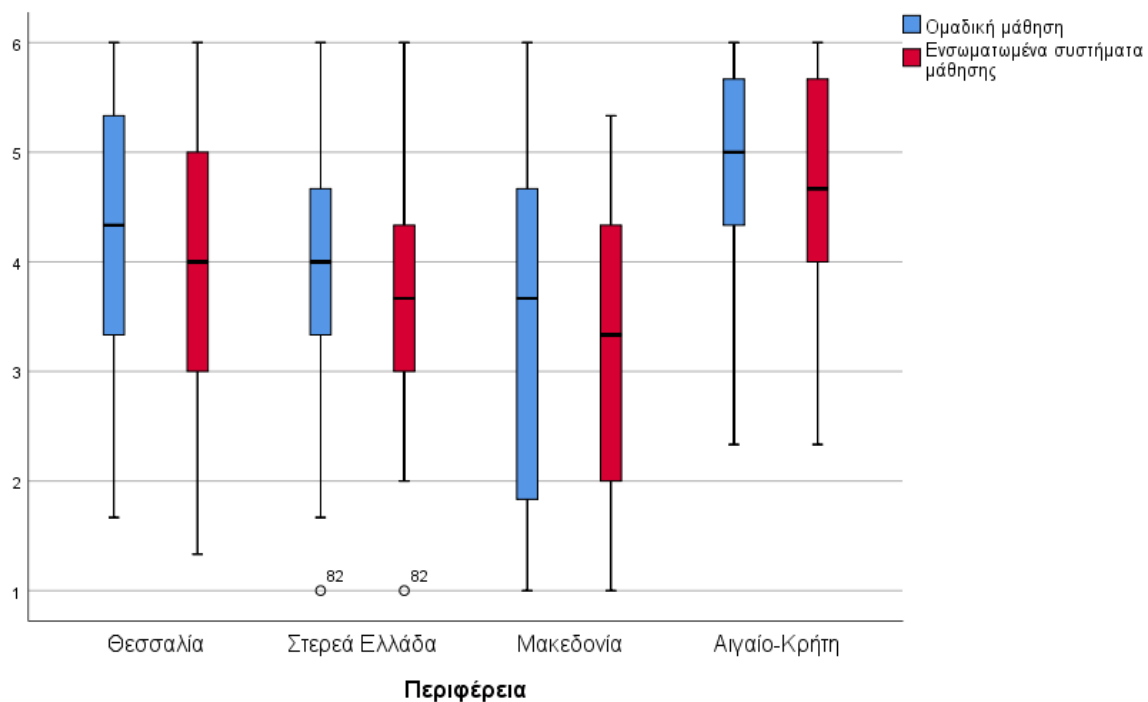
Πίνακας 40: «Ομαδική συνεργασία»* Περιφέρεια, Post Hoc Bonferonni

Δείγμα (I)-Δείγμα (J)	Στατιστικό	p-value
Μακεδονία-Στερεά Ελλάδα	13,557	0,400
Μακεδονία-Θεσσαλία	25,389	0,079
Μακεδονία-Αιγαίο-Κρήτη	-53,295	0,008
Στερεά Ελλάδα-Θεσσαλία	11,832	0,230
Στερεά Ελλάδα-Αιγαίο-Κρήτη	-39,738	0,019
Θεσσαλία-Αιγαίο-Κρήτη	-27,906	0,071

Επιπλέον, προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο του Αιγαίου-Κρήτης ($M.B.=122,31$) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση βαθμίδα αυτών που είναι στη Μακεδονία ($M.B.=66,67$, $p=0,005$) και στη Στερεά Ελλάδα ($M.B.=85,99$, $p=0,032$).

Πίνακας 41: «Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης»* Περιφέρεια, Post Hoc Bonferonni

Δείγμα (I)-Δείγμα (J)	Στατιστικό	p-value
Μακεδονία-Στερεά Ελλάδα	19,320	0,230
Μακεδονία-Θεσσαλία	27,167	0,061
Μακεδονία-Αιγαίο-Κρήτη	-55,641	0,005
Στερεά Ελλάδα-Θεσσαλία	7,846	0,426
Στερεά Ελλάδα-Αιγαίο-Κρήτη	-36,321	0,032
Θεσσαλία-Αιγαίο-Κρήτη	-28,474	0,065



Γράφημα 23: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιφέρεια

Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν

Πίνακας 42: Σύγκριση παραγόντων ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Παράγοντες	Μέγεθος σχολ. μονάδας	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	Έως 4/θέσιο	16	M.O.=3,72	F (2,180) =3,129	0,046
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.O.=3,42		
	>12/θέσιο	35	M.O.=3,25		
Συνεχής μάθηση	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=102,31	H (2) =1,204	0,548
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=92,55		
	>12/θέσιο	35	M.B.=85,23		
Έρευνα και διάλογος	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=105,22	H (2) =2,829	0,243
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=93,50		
	>12/θέσιο	35	M.B.=80,30		
Ομαδική μάθηση	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=108,22	H (2) =5,032	0,081
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=94,31		
	>12/θέσιο	35	M.B.=75,87		
Ενσωματωμένα συστήματα μάθησης	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=115,09	H (2) =3,576	0,167
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=90,78		
	>12/θέσιο	35	M.B.=86,04		
Ενίσχυση	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=109,59	H (2) =2,160	0,340
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=91,27		
	>12/θέσιο	35	M.B.=86,73		
Σύνδεση με την κοινωνία	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=109,59	H (2) =3,475	0,176
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=92,90		
	>12/θέσιο	35	M.B.=80,57		
Προσανατολισμός ηγεσίας στην μάθηση	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=105,25	H (2) =4,860	0,088
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=94,73		
	>12/θέσιο	35	M.B.=75,64		
Συλλογική αποτελεσματικότητα	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=123,44	H (2) =8,332	0,016
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=92,04		
	>12/θέσιο	35	M.B.=77,49		
Νόημα εργασίας	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=88,84	H (2) =1,997	0,368
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=94,90		
	>12/θέσιο	35	M.B.=82,51		
Επάρκεια	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=99,84	H (2) =0,421	0,810
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=91,50		
	>12/θέσιο	35	M.B.=90,29		
Αυτοπροσδιορισμός	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=85,84	H (2) =1,517	0,468
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=94,90		
	>12/θέσιο	35	M.B.=83,89		
Επίδραση	Έως 4/θέσιο	16	M.B.=110,91	H (2) =4,219	0,121
	5/θέσιο - 12/θέσιο	132	M.B.=93,08		
	>12/θέσιο	35	M.B.=79,27		

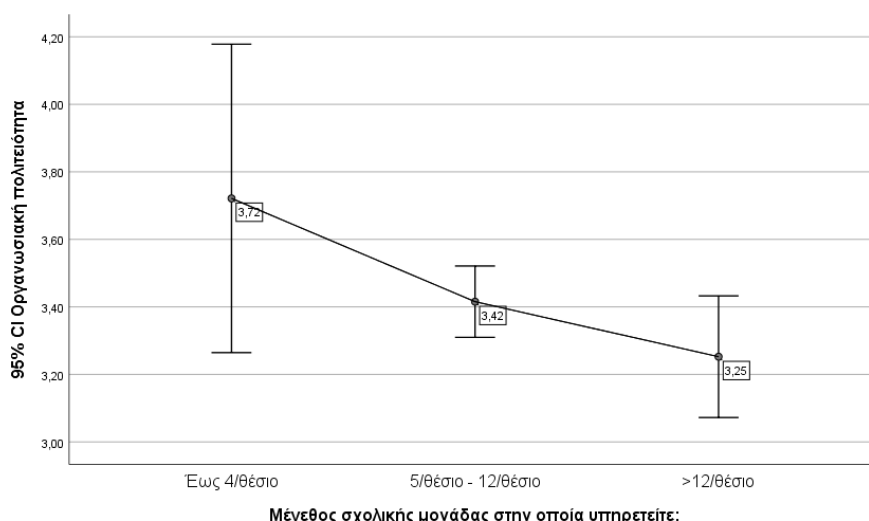
Στον Πίνακα 42 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των παραγόντων ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Προκύπτει ότι παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων και μέσω των βαθμίδων ως προς το μέγεθος της

μονάδας στους παράγοντες «Οργανωσιακή πολιτειότητα» ($F(2,180)=3,129, p=0,046$) και «Συλλογική αποτελεσματικότητα» ($H(2) = 8,332, p=0,016$).

Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι στον παράγοντα «Οργανωσιακή πολιτειότητα» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολική μονάδα που είναι έως 4/θέσια είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο εκείνων που εργάζονται σε 12/θέσιο ($M.O. \text{ Έως } 4/\text{θέσιο} = 3,72 \text{ vs } M.O. >12/\text{θέσιο} = 3,25, p=0,013$).

Πίνακας 43: «Οργανωσιακή πολιτειότητα» * Μέγεθος σχολικής μονάδας, Post Hoc LSD

Παράγοντας	Μέγεθος σχολ. μονάδας(I)	Μέγεθος σχολ. μονάδας(J)	M(I-J)	p-value
Οργανωσιακή πολιτειότητα	Έως 4/θέσιο	5/θέσιο - 12/θέσιο	0,30595	0,065
		>12/θέσιο	,46897*	0,013
	5/θέσιο - 12/θέσιο	Έως 4/θέσιο	-0,30595	0,065
		>12/θέσιο	0,16302	0,170
	>12/θέσιο	Έως 4/θέσιο	-,46897*	0,013
		5/θέσιο - 12/θέσιο	-0,16302	0,170

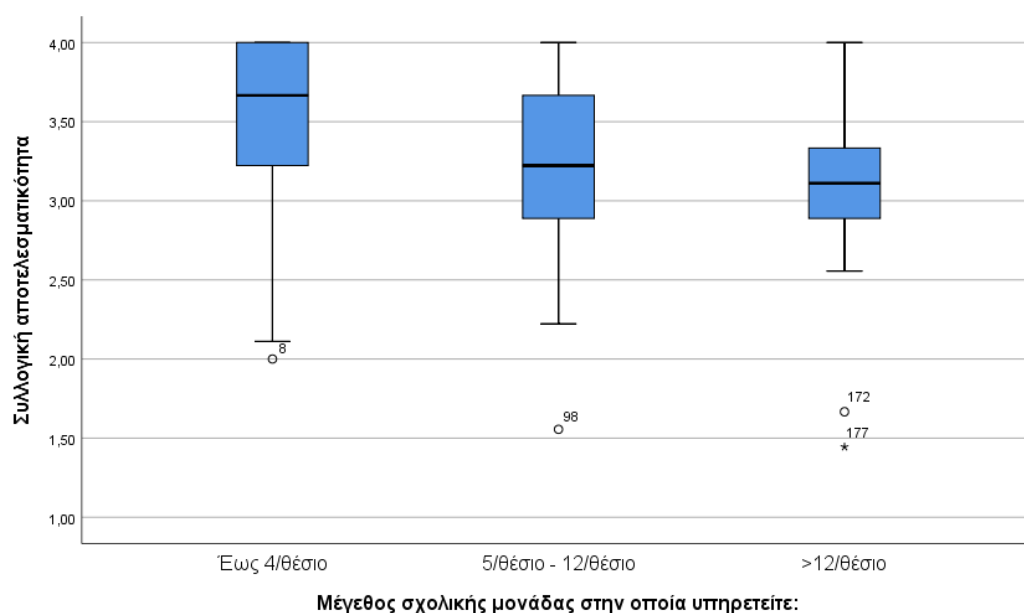


Γράφημα 24: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στην «Οργανωσιακή πολιτειότητα»

Στον παράγοντα «Συλλογική αποτελεσματικότητα» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολική μονάδα που είναι έως 4/θέσια ($M.B.=123,44$) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση βαθμίδα όσων εργάζονται σε 5/θέσιο-12/θέσιο ($M.B.=92,04, p=0,025$) και έως 12/θέσιο ($M.B.=77,49, p=0,004$).

Πίνακας 44: «Συλλογική αποτελεσματικότητα» * Μέγεθος σχολικής μονάδας, Post Hoc Bonferonni

Δείγμα (I)-Δείγμα (J)	Στατιστικό	p-value
>12/θέσιο-5/θέσιο - 12/θέσιο	14,552	0,147
>12/θέσιο-Έως 4/θέσιο	45,952	0,004
5/θέσιο - 12/θέσιο-Έως 4/θέσιο	31,400	0,025



Γράφημα 25: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος σχολικής μονάδας στη «Συλλογική αποτελεσματικότητα»

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η συλλογική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και η επίδραση τους στην συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 183 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 36-55 ετών με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ ή μεταπτυχιακό, οι οποίοι εργάζονται ως μόνιμοι, έχουν 18 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά και 7 στην τρέχουσα σχολική μονάδα. Οι υπομελέτη σχολικές μονάδες στην πλειοψηφία των περιπτώσεων έχουν από 5-12 θέσεις, βρίσκονται σε αστικό κέντρο ή σε κωμόπολη στην περιφέρεια της Θεσσαλίας. Στο συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών, προέκυψαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα οργανωσιακής πολιτεότητας και λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει και υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Στο **1^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο η λειτουργία του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα και ο διάλογος και τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης αποτέλεσαν προβλεπτικούς παράγοντες της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Διαφαίνεται δηλαδή ότι σε σχολικές μονάδες όπου οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης, παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον και ανταλλάσσουν γνώμες, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη όσον αφορά την παροχή κινήτρων στους μαθητές, την διαχείριση της τάξης και την δημιουργία καλού κλίματος σε αυτήν, την εκπαιδευτική διαδικασία, την χρήση καλών πρακτικών και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι δάσκαλοι χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης, παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση και ανταλλάσσουν ιδέες, είναι πιο αποτελεσματικοί στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, στη διαχείριση της τάξης και στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (García-Martínez et al., 2021; Öngel & Tabancalı, 2022; Akinyemi et al., 2020; Weddle et al., 2020; Wallace & Loudén, 1994; Barth, 2006; Chong & Kong, 2012; Shachar & Shmuelelevitz, 1997). Αυτές οι σχέσεις είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία, καθώς συμβάλλουν σε ένα κοινό όραμα και βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (García-

Martínez et al., 2021). Ενισχύουν επίσης τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει θετικά τη μάθηση και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Öngel & Tabancalı, 2022). Επιπλέον, αποτελούν βασικό μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται προκλήσεις, να βοηθούν ο ένας τον άλλον και να συμμετέχουν σε συζητήσεις (Akinyemi et al., 2020). Η επιτυχημένη συνεργασία στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό για τη γνώση (Wallace & Loudon, 1994) και έχει σημαντική επιρροή στον χαρακτήρα και την ποιότητα ενός σχολείου (Barth, 2006). Υποστηρίζει επίσης την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Chong & Kong, 2012; Shachar & Shmuelewitz, 1997).

Παρόμοια σε σχολικές μονάδες στις οποίες υπάρχουν ενσωματωμένα συστήματα μάθησης όπως ενθάρρυνση της διάχυσης της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή μεθόδων εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της επίδρασης που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, την διαχείριση της τάξης και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς είναι μεγαλύτερη. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η εφαρμογή ολοκληρωμένων συστημάτων μάθησης, όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLCs), μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών (Voelkel & Chrispeels, 2017; Ross et al., 2004). Αυτά τα συστήματα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν προάγουν την κυριότητα των σχολικών κατευθύνσεων από τους εκπαιδευτικούς και χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και σεβασμό (Ross, 2004; Hauge, 2019). Ωστόσο, η επιτυχία αυτών των συστημάτων εξαρτάται από τη διευκόλυνση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής μάθησης, με έμφαση στην αλληλεπίδραση στην τάξη (Solheim et al., 2018). Παρά τα πιθανά οφέλη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, η επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων μπορεί να είναι δύσκολη λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως η ηγεσία, η διαπροσωπική δυναμική και οι εξωτερικές πιέσεις λογοδοσίας (Weddle et al., 2020).

Στο **2^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός που μαθαίνει, η συλλογική αποτελεσματικότητα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εκδήλωσης συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας. Η ομαδική μάθηση και η επίδραση αναδείχθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της οργανωσιακής πολιτειότητας.

Συγκεκριμένα, σε σχολικές μονάδες όπου οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες, αναθεωρούν την άποψή τους ύστερα από συζητήσεις ή με βάση νέες πληροφορίες και αξιοποιούνται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα της οργανωσιακής πολιτειότητας, δηλαδή της βοήθειας των εκπαιδευτικών τόσο για τον οργανισμό-σχολείο όσο και για άλλους εκπαιδευτικούς ήταν μεγαλύτερα. Όταν οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών έχουν την ελευθερία να προσαρμόσουν τους στόχους τους, μαζί με αναθεώρηση στις απόψεις τους μέσα από συνεχείς προτάσεις, η βοήθεια των δασκάλων στον σχολικό οργανισμό όσο και στους άλλους δασκάλους, είναι μεγαλύτερη (Lipscombe et al., 2020). Η επιτυχία των προσπαθειών συνεργασίας επηρεάζεται από την υποστήριξη και τις οδηγίες που παρέχονται στους δασκάλους (Kruse, 1996). Ο ρόλος των σχολικών ηγετών στην παροχή υποστήριξης και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων είναι επίσης κρίσιμος (Honinigh & Hooge, 2014).

Επιπλέον σε σχολικές μονάδες, όπου η επίδραση των εκπαιδευτικών σε ό,τι συμβαίνει είναι μεγάλη, με μεγάλη δυνατότητα ελέγχου και σημαντική επιρροή, παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που έχουν βρει μια θετική σχέση μεταξύ της επιρροής των εκπαιδευτικών και του επιπέδου της οργανωτικής ιδιότητας του πολίτη στα σχολεία. Οι Avcı (2016) και Bogler & Somech, (2004) βρήκαν και οι δύο ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον έλεγχο και το επίπεδο ενδυνάμωσης τους σχετίζονταν σημαντικά με τις συμπεριφορές τους ως προς την οργανωτική πολιτειότητα. Οι Ciftgul & Cetinkanat, (2021) και Altinkurt & Yilmaz (2012) διερεύνησαν περαιτέρω τον αντίκτυπο των διευθυντών σχολείων, με τους Ciftgul & Cetinkanat (2021) να διαπιστώνουν ότι τα συμμετοχικά και υποστηρικτικά στυλ ηγεσίας ήταν σημαντικοί παράγοντες επιρροής των συμπεριφορών οργανωσιακής πολιτειότητας που εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς.

Στο **3^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε ο βαθμός επίδρασης των επαγγελματικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, στην συλλογική αποτελεσματικότητα, στην ενδυνάμωση τους και στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας.

Υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας παρατηρήθηκαν για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους άντρες. Παρόμοια, οι Aftab et al., (2020) και Jenaabadi et al., (2013) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην έρευνα τους εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας.

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμοί που μαθαίνουν υποστηρίχτηκε λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46 ετών και άνω, με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί 46 ετών και άνω, με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, διαφώνησαν περισσότερο με την ύπαρξη συνεχούς μάθησης, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται για να μάθουν πράγματα, αφιερώνουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους και επιβραβεύονται για την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί 46 ετών και άνω, με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, διαφώνησαν περισσότερο με την ύπαρξη ενσωματωμένων συστημάτων μάθησης όπως ενθάρρυνση της διάχυσης της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή μεθόδων εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της επίδρασης που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακόμη, εκπαιδευτικοί 46 ετών και άνω, με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, διαφώνησαν περισσότερο με την άποψη πως το σχολείο ενισχύει τους εκπαιδευτικούς με ανάληψη πρωτοβουλιών, δυνατότητα και ελευθερία διαχείρισης πόρων ώστε να εκπληρώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Πιθανότητα εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και εκπαιδευτικής εμπειρίας αισθάνονται πως δεν έχουν την ανάγκη να υποστηριχτούν από την σχολική μονάδα για αυτό και βαθμολόγησαν χαμηλότερα την λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει. Οι ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία συχνά δεν ζητούν υποστήριξη από τη σχολική μονάδα, ακόμα και αν αντιμετωπίζουν προβλήματα, με αποτέλεσμα να μη θεωρούν το σχολείο ως οργανισμό που μαθαίνει (Yoon & Gilchrist, 2003; Evans, 1989). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τις ηλικιωμένες δασκάλες, οι οποίες αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις και μπορεί να μην λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη (Grambs, 1987).

Στο **4^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε ο βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών σχολείου στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, στην συλλογική αποτελεσματικότητα, στην ενδυνάμωση τους και στην εκδήλωση συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτειότητας.

Η περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα επηρέασε σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμός που μαθαίνει μέσω της συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών, της ύπαρξης διαλόγου μεταξύ τους, της εφαρμογής ενσωματωμένων συστημάτων μάθησης, της σύνδεσης της σχολικής μονάδας με την κοινωνία, του προσανατολισμού της ηγεσίας στην μάθηση υποστηρίχτηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε χωριό σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μεγάλο αστικό κέντρο ή κωμόπολη. Επιπλέον, η συλλογική αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε χωριό ήταν μεγαλύτερη. Διαφαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε χωριό, λειτουργούν περισσότερο ως οργανισμοί μάθησης και οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη συλλογική αποτελεσματικότητα. Ο Alharbi (2021) και ο Dufour (1997) τονίζουν και οι δύο τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία και τη διατήρηση οργανισμών μάθησης, οι οποίοι μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στις αγροτικές περιοχές. Οι Hallinger & Liu (2016) και Miskel et al., (1979) υπογραμμίζουν τη σημασία της ηγεσίας με επίκεντρο τη μάθηση και τις συμμετοχικές οργανωτικές διαδικασίες για τη βελτίωση της μάθησης των δασκάλων και της αντιληπτής σχολικής αποτελεσματικότητας.

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρέασε επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα σε ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες (έως 4θέσια) παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας. Η έρευνα καταδεικνύει ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι μικρές σχολικές μονάδες συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα οργανωτικής πολιτειότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας (Goddard & Skrla, 2006; Lee & Loeb, 2000). Αυτό υποστηρίζεται περαιτέρω από τη διαπίστωση ότι τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η τακτική συμπεριφορά των μαθητών και η ενθάρρυνση της καινοτομίας, μπορούν να μειώσουν την αποξένωση των εκπαιδευτικών (Newmann et al., 1989).

Τέλος, η περιφέρεια που βρίσκεται η σχολική μονάδα επηρέασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η άποψη ότι η σχολική μονάδα λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, υποστηρίχτηκε περισσότερο από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε νησιωτικές περιοχές όπως Κρήτη και νησιά του Αιγαίου. Η θέση μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με τις απομακρυσμένες περιοχές να υποστηρίζουν ιδιαίτερα την άποψη ότι το σχολείο λειτουργεί ως μαθησιακός οργανισμός (Moloi et al., 2002). Τα αγροτικά και τα απομακρυσμένα σχολεία όμως παράλληλα, αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις, όπως η γεωγραφία, η φτώχεια και η υποχρηματοδότηση, που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (Chand & Mohan, 2019).

9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα

Προέκυψαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει τα οποία οδήγησαν σε υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας, κυρίως μέσω του ύπαρξης διαλόγου των εκπαιδευτικών και των ενσωματωμένων συστημάτων μάθησης. Διαφαίνεται δηλαδή ότι η ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή γνώσεων αυξάνει την συλλογική αποτελεσματικότητα τους, η οποία επίσης ενισχύεται από την διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών, την εφαρμογή μεθόδων εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού τους έργου και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσα από την σχολική μονάδα. Η οργανωσιακή πολιτειότητα των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια προς υψηλή και ενισχύεται κυρίως μέσω της ομαδικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της εμπλοκής τους σε σημαντικές αποφάσεις της σχολικής μονάδας. Υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας παρατηρήθηκαν στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμοί που μαθαίνουν υποστηρίχτηκε λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46 ετών και άνω, με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε χωριό και σε νησιωτικές περιοχές λειτουργούν περισσότερο ως οργανισμοί μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε χωριό και σε ολιγοθέσια σχολεία εμφάνισαν μεγαλύτερη συλλογική αποτελεσματικότητα. Σε ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής πολιτειότητας.

Το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν επαρκές για την εξασφάλιση της στατιστικής ισχύς όλων των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν (Cohen,1992). Η κλίμακα της λειτουργίας του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα με χρήση της Παραγοντικής ανάλυσης. Προτείνεται μελλοντική έρευνα σε δείγμα 300 εκπαιδευτικών, σταθμίζοντας την κλίμακα της λειτουργίας του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και εφαρμόζοντας στρωματοποιημένη δειγματοληψία, για καλύτερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού (Creswell, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Aftab, N., Ali Shah, S.A., & Khan, Z. (2020). The moderating effect of gender on the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behavior in Pakistani university teachers. *Cogent Psychology*, 7(1), 1860480. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1860480>
- Ahmed, E. I. (2021). Teacher empowerment and organisational citizenship behaviour in public schools in Saudi Arabia. *Management in Education*, 38(1), 22-29. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/08920206211030929>
- Akinyemi, A. F., Rembe, S., & Nkonki, V. (2020). Trust and positive working relationships among teachers in communities of practice as an avenue for professional development. *Education Sciences*, 10(5), 136. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.3390/educsci10050136>
- Alharbi, G. A. (2021). Assessing the Functioning of Government Schools as Learning Organizations. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3), 1036-1051. Ανακτήθηκε από: World Center of Innovation Research and Publication <https://orcid.org/0000-0001-5120-7237>
- Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2012). Relationship between School Administrators' Organizational Power Sources and Teachers' Organizational Citizenship Behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1843-1852. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [ResearchGate](https://www.researchgate.net/publication/312511112-Relationship-between-School-Administrators-Organizational-Power-Sources-and-Teachers-Organizational-Citizenship-Behaviors)
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. I. (2015). Linking Empowering Leadership to Job Satisfaction, Work Effort, and Creativity: The Role of Self-Leadership and Psychological Empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304-323. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/1548051814565819>
- Angle, H., L., & Perry, J., L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.2307/2392596>

- Angelle, P., & Teague, G., M. (2014). Teacher leadership and efficacy: teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>
- APA, (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association.
- Arar, K. & Abu Nasra, M. (2019). Leadership style, occupational perception and organizational citizenship behavior in the Arab education system in Israel. *Journal of Educational Administration*, 57(1), 85-100. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2017-0094>
- Avci, A. (2016). Investigation of Teachers' Perceptions of Organizational Citizenship Behavior and Their Evaluation in Terms of Educational Administration. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 318-327. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2641>
- Awuor, N. O., Weng, C., Piedad, E. J., Militar, R. (2022). Teamwork competency and satisfaction in online group project-based engineering course: The cross-level moderating effect of collective efficacy and flipped instruction. *Computers & Education*, 176:104357. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104357>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Barth, R. S., (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational leadership*, 63(6), 8-13. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ745553>
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/255908>

- Benevot, A. (2017). Education for people, prosperity and planet: Can we meet the sustainability challenges? *European Journal of Education*, 52(4), 399-403. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/ejed.12248>
- Berebitsky, D., & Salloum, S. J. (2017). The Relationship Between Collective Efficacy and Teachers' Social Networks in Urban Middle Schools, *AERA Open*, 3(4). Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/2332858417743927>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Chand, D. D., & Mohan, P. (2019). Impact of school locality on teaching and learning: A qualitative inquiry. *Waikato Journal of Education*, 24(2), 65-72. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.15663/wje.v24i2.672>
- Cheng, K. (2015). Doing good in public schools: Examining organizational citizenship behavior in primary school teachers. *Journal of Management & Organization*, 22(4), 495-516. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1017/jmo.2015.47>
- Chiva, R., & Alerge, J. (2009). Organizational Learning Capability and Job Satisfaction: an Empirical Assessment in the Ceramic Tile Industry. *British Journal of Management*, 20(3), 323-340. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2008.00586.x>
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The journal of experimental education*, 80(3), 263-283. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596854>
- Ciftgul, R., & Cetinkanat, A. C. (2021). The impact of school principals on teachers' organizational culture perceptions and organizational citizenship behaviors. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 72, 93-108. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από DOI: [10.33788/rcis.72.6](https://doi.org/10.33788/rcis.72.6)

- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Collinson, V. (2010). To learn or not to learn: a potential organizational learning gap among school systems? *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 190-219. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.010>
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effect. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), 747-767. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [https://doi.org/10.1002/1099-1379\(200011\)21:7<747::AID-JOB46>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1099-1379(200011)21:7<747::AID-JOB46>3.0.CO;2-J)
- Creswell, J. (2008). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.) Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://www.jstor.org/stable/40364262>
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- DuFour, R. P. (1997). The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP bulletin*, 81(588), 81-87. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/019263659708158813>
- Edwards, J., Green, K., & Lyons, C. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1). 67-86. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09578230210415652>

- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, L. I., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565-573. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Evans, R. (1989). The Faculty in Midcareer: Implications for School Improvement. *Educational Leadership*, 46(8), 10-15. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ388735>
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1348/096317904322915928>
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Garcia-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernandez, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0895904804265066>
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013161X05285984>

- Gómez-Leal R., Holzer A. A., Bradley C., Fernández-Berrocal P., Patti J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Grambs, J. D. (1987). Are older women teachers different? *Journal of Education*, 169(1), 47-64. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/002205748716900105>
- Gray, J. (2016). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness. *Education Leadership Review*, 17(1), 114-128. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105528>
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International journal of educational development*, 51, 163-173. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (3rd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Herrera C, Torres-Vallejos J, Martínez-Libano J. (2022). Psychometric properties of the Collective Efficacy Scale Short-Form in Chilean teachers. *Frontiers in psychology*, 13: 935578. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935578>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. 1959. *The motivation to work*, New York: John Wiley & Sons.
- Hobbs, M., & Morelland, A. (2009). *Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development*. Paper presented at the International Conference of the association for Science Teacher Education, Hartford. CT.

- Honingh, M., & Hooze, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- Jenaabadi, H., Okati, E., & Sarhadi, A. (2013). Organizational Citizenship Behavior, Job Satisfaction and Commitment to School: Is There Any Significant Difference between Male and Female Teachers? *World Journal of Education*, 3(3), 75-81. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.5430/wje.v3n3p75>
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1002/bs.3830090206>
- Kılınc, A. (2014). A Quantitative Study of the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Citizenship Behavior: Perceptions of Turkish Primary School Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 69-78. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n2p69>
- Kools, M., George, B., & Steijn, B. (2020a). Developing schools as learning organisations—“Why” and “how”? *European Journal of Education*, 55(1), 3–8. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/ejed.12384>
- Kools, M., Gouedard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54(3), 426–442. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/ejed.12355>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers (No. 137). Paris, France: OECD Publishing. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouédard, P. (2020b). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

- Koutouzis, M., & Papazoglou, A. (2022). Challenges and opportunities for the development of schools as learning organisations in the Greek context. *International Journal of Learning and Change*, 14(4), 374–389. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1504/IJLC.2022.124465>
- Kruse, S. D. (1996). Collaboration Efforts among Teachers: Implications for School Administrators. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=ED402651>
- Kurland, H., & Hasson-Gilad, D.R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 49, 56-67. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.010>
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.3102/00028312037001003>
- Lee, K., & Allen, N. J. (2002). Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions. *Journal of Applied Psychology*, 87, 131-142. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.131>
- Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., & McNamara, P. (2020). Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development. *Professional development in education*, 46(3), 373-390. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1613256>
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1293-1349). Chicago: Rand McNally.
- Miskel, C. G., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97-118. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013131X7901500308>
- Moloi, K. C., Grobler, B. R., & Gravett, S. J. (2002). Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa. *South African Journal of Education*, 22(2), 88-94. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24879>

- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of education*, 62(4), 221-238. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.2307/2112828>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006) Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600565746>
- OECD (2016). What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers. OECD Publishing: Paris. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- OECD. (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales, Implementing Education Policies*. Paris, France: Author. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- Öngel, G., & Tabancalı, E. (2022). Teacher Enthusiasm and Collaborative School Climate. *Education Quarterly Reviews*, 5(2). Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://ssrn.com/abstract=4119285>
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward An understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05285987>
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09513540910970476>

- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Sage Publications, Inc.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=ej718115>
- Peraza-Balderrama, J. N., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C., and Parra-Pérez, L. G. (2021). Assessment of a multidimensional school collective efficacy scale to prevent student bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial Intervention* 30(2), 101–111. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.5093/pi2021a2>
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00047-7)
- Porter, L.W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. 1974. Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Randall, M. L., Cropanzano, R., Bormann, C. A., & Birjulin, A. (1999). Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2), 159-174. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199903\)20:2<159::AID-JOB881>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199903)20:2<159::AID-JOB881>3.0.CO;2-7)

- Retna, K. S., & Tee, N. (2006). The challenges of adopting the learning organization philosophy in a Singaporean school. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 140-152. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09513540610646127>
- Robert H. & Voelkel Jr. (2019). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education* 25(3), 345-366. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690699>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 163-188. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Ryan, S.A. (1999), *Principals and teachers leading together*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=ED440457>
- Sánchez-Rosas J., Dyzenchautz M., Dominguez-Lara S., Hayes A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15 (1), 985-1002. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: the meaning, measure and implications for school improvement?, *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186. <https://doi.org/10.1177/0013161X07312189>

- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris, France: OECD Publishing. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://sadii.ws/bitstream/handle/123456789/93/World%20class.pdf?sequence=1>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 53-72. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological Empowerment as a Mediator Between Teachers' Perceptions of Authentic Leadership and Their Withdrawal and Citizenship Behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013161X02239641>
- Sinnema, C., & Stoll, L. (2020). Learning for and realising curriculum aspirations through schools as learning organisations. *European Journal of Education*, 55(1), 9-23. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/ejed.12381>
- Snell, J. & Swanson, J. (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: a search for a conceptual framework*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=ED444958>

- Solheim, K., Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Song, H.J., Kim, Y.J., Chermack, T.J., & Yang, B. (2008). Cross Cultural Perspectives of the Learning Organization: Assessing the validity and reliability of the DLOQ in Korea. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the America, Panama City, FL.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.5465/256865>
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Suriani, I., Zoharah O., Ismi, A. I., Siti, N. A., & Ahmad, A. Md R. (2021). Item Generation Stage: Teachers' Organizational Citizenship Behavior. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 29(4), 2503-2523. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.23>
- Sørli, M.-A. & Hukkelberg, S. S. (2022). Assessing collective efficacy in school: A Norwegian validation study of Goddard's 12-item scale. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 272-288. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3542>

- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turnipseed, P. H., & Turnipseed, D. L. (2013). Testing the proposed linkage between organizational citizenship behaviours and an innovative organizational climate. *Creativity and Innovation Management*, 22(2), 209-216. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/caim.12027>
- Uzun, T. (2018). A study of correlations between perceived supervisor support, organizational identification, organizational citizenship behavior, and burnout at schools. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 501-511. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.501>
- VanYperen, N. W., Van den Berg, A. E., & Willering, M. C. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision-making and organizational citizenship behavior: A multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 377-392. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1348/096317999166734>
- Vigoda-Gadot, E., Beer, I., Birman-Shemesh, T., & Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior in the education system: A scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 462–493. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/0013161X07299435>
- Voelkel R. H. (2022). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 345-366. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690699>

- Voelkel Jr, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Wallace, J., & Louden, W. (1994). Collaboration and the growth of teachers' knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 323-334. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1080/0951839940070403>
- Watkins, K.E., & Dirani, K.M. (2013). A Meta- Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/1523422313475991>
- Watkins, K.E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15-29. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1002/hrdq.21293>
- Weddle, H. & Lockton, M. & Datnow, A. (2020). *Teacher collaboration in school improvement*. Oxford University Press.
- Weldy, T.G., & Gillis, W.E. (2010). The learning organization: variations at different organizational levels. *The Learning Organization*, 17(5), 455-470. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1108/09696471011059831>
- Williams, L. J., & Anderson, S.E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management*, 17, 601-617. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Wong, C. A., & Laschinger, H. K. (2012). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: the mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947-959. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06089.x>
- Yang, B., Watkins, K, E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>

- Yoon, J. S., & Gilchrist, J. (2003). Elementary teachers' perceptions of "administrative support" in working with disruptive and aggressive students. *Education*, 123(3), 564-570. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από link.gale.com/apps/doc/A100806947/AONE?u=anon~a4a38ce1&sid=googleScholar&xid=48177345
- Yurt, E. (2022). Collective Teacher Self-Efficacy and Burnout: The Mediator Role of Job Satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 51-69. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2022.168>
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 998-1003. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.225>

Ελληνόγλωσσες

- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Κλάδης, Ν. (2017), *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/41362>
- Μιχαηλίδου, Γ. (2019). Η επιδραση της αυθεντικης ηγεσιας στην εργασιακη αποδοση των εκπαιδευτικων και ο διαμεσολαβητικος ρολος της ψυχολογικης ενδυναμωσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23187>
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Ξαφάκος, Ε., (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 101-116. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8709>
- Ξαφάκος, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Καλδή, Σ., Σταυριανουδάκη, Α., Τζίκα, Β. & Βάσιου, Κ. (2019). Διερεύνηση του δημοκρατικού κλίματος σε Δημοτικά σχολεία και η σχέση του με την κατανεμημένη ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *Εισήγηση στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος - "Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο", 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου*, Βόλος. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από [ResearchGate](https://www.researchgate.net/publication/354111111)
- Παπάζογλου, Α. (2016). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/145971>
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζή, Σ. (2013). *Στελέχωση ομάδων εργασίας με ανθρώπινο δυναμικό: ο ρόλος των ατομικών διαφορών και των διαδικασιών της ομάδας στη μελέτη της καινοτομίας*. Διδακτορική Διατριβή. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024, από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30502>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Σαμακοβλή Ελένη και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ70-Δασκάλα. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διεξάγω έρευνα για τον ρόλο της λειτουργίας του "σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει" στους εκπαιδευτικούς.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ακολουθεί, εκφράζοντας τις προσωπικές σας απόψεις με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αυτό που είναι σημαντικό είναι η προσωπική σας άποψη.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για στατιστική ανάλυση. Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων - δηλώσεων διαρκεί λιγότερο από 10 λεπτά. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,

Σαμακοβλή Ελένη

esamakovli@uth.gr

Α' ΜΕΡΟΣ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

έως 35

36-45

46-55

56 και άνω

3. Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών:

Πτυχίο Α.Ε.Ι. - Α.Τ.Ε.Ι. / Εξομοίωση

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό

Άλλο.....

4. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

5. Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη):.....

6. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε:.....

7. Το σχολείο βρίσκεται σε περιοχή:

μεγάλο αστικό κέντρο/πρωτεύουσα νομού

μικρή πόλη/κωμόπολη

χωριό

8. Νομός:.....

9. Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε:

ολιγοθέσιο: 4/θέσιο ή μικρότερο

5/θέσιο - 7/θέσιο

8/θέσιο - 12/θέσιο

μεγαλύτερο από 12/θέσιο

Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πόσο συχνά εμπλέκεστε σε εργασίες ή δραστηριότητες για το σχολείο, που δεν είναι υποχρεωτικές. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1-ποτέ, 2-σπάνια, 3-κάποιες φορές, 4-συχνά, 5-σχεδόν πάντα

Η συχνότητα με την οποία προβαίνω στις παρακάτω ενέργειες για το σχολείο μου είναι:	1. ποτέ	2. σπάνια	3. κάποιες φορές	4. συχνά	5. σχεδόν πάντα
A1. Εργάζομαι εθελοντικά σε ομάδες εργασίας για θέματα του σχολείου					
A2. Μένω στο σχολείο μετά τη λήξη του ωραρίου μου για να βοηθήσω τους μαθητές					
A3. Βοηθώ στην εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών ακόμα και όταν δε μου ζητείται					
A4. Είμαι στην ώρα μου για μάθημα					
A5. Οργανώνω κοινωνικές δραστηριότητες για το σχολείο					
A6. Αναλαμβάνω εθελοντικά ρόλους και εργασίες που δεν είναι υποχρεωτικά					
A7. Φροντίζω να εξειδικεύομαι σε νέα θέματα που βοηθούν στη δουλειά μου					
A8. Μένω στην τάξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για να ακούσω τους μαθητές μου					
A9. Διαθέτω στους συναδέλφους μου τα φύλλα εργασίας που έχω ετοιμάσει για την τάξη μου					
A10. Πηγαίνω στο σχολείο και εκτός ωραρίου για να αποτρέψω προβλήματα στην τάξη μου					
A11. Αναλαμβάνω ευθύνες τις οποίες δεν υποχρεούμαι να αναλάβω					
A12. Ετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις καθώς και για όσους δυσκολεύονται					
A13. Οργανώνω συναντήσεις με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για να ενσωματωθούν					
A14. Συμμετέχω στις προσωπικές γιορτές των μαθητών μου (π.χ γενέθλια)					
A15. Προτείνω καινοτόμες δράσεις για τη βελτίωση του σχολείου					
A16. Συμμετέχω σε δραστηριότητες που δεν είναι απαραίτητες αλλά βοηθούν την εικόνα του σχολείου					
A17. Καλώ τους μαθητές στο σπίτι μου					
A18. Βοηθώ άλλους δασκάλους που έχουν πολύ φορτωμένο πρόγραμμα					
A19. Οργανώνω δραστηριότητες με τους γονείς πέραν των υποχρεωτικών συναντήσεων					
A20. Διακοσμώ το σχολείο					
A21. Βοηθώ τον/τη συνάδελφο που λείπει αναθέτοντας εργασίες στην τάξη του					
A22. Συμμετέχω ενεργά στους συλλόγους διδασκόντων					
A23. Βοηθώ τον/τη διευθυντή/ντρια στον ελεύθερο μου χρόνο					
A24. Εργάζομαι συνεργατικά με άλλους (σχεδιασμός εργασιών, συμμετοχή σε project κ.α)					

Γ' ΜΕΡΟΣ- ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου σας. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1-σχεδόν ποτέ, 2-σπάνια, 3-μερικές φορές, 4-συχνά, 5-πολύ συχνά, 6-σχεδόν πάντα

Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί....	σχεδόν ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	σχεδόν πάντα
1. Βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνει						
2. Αφιερώνουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους						
3. Επιβραβεύονται για την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση						
4. Παρέχουν ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον						
5.Όποτε διατυπώνουν τη γνώμη τους, ζητούν και τη γνώμη των άλλων						
6. Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης						
Στο σχολείο μου, οι ομάδες συνεργασίας των εκπαιδευτικών....						
7. Έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες						
8. Αναθεωρούν την άποψή τους ύστερα από ομαδικές συζητήσεις ή με βάση νέες πληροφορίες						
9. Είναι πεπεισμένοι/ές ότι το σχολείο θα αξιοποιήσει τις προτάσεις τους						
Το σχολείο μου...						
10. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου						
11. Ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς						
12. Έχει διαμορφώσει τρόπους αποτίμησης της επίδρασης που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών						
13. Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς						
14. Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν πόρους, ώστε να εκπληρώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο						
15. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπολογισμένα «ρίσκα» στο εκπαιδευτικό τους έργο						
16. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ευρύτερη στάση για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία						
17. Συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των κοινών αναγκών						
18. Ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων						
Ο/Η Διευθυντής/τρια ...						
19. Υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών						
20. Αναζητά συνεχώς ευκαιρίες μάθησης						
21. Διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του σχολείου συνάδουν με τις αξίες του						

Δ' ΜΕΡΟΣ- ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στην εκτίμησή σας για το πώς λειτουργούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-συμφωνώ, 4-συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο που εργάζομαι...	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριές τους.				
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριές τους για μάθηση				
3. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν την τάξη και ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν καλό κλίμα με τους μαθητές				
4. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/τριές τους με δυσκολίες στη μάθηση.				
5. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριές τους μπορούν να μάθουν και να τα καταφέρουν				
6. Οι εκπαιδευτικοί τα «παρατάνε», αν ένας μαθητής/τρια δε θέλει να μάθει				
7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους				
8. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν παραστεί ανάγκη				
9. Οι εκπαιδευτικοί διαπνέονται από ομαδικό πνεύμα				

Ε' ΜΕΡΟΣ- ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στο πώς αντιλαμβάνεστε τη δική σας δουλειά στο σχολείο.

Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο που εργάζομαι...	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ, συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
1. Η δουλειά που κάνω είναι πολύ σπουδαία για μένα.				
2. Βρίσκω προσωπικό νόημα στις δραστηριότητες της εργασίας μου.				
3. Η δουλειά που κάνω είναι σημαντική για μένα.				
4. Είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να κάνω την εργασία μου.				
5. Έχω αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές μου να επιτελώ τις δραστηριότητες της δουλειάς μου.				
6. Είμαι άρτια εκπαιδευμένος/η για τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την δουλειά μου.				
7. Έχω σημαντική αυτονομία στο να καθορίζω πώς θα κάνω την εργασία μου.				
8. Μπορώ να αποφασίζω μόνος/μόνη μου για το πώς πρέπει να γίνεται η δουλειά μου.				
9. Έχω σημαντικές ευκαιρίες για ανεξαρτησία και ελευθερία στο πώς να κάνω την εργασία μου.				
10. Η επίδρασή μου σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο είναι μεγάλη.				
11. Έχω μεγάλη δυνατότητα ελέγχου ως προς το τι συμβαίνει στο σχολείο μου.				
12. Έχω σημαντική επιρροή πάνω σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο μου.				