

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ**  
**ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**  
**ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΙΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΑΒΔΕΛΛΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ**

**ΒΟΛΟΣ 2011**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Θεολογία Αβδελλή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στα Οικολογικά Σχολεία και Παράγοντες που τις Επηρεάζουν»* 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

ΑΒΔΕΛΛΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη - Abstract	5
Abstract	8
Ευχαριστίες	11
Εισαγωγή	12
Δομή Εργασίας	15

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

### ***Πρώτο Κεφάλαιο***

1.1.1. Μανθάνων Οργανισμός	17
1.1.2. Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Ε.Κ.Μ.)	18
1.1.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ύπαρξης Ε.Κ.Μ.	19
1.1.4. Στάδια αλλαγής παραδοσιακών σχολικών πρακτικών και επίπεδα ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.	23
1.1.5 Σχολική ηγεσία και ο ρόλος της στη δημιουργία και ανάπτυξη Ε.Κ.Μ.	24
1.1.6. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	28
1.1.7. Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία και ανάπτυξη Ε.Κ.Μ.	30
1.1.7.1 Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου	30
1.1.7.2 Εκπαιδευτικοί	31
1.1.7.3. Μικροπολιτικοί συμπεριφορά	33
1.1.7.4 Εσωτερικοί παράγοντες	34
1.1.7.5. Εξωτερικοί παράγοντες	35
1.1.8. Πυλώνες Ε.Κ.Μ.	36

### ***Δεύτερο Κεφάλαιο***

1.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος "Οικολογικά Σχολεία"	38
1.2.1.1. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	38
1.2.1.2. Προγράμματα Συνολικής Σχολικής Μεταρρύθμισης-Προσέγγισης	39
1.2.2. Σύντομη περιγραφή του προγράμματος "Οικολογικά Σχολεία"	40
1.2.3. Οι λόγοι επιλογής των "Οικολογικών Σχολείων" για τη διεξαγωγή της έρευνας	42
1.2.4. Σπουδαιότητα της έρευνας	43
1.2.5. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	44

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

### *Πρώτο Κεφάλαιο*

2.1.1. Μεθοδολογία της έρευνας	46
2.1.2. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου	47
2.1.3. Διαδικασία συλλογής ερευνητικών στοιχείων	49
2.1.4. Καθορισμός του δείγματος	50
2.1.5. Περιγραφή δείγματος	51
2.1.5.1 Διευθυντές	51
2.1.5.2. Εκπαιδευτικό προσωπικό	52
2.1.5.3. Σχολεία	53
2.1.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης ερευνητικών στοιχείων	54

### *Δεύτερο Κεφάλαιο*

2.2. Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα	57
2.2.1. Ε.Κ.Μ. στα "Οικολογικά Σχολεία"	57
2.2.2. Έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα "Οικολογικά Σχολεία και επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.	60
2.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.	61
2.2.3.1. Διευθυντής	61
2.2.3.2. Εκπαιδευτικό Προσωπικό	64
2.2.3.3. Σχολείο	67

### *Τρίτο Κεφάλαιο*

2.3. Συζήτηση και συμπεράσματα	68
2.3.1 Ε.Κ.Μ. στα "Οικολογικά Σχολεία"	68
2.3.2. Έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα "Οικολογικά Σχολεία" και επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.	73
2.3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.	74
2.3.3.1. Διευθυντής	74
2.3.3.2. Εκπαιδευτικό Προσωπικό	75
2.3.3.3. Σχολείο	76
2.3.4. Περιορισμοί της έρευνας	77
2.3.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	77

Βιβλιογραφικές Αναφορές	79
Παράρτημα 1	92
Παράρτημα 2	94
Παράρτημα 3	97
Παράρτημα 4	105

## **Σχήματα**

<i>Σχήμα 1: Πυλώνες Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης</i>	37
---	----

## **Γραφήματα**

<i>Γράφημα 1: Ποσοστό μονίμων εκπαιδευτικών στο σχολείο</i>	52
<i>Γράφημα 2: Περιοχή σχολείου</i>	53
<i>Γράφημα 3: Μέσος Όρος Ε.Κ.Μ.</i>	55
<i>Γράφημα 4: Σχέση ηλικίας Διευθυντή και επιπέδου ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.</i>	62

## **Πίνακες**

<i>Πίνακας 1: Ανώτερο επίπεδο σπουδών Διευθυντών «Οικολογικών Σχολείων»</i>	51
<i>Πίνακας 2: Ανώτερο επίπεδο επιμόρφωσης Διευθυντών «Οικολογικών Σχολείων» σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων</i>	51
<i>Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.</i>	55
<i>Πίνακας 4: Τεστ Κανονικότητας μεταβλητής Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.</i>	56
<i>Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία κατηγορικής μεταβλητής Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.</i>	57
<i>Πίνακας 6: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία 17 ερωτήσεων</i>	58
<i>Πίνακας 7: Η σχέση των πέντε χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»</i>	59
<i>Πίνακας 8: Συσχέτιση «Υποστηρικτικών Συνθηκών» με τα άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα Ε.Κ.Μ.</i>	60
<i>Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία νέας κατηγορικής μεταβλητής «Έτη συμμετοχής στα Οικολογικά Σχολεία»</i>	61
<i>Πίνακας 10: Μ.Ο. επιπέδου Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία».</i>	61
<i>Πίνακας 11: Μ.Ο. επιπέδου Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία επιπέδου επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων</i>	63
<i>Πίνακας 12: Μ.Ο. επιπέδου Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία ποσοστού σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού</i>	64
<i>Πίνακας 13: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία νέας κατηγορικής μεταβλητής «Αριθμός εκπαιδευτικών</i>	65
<i>Πίνακας 14: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία νέας κατηγορικής μεταβλητής «Αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές»</i>	66

# ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος της εργασίας: **Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στα «Οικολογικά Σχολεία» και Παράγοντες που τις Επηρεάζουν.**

Όνομα και Επίθετο: **Θεολογία Αβδελλή**

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και email: **Εκπαιδευτικός, [tavdelli@yahoo.com](mailto:tavdelli@yahoo.com)**

Επιβλέπουσα: **Βασιλική Παπαδημητρίου**

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Ε.Κ.Μ.) θεωρούνται δυναμικό εργαλείο συνεχής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μέσο για τη βελτίωση κάθε σχολικής μονάδας (Harris & Jones, 2010, Hord, 2009). Χαρακτηρίζονται από τη συστηματική συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συλλογική εφαρμογή των νέων γνώσεων και ικανοτήτων με σκοπό τη βελτίωση της προόδου όλων των μαθητών του σχολείου (Hord, 1997). Εμφανίζονται σε σχολικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν υποστηρικτική και συμμετοχική ηγεσία, κοινό όραμα και στόχους, συνεργατική μάθηση και εφαρμογή της νέας γνώσης, δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών και υποστηρικτικές συνθήκες όπως χρόνο για συνεργασία, δομές επικοινωνίας και ενημέρωσης, παροχή επαρκών υλικοτεχνικών υποδομών, κλίμα δεκτικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κουλτούρα αλληλεγγύης και συνεργασίας, (Morrissey, 2000). Το επίπεδο της ανάπτυξης τους και η λειτουργία τους επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως η ηγεσία του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου (Hord & Sommers, 2008).

Έρευνες έχουν επισημάνει την ανυπαρξία Ε.Κ.Μ. στα «κοινά» ελληνικά σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, εντοπίζοντας την έλλειψη συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών και τον περιορισμό της συνεργασίας τους σε τυπικά, διαδικαστικά ζητήματα (Μλεκάνης, 2005, Πυργιωτάκης, 1992). Ωστόσο, διαπιστώθηκε απουσία ερευνητικών στοιχείων σχετικά με τη συνεργατική δραστηριότητα εκπαιδευτικών σε σχολεία που εφαρμόζουν πολυετή καινοτόμα προγράμματα όπως τα «Οικολογικά Σχολεία». Εντοπίζοντας αυτό το κενό η παρούσα εργασία ερεύνησε: α) την ανάπτυξη Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, β) τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» και της ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. και γ) την επίδραση ή τη σχέση παραγόντων που αφορούν το Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου στην ανάπτυξη των Ε.Κ.Μ..

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα δόθηκαν με τη μέθοδο της επισκόπησης. Το γεγονός ότι τα «Οικολογικά Σχολεία» βρίσκονται διάσπαρτα στην ελλαδική επικράτεια, οι ελάχιστοι οικονομικοί πόροι και ο περιορισμένος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν παράγοντες που υπέδειξαν τη χρήση ερωτηματολογίου ως μέσο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, οι ίδιοι παράγοντες διαμόρφωσαν την απόφαση διεξαγωγής της έρευνας με ηλεκτρονικό τρόπο. Έτσι χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο προήλθε από το ερωτηματολόγιο της Hord, (1996) με τίτλο: «Σχολικό Επαγγελματικό Προσωπικό ως Κοινότητα Μάθησης» αφού πρώτα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε για να ανταποκρίνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην περίπτωση των «Οικολογικών Σχολείων». Αυτό απευθύνθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους 128 συνολικά Διευθυντές/ντριες σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» πάνω από ένα έτος κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, σύμφωνα με τα στοιχεία της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης» που συντονίζει το πρόγραμμα.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 73 Διευθυντές «Οικολογικών Σχολείων». Σύμφωνα με τις απόψεις τους στα σχολεία του δείγματος κατά μέσο όρο λειτουργούσαν αναπτυσσόμενες Ε.Κ.Μ. ( $M.O.=3,74$   $T.A.=,619$ ). Τα έτη συμμετοχής των σχολείων στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» δεν επιδρούσαν στην ανάπτυξη των Ε.Κ.Μ. ( $F(2-72)=1,553$   $p=,219$ ). Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. σχετιζόταν θετικά με τα έτη υπηρεσίας του Διευθυντή στη διοικητική θέση του σχολείου ( $\rho=,316$ ,  $n=73$ ,  $p<,01$ ) και αρνητικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών του σχολείου ( $\rho=-,259$   $n=73$ ,  $p<,05$ ). Ακόμη, φάνηκε ότι η επιμόρφωση του Διευθυντή σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων δεν επιδρούσε στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ. ( $F(3-69)=1,210$   $p=,313$ ). Αντίθετα, θετικά επηρέαζε το επίπεδο των Ε.Κ.Μ. η ύπαρξη στο σχολείο εκπαιδευτικών με πρόσθετες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές σε εκπαιδευτικά ζητήματα ( $F(2-70)=4,665$   $p=,013$ ). Τέλος, στατιστικά σημαντική επίδραση φάνηκε να έχουν η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου ( $t(71)=2,388$   $p=,020$  διπλής κατεύθυνσης) και η περιοχή που εδρεύει το σχολείο ( $F(2,70)=6,587$   $p=,002$ ).

Στα «Οικολογικά Σχολεία» εμφανίζονται αρκετές δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με ότι διαπιστώνουν άλλες έρευνες για τα «κοινά» ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, αυτές οι κοινότητες μάθησης συνήθως δεν δραστηριοποιούν το σύνολο των εκπαιδευτικών, δε λειτουργούν σε συνεχή και

συστηματική βάση και δεν παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των E.K.M. όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Παράλληλα, αν και είναι πιθανό τα σχολεία να επιλέγουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα γιατί ταιριάζει με τις προϋπάρχουσες συνεργατικές πρακτικές τους αυτές δε φαίνεται να εξελίσσονται σε ωριμότερα σχήματα με την πάροδο του χρόνου. Γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη καθοδήγησης των εκπαιδευτικών ώστε οι κοινότητες μάθησής τους να μεταβούν από το επίπεδο της ευκαιριακής, σποραδικής συνεργατικής μάθησης (αναπτυσσόμενο επίπεδο) στο επίπεδο της συνεχής και συνειδητά προσανατολισμένης συνεργατικής μάθησης (εξελιγμένο /ώριμο επίπεδο) προς όφελος της προόδου όλων των μαθητών του σχολείου.

- **Λέξεις-κλειδιά** (Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, Συνεργασία, Συνεργατική Μάθηση, Οικολογικά Σχολεία, Ηγεσία)

- **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools* 13(2), 172-181.

Hord, M. S. & Sommers, A. W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. California: Corwin Press.

Hord, S. (1996). *Descriptors of Professional Learning Communities*. Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities. Educators Work Together Toward a Shared Purpose - Improved Student Learning. *National Staff Development Council*, 30(1), 40-43.

Morrissey, M. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι Συνθήκες Εργασίας του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



# ABSTRACT

Title of the Dissertation: **Professional Learning Communities at “Eco-Schools” and Factors that Affect them.**

Name and Surname: **Theologia Avdelli**

Professional Position and e-mail: **Primary School Teacher, [tavdelli@yahoo.com](mailto:tavdelli@yahoo.com)**

Tutor: **Vasiliki Papadimitriou**

Professional Learning Communities (P.L.C.) are considered a great tool for teachers’ continuing professional development and a vehicle for whole school improvement (Harris-Jones, 2010, Hord, 2009). Their objective concerns the progress of all school pupils through the systematic teachers’ learning collaboration and collective application of new knowledge and skills (Hord, 1997). P.L.C. operate in schools that can provide supportive and shared leadership, shared values and vision, collective learning and application of learning, shared personal practices and supportive conditions like time and space for collaboration, effective communications procedures, school climate of respect and trust and school culture of positive care relationships (Morrisey, 2000). The development and function of P.L.C can be affected by the leadership, the teaching staff or the school’s general characteristics.

Greek researchers have pointed out that in Greek “ordinary” state primary and secondary schools there is a lack of collaborative learning among teaching staff (Mlekakis, 2005 Pyrgiotakis, 1998). However, there are no research findings concerning the teachers’ collaborative learning that takes place in schools which participate in multiyear innovative programmes such as the international programme “Eco-Schools”. For that reason, this study investigates the development of P.L.C. in Greek primary and secondary “Eco-Schools”. More specifically, its research questions are: a) What is the P.L.C. level of development in primary and secondary Greek “Eco-Schools”? b) Is there any relationship between years of participation in “Eco Schools” programme and the development of P.L.C.? c) Are there any differences or relationships between factors that relate to leadership, teaching staff and general school’s characteristics and the development of P.L.C.?

The present study was developed as a survey with the use of an electronic questionnaire. The reasons that led to this research method were the limited available

time and economic resources for its completion and the fact that “Eco Schools” are based all over Greece. The research tool was based on Hord’s 1996 questionnaire “School Professional Staff as Learning Community”. This was translated and adjusted in order to be compatible with the Greek educational system and especially the Greek “Eco Schools”. The questionnaire was sent via e-mail to the 128 head teachers of primary and secondary schools whose schools had been enrolled in the programme for more than one school year, according to the information provided to us by the N.G.O. “Greek Society for Nature Protection”, which is the co-ordinator of the programme in Greece.

Seventy three head teachers completed the questionnaire. According to their responses at their schools, on average operate developing P.L.C. ( $M.=3,74$   $S.D.=,619$ ). The numbers of the years that a school participates in the “Eco-Schools” programme do not influence the development of P.L.C. ( $F(2-72)=1,553$ ,  $p=,219$ ). However, from the results it seems that the development of P.L.C. relates positively to the years that a head teacher works in the specific position at a particular school ( $\rho=,316$   $n=73$   $p<,01$ ). On the other hand, this relates negatively to the number of teaching staff in the school ( $\rho = ,259$   $n = 73$   $p<,05$ ). Also it seems that the head teachers’ training in educational organisation and management does not affect the development of P.L.C. ( $F(3-69) = 1,210$   $p = ,313$ ). However, the development of P.L.C. is positively affected by the school’s teachers with extra qualifications in educational issues ( $F(2-70) = 4,665$   $p=,013$ ). Finally the school’s educational stage ( $t(71) = 2,388$   $p = ,020$ ) and the school’s area ( $F(2,70) = 6,587$   $p = ,002$ ) seem to influence the development of a P.L.C.

To conclude, in “Eco-Schools” appeared a number of activities for teachers’ collaborative learning in contrast to the ordinary Greek state schools. However, these actions do not involve the entirety of the school’s educational staff, do not occur in a systematic and long lasting manner and do not portray each of the five characteristics that support the development and function of a mature P.L.C. These results underline the need for continuing guiding and support that Greek educational staff have in order to move from the random collaborating learning activities to the mature collaborative learning community, so as to achieve the highest standard for all school pupils.

- **Key-words** (Professional Learning Community, Collaboration, Collaborative Learning, “Eco – Schools”, Leadership)

- **References**

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools* 13(2), 172-181.

Hord, M. S. & Sommers, A. W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. California: Corwin Press.

Hord, S. (1996). *Descriptors of Professional Learning Communities*. Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities. Educators Work Together Toward a Shared Purpose - Improved Student Learning. *National Staff Development Council*, 30(1), 40-43.

Morrissey, M. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Mlekanis, M. (2005). *The Teacher's Working Conditions*. Athens: Tepothito.

Pyrgiotakis, I. (1992). *Greek Teachers: Empirical Study of Working Conditions*. Athens: Grigoris.

# ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πορεία για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας δεν ήταν μοναχική. Πολλοί άνθρωποι με στήριξαν και συνέβαλαν ο καθένας με τον τρόπο του για την υλοποίησή της. Γι' αυτό το λόγο οφείλω θερμές ευχαριστίες κατά αρχάς, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Βασιλική Παπαδημητρίου για τις πολύτιμες συμβουλές της, την καθοδήγησή της, και την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε απλόχερα σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας. Στους φίλους και εξαιρετικούς συναδέλφους εκπαιδευτικούς: Παναγιώτη Γεωργακόπουλο, Μαρία Δημοπούλου, Τασούλα Παπαδημητρίου, Αντιόπη Φραντζή και Γιώργο Χατζημιχάλη για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους σχετικά με τη λειτουργικότητα και την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου για τα ελληνικά «Οικολογικά Σχολεία». Στην Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την βοήθεια που μου πρόσφερε χορηγώντας μου τα στοιχεία επικοινωνίας των «Οικολογικών Σχολείων». Στους Διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα και αφιέρωσαν το χρόνο τους για να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο της, διότι χωρίς τη βοήθειά τους η πραγματοποίηση της έρευνας θα ήταν αδύνατη. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω το Βασίλη, τη Στέλα και τους γονείς μου για την αμέριστη συμπαράσταση τους και την υπομονή που είχαν μαζί μου σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αδιάκοπη τεχνολογική ανάπτυξη, η παγκοσμιοποίηση, η συνεχιζόμενη καταστροφή του περιβάλλοντος, οι αλλαγές στις οικονομικές διαδικασίες, στις κοινωνικές αξίες, στις σχέσεις των ανθρώπων, στις οικογενειακές δομές, στην κοινωνικοποίηση των νέων αποτελούν ορισμένες μόνο από τις αιτίες που σηματοδοτούν τη μετάβαση των κοινωνιών μας από τη μοντέρνα (βιομηχανική) στη μετα-μοντέρνα (μετα-βιομηχανική) περίοδο η οποία χαρακτηρίζεται από συνθετότητα, ποικιλομορφία, ασάφεια και χάος (Fink, 2005)

Οι ιδιαιτερότητες της σύγχρονης εποχής αναγκάζουν τις κοινωνίες μας να επανεξετάζουν τους θεσμούς, τις αξίες και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, ενώ, ταυτόχρονα δημιουργούν πιέσεις για αλλαγές στο παραδοσιακό σχολείο (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008· Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, Kleiner, 2000· UNESCO, 2002).

Το σχολείο που γνωρίζουμε ως σήμερα δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της βιομηχανικής εποχής. Έτσι, δυσκολεύεται να προσαρμοσθεί στις σύγχρονες ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές, περιβαλλοντικές εξελίξεις και να προσφέρει την απαραίτητη εκπαίδευση στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες, οικογενειάρχες και εργαζόμενους ώστε με επιτυχία να ανταποκριθούν γνωστικά, ψυχικά και κοινωνικά στις συνεχώς μεταβαλλόμενες νέες απαιτήσεις (Παπαδημητρίου, 2009· Senge et al.2000). Ως επακόλουθο, σε παγκόσμιο επίπεδο επιχειρούνται μεταρρυθμίσεις προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Miles, 2005).

Αναγνωρίζοντας ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει τις δικές της ανάγκες και τα δικά της χαρακτηριστικά, πρωταγωνιστικό ρόλο στις σύγχρονες μεταρρυθμίσεις παίζει ο εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη των αποφάσεων του σχετικά με τον καθορισμό των στόχων, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διαδικασία της αλλαγής του (αλλαγή εκ των έσω-bottom up). Ενώ, η κεντρική εκπαιδευτική εξουσία συνήθως περιορίζεται στην παροχή κατευθύνσεων και στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών μονάδων αποφεύγοντας την εφαρμογή αναποτελεσματικών πρακτικών του παρελθόντος που επιδίωκαν την επιβολή κάθε είδους μεταρρύθμισης εκ των άνω (top down) (Fink, 2005, Sammons, 2008 ).

Αυτή η νέα προσέγγιση της διαμόρφωσης και προώθησης των μεταρρυθμίσεων βοηθά τη μετατροπή του γνωστού παραδοσιακού σχολείου σε «Μανθάνοντα Οργανισμό» (Learning Organisation) ο οποίος προσαρμόζεται στις αλλαγές, βρίσκει και διορθώνει τα λάθη του και, συνεχώς, προσπαθεί να βελτιώνεται (Argyris & Shiön, 1974· Senge et al., 2000).

Το σχολείο που λειτουργεί ως «Μανθάνων Οργανισμός» αναλαμβάνει την ευθύνη για τη βελτίωσή του σε συνεργασία με τα μέλη της σχολικής του κοινότητας. Έτσι, εμπλέκεται σε διαδικασίες που το βοηθούν πρώτα να αναγνωρίσει την ανάγκη για αλλαγή. Έπειτα, να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις και οι πρακτικές των μελών του επηρεάζουν τις πτυχές της λειτουργίας του και κατόπιν να εντοπίσει τις κοινές αξίες και ιδέες των μελών του στις οποίες θα στηριχθούν και θα αναπτυχθούν οι νέοι και ενιαίοι στόχοι για το σύνολο των λειτουργιών του (Senge, et al. 2000· Silins, Zarins & Mulford, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο γεννιέται η ανάγκη για την απόκτηση νέων γνώσεων, δημιουργούνται καινοτόμες δομές και διαδικασίες οι οποίες στηρίζουν τη συνεργασία και τον κριτικό αναστοχασμό των συνήθων πρακτικών (Giles & Hargreaves, 2006· Silins, Mulford & Zarins, 2002a) και προωθείται η οργάνωση των μελών της σχολικής κοινότητας σε κοινότητες μάθησης (Hord, 2009· Huysman, 2000· Imants, 2002· Thompson, Gregg & Niska, 2004) με σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές (Hord, 2009, Leithwood & Aitken, 1995· Senge, 1990· Senge, et.al. 2000).

Κοινότητες μάθησης σε σχολικούς οργανισμούς δημιουργούν τρεις σχετιζόμενες ομάδες ανθρώπων: α) η κοινότητα των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, β) η μαθησιακή κοινότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και γ) η κοινότητα των γονέων και άλλων φορέων της τοπικής κοινωνίας. (Hord, 1997). Ειδικότερα, οι κοινότητες μάθησης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους αποκαλούνται στη βιβλιογραφία ως «Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης» ή «Κοινότητες Πρακτικής» ή «Κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης» (Professional Learning Communities ή Communities of Practice ή Communities of Continuous Inquiry and Improvement) (DuFour & Eaker, 1998· Hord, 1997· Hord, 2009· Kimble, Hildreth & Bourdon, 2008 ).

Οι «Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης» (E.K.M.), θεωρούνται ως οι σημαντικότερες μέσα στο σχολικό οργανισμό γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι οι ειδικοί επαγγελματίες που έχουν άμεση επαφή με τους μαθητές και τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευσή τους στο χώρο του σχολείου (DuFour & Eaker, 1998· Hord,

2009). Επίσης, αναγνωρίζονται, ως δυναμικό εργαλείο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών<sup>1</sup> διότι με τη συμμετοχή τους σε αυτές βελτιώνουν σε διαρκή βάση τις επαγγελματικές τους ικανότητες και δεξιότητες με σκοπό τη μαθησιακή ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών. (Harris, & Jones, 2010· Hord, 2009· Yildirim, 2008). Τέλος, χαρακτηρίζονται ως σημαντικό μέσο για τη βελτίωση του σχολείου, αφού η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών επιφέρει θετικές επιπτώσεις σε ολόκληρο το σχολικό οργανισμό (Harris, & Jones, 2010· Hord, 2009).

Η παρούσα εργασία κατανοώντας τη σημασία που έχουν οι Ε.Κ.Μ. στις διαδικασίες αλλαγής και βελτίωσης ενός σχολικού οργανισμού που επιθυμεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα ερεύνησε την ύπαρξη και λειτουργία τους σε σχολεία που εφαρμόζουν το διεθνές πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» (Eco Schools). Εστίασε, στα «Οικολογικά Σχολεία» γιατί η εφαρμογή αυτού του προγράμματος, όπως θα εξηγηθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση, παράγοντας ο οποίος αυξάνει τις πιθανότητες οργάνωσής τους σε κοινότητες μάθησης, πρακτική η οποία δεν παρουσιάζεται στα «κοινά» ελληνικά σχολεία Α/θμιας ή Β/θμιας εκπαίδευσης, όπου η συνεργασία των εκπαιδευτικών συνήθως είναι σποραδική και περιορίζεται σε επιφανειακά, διαδικαστικά ζητήματα, όπως υποστηρίζουν σχετικές έρευνες (Μλεκάνης, 2005· Πομάκη, 2007· Πυργιωτάκης, 1992). Ένας ακόμη λόγος που επικεντρώθηκε στο συγκεκριμένο τύπο σχολείων είναι η διαπίστωση απουσίας ελληνικών μελετών που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που αναπτύσσουν εκπαιδευτικές κοινότητες σχολείων οι οποίες συμμετέχουν σε πολυετή καινοτόμα προγράμματα όπως είναι και το πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία».

Ως συνέπεια των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνήσει το εάν πράγματι στα «Οικολογικά Σχολεία» οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και επιδίδονται σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης δημιουργώντας Ε.Κ.Μ.. Επιπλέον, προσπάθησε να εντοπίσει παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο

---

<sup>1</sup> Με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εννοούμε τις διαδικασίες εκείνες οι οποίες επιδιώκουν την επικαιροποίηση και εμπλουτισμό των γνώσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Fullan & Hargreaves, 1992· Earley & Bubb, 2004· Φωκιάλη κ.ά., 2005, Villegas-Reimers, 2003).

ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. σε αυτό τον τύπο σχολείων στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### Δομή της εργασίας

Η δομή αυτής της μελέτης διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο ενώ το δεύτερο αποτελεί το εμπειρικό μέρος της έρευνας.

Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, αρχικά, παρουσιάζει την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Μανθάνων Οργανισμός» και «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» (Ε.Κ.Μ.). Κατόπιν, μελετά τα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα που υποδηλώνουν την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Έπειτα, περιγράφει τα στάδια που διανύει η διαδικασία της αλλαγής των σχολικών πρακτικών και τα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. που εμφανίζονται στα σχολεία. Ύστερα, με σκοπό να μελετήσει τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη και λειτουργία των Ε.Κ.Μ. επικεντρώνεται, καταρχάς στη σχολική ηγεσία και τη σπουδαιότητα του ρόλου της σε αυτή τη διαδικασία, και μετά εξετάζει τις δυνατότητες που παραχωρεί η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στους Διευθυντές σχολικής μονάδας για το σκοπό αυτό. Τέλος, παρουσιάζει άλλους παράγοντες που σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά πορίσματα φαίνεται ότι ευνοούν ή αναστέλλουν τη δημιουργία και λειτουργία των Ε.Κ.Μ..

Το δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφει συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος «Οικολογικά Σχολεία». Αρχικά, παρουσιάζει την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Education for Sustainable Development) και «Συνολική Σχολική Μεταρρύθμιση /Προσέγγιση» (Whole School Reform / Whole School Approach) οι οποίοι αποτελούν βασικούς άξονες του συγκεκριμένου προγράμματος και έπειτα περιγράφει σύντομα τον τρόπο εφαρμογής του. Ύστερα, αναφέρει τους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου τύπου σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, επισημαίνει τη σπουδαιότητα της έρευνας για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και παρουσιάζει τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματά της.

Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε και τους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή της. Επίσης, σε αυτό



το κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Ακόμη, καθορίζεται το δείγμα της έρευνας και γίνεται η περιγραφή του. Στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη στατιστική ανάλυση και στην περιγραφή των αποτελεσμάτων. Η συζήτηση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται στο τρίτο κεφάλαιο. Τέλος στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

# ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### **1.1.1. Μανθάνων Οργανισμός**

Ο όρος «Μανθάνων Οργανισμός» (Learning Organisation) άρχισε να χρησιμοποιείται έντονα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Σχετίζεται με τις προσπάθειες οικονομικών και εκπαιδευτικών οργανισμών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ραγδαίες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία και όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός γι' αυτόν (Crossan, Lane & White, 1999· Marks & Sheashore Louis, 1999· Silins, et al., 2002· Thompson, et al., 2004).

Οι Leithwood και Aitken (1995) περιέγραψαν το «Μανθάνοντα Οργανισμό» ως μια ομάδα ατόμων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, δεσμεύονται συλλογικά να αναπτύσσουν συνεχώς αποτελεσματικότερους και ικανότερους τρόπους για την εκπλήρωση των σκοπών τους και τους αναθεωρούν ή τους τροποποιούν όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Ο Senge, (1990), εξήγησε ότι «Μανθάνων Οργανισμός» είναι ο οργανισμός στον οποίο οι άνθρωποι συνεχώς αναπτύσσουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, καλλιεργούν νέους τρόπους σκέψης, απελευθερώνουν τη συλλογική έμπνευσή τους και συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί.

Ειδικότερα, όταν ένα σχολείο λειτουργεί ως «Μανθάνων Οργανισμός» δημιουργεί καινοτόμες δομές και διαδικασίες που το καθιστούν ικανό να ανταποκρίνεται γρήγορα και με ευελιξία στο απρόβλεπτο και μεταβαλλόμενο σύγχρονο περιβάλλον (Giles & Hargreaves, 2006) προσφέροντας τις κατάλληλες κάθε φορά υπηρεσίες για την πρόοδο όλων των μαθητών του μειώνοντας τις αρνητικές επιδράσεις που μπορούν να δημιουργηθούν από την κοινωνικοοικονομική τους θέση (Silins, et al. 2002a· Silins, & Mulford, 2002). Συγκεκριμένα, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Αναπτύσσει κοινά αποδεκτό όραμα και μηχανισμούς ελέγχου και ανασκόπησής του. Ξεπερνά προβλήματα όπως η έλλειψη χρόνου και χώρου για τη συνεργασία όλων των μελών του. Υποστηρίζει με την ηγεσία και τις δομές του τις πρωτοβουλίες και τις

καινοτομίες των εκπαιδευτικών. (Silins, & Mulford, 2002). Και, τέλος, στηρίζει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μεσολαβώντας για την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησής τους μέσω της προώθησης και δημιουργίας Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (E.K.M.) (Huysman, 2000· Imants, 2002· Silins et al., 2002a· Thompson et al., 2004).

### **1.1.2. Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης**

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (E.K.M.) (Professional Learning Communities) εμφανίστηκαν αρχικά στους οικονομικούς και αργότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Thompson, et al., 2004). Αυτοί οι οργανισμοί, στο νέο πλαίσιο των οικονομικών, κοινωνικών και άλλων συνθηκών και στηριζόμενοι στις αρχές του κοινωνικού κονστροκτιβισμού αναζητούν τη γνώση καθοδηγούμενοι από τη διαπίστωση, ότι η μάθηση κάθε ατόμου είναι αυστηρά προσωπική κατάκτηση, η οποία όμως διεξάγεται και μεταβιβάζεται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια καθώς, οι ανθρώπινες σχέσεις, η συμμετοχή, η συνεργασία, η αμοιβαιότητα είχαν και έχουν σημαντική συμβολή σε κάθε μαθησιακό και γνωστικό επίτευγμα (Kilpatrick, Barrett & Jones, 2003· Παπαδημητρίου, 2005· Senge et al, 2000). Κάτω από αυτό το πρίσμα στο κέντρο των προσπαθειών τους για βελτίωση βρίσκεται η συλλογική και συνεργατική μάθηση νέων στρατηγικών, μεθόδων και ικανοτήτων ενθαρρύνοντας την δημιουργία E.K.M. (Silins, et al, 2002· Stoll & Seashore Louis, 2007).

Όπως ο όρος «Μανθάνων Οργανισμός» έτσι και ο όρος «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» δεν έχει ένα κοινά αποδεκτό ορισμό (Bolam, et al.2005· Stoll & Sheashore Louis, 2007). Οι Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006) σε βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον ορισμό των E.K.M. κατέληξαν ότι η χρήση του όρου συνήθως αναφέρεται σε

*«ομάδα ατόμων που λειτουργούν ως συλλογική επιχείρηση και οι οποίοι μοιράζονται και εξετάζουν κριτικά τις πρακτικές τους σε συνεχή, στοχαστική, συνεργατική, περιεκτική, μαθησιακά προσανατολισμένη βάση» (σελ. 223).*

Η Hord (1997) διευκρίνισε ότι E.K.M. δημιουργείται όταν

*«η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου συνεχώς αναζητούν και μοιράζονται τη μάθηση ενώ ταυτόχρονα δρουν πάνω σε αυτή. Σκοπός των ενεργειών τους είναι να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες προς όφελος των μαθητών τους» (σελ.10).*

Άλλοι μελετητές αποσαφήνισαν τον όρο ερμηνεύοντας τις έννοιες που τον συνθέτουν. Συγκεκριμένα, διευκρίνισαν ότι η έννοια Επαγγελματίας (Επαγγελματική, Professional) προσδιορίζει ανθρώπους που εξειδικεύονται σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο. Από αυτούς αναμένεται να εξελίσσουν συνεχώς τις γνώσεις και τις πρακτικές τους ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο έργο τους (DuFour & Eaker, 1998· Hord, 2009). Η έννοια Κοινότητα (Community) περιγράφει ομάδα ατόμων με κοινά επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Αυτά, συνθέτουν μία κοινότητα όταν συστηματικά ενεργοποιούνται και αλληλεπιδρούν εξετάζοντας κριτικά τις πρακτικές τους και προσδιορίζοντας κοινούς στόχους (Hord, 2009· Mitchel, & Sackney, 2007). Τέλος, η έννοια Μάθηση (Learning), αναφέρεται στη συνεχή προσπάθεια των επαγγελματιών να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο με διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού και ερευνητικών πρακτικών με σκοπό να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους για να επιτυγχάνουν τους στόχους τους ( Hord, 2009· Mitchel, & Sackney, 2007).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι Ε.Κ.Μ. δεν δημιουργούνται με την εμφάνιση ευκαιριακών συνεργασιών ή σποραδικών ανταλλαγών εκπαιδευτικών απόψεων και διδακτικών εμπειριών με σκοπό τη βελτίωση του ηθικού των εκπαιδευτικών ή την ανάπτυξη των διδακτικών τους ικανοτήτων. Οι Ε.Κ.Μ. εμφανίζονται με την συνεχή, συνεργατική, κριτική εξέταση των πρακτικών τους εντός και εκτός τάξης και την ερευνητική αναζήτηση νέων διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και ικανοτήτων με σκοπό τη βελτίωση της προόδου όλων των μαθητών του σχολείου.

### **1.1.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ύπαρξης Ε.Κ.Μ.**

Η ίδρυση και λειτουργία Ε.Κ.Μ. στα σχολεία δεν συμβαίνει γρήγορα ή αυτόματα. Η διεθνής βιβλιογραφία (DuFour, 2004· Earley, & Bubb, 2004· Hord, 1997· Hord & Sommers, 2008· Kiefer Hipp & Bumpers Huffman, 2007· Morrissey, 2000) εξετάζοντας σχολικά περιβάλλοντα στα οποία λειτουργούν Ε.Κ.Μ. διέκρινε πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία δηλώνουν την ύπαρξη τους και τα οποία αναπτύσσονται με το δικό τους ρυθμό επηρεαζόμενα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου, ενώ, συχνά αλληλεπιδρούν και αλληλεπικαλύπτονται (Morrissey, 2000). Αυτά, αφορούν την ύπαρξη: α) συμμετοχικής και υποστηρικτικής ηγεσίας (distributed/shared and supportive leadership), β) κοινού οράματος, αξιών και απόψεων (shared vision, values and beliefs), γ) συνεργατικής μάθησης και εφαρμογής

της νέας γνώσης (collective learning and application of learning), δ) δημοσιοποιημένων προσωπικών πρακτικών (shared personal practices) και ε) υποστηρικτικών συνθηκών (supportive conditions).

Αναλυτικότερα, στα σχολεία που αναπτύσσονται E.K.M. εντοπίζονται πρακτικές συμμετοχικής και υποστηρικτικής ηγεσίας. Σε αυτά, η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ως μαθητές οι οποίοι συζητούν ανοιχτά και ισότιμα εκπαιδευτικά ζητήματα που τους απασχολούν και αναζητούν μαζί λύσεις για τα προβλήματα που εντοπίζουν στο σχολικό οργανισμό τους (Early & Bubb, 2004· Hord, 1997· Morrissey, 2000). Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται συνθήκες συνεχούς μάθησης ενηλίκων, ισχυρής συνεργασίας, δημοκρατικής συμμετοχής και συναίνεσης για το σχολικό περιβάλλον και τη κουλτούρα του (Hord & Sommers, 2008). Έτσι, οι διοικήσεις των σχολείων παρέχουν τις απαραίτητες οργανωσιακές δομές για να προωθήσουν και να υποστηρίξουν τη συνεργατική εργασία του προσωπικού (Hord, 2009). Ακολουθούν δημοκρατικές πρακτικές για τη διοίκηση του σχολείου, εκχωρούν αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς προωθώντας την ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων τους, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και αξιοποιούν τα ταλέντα και τις ικανότητες τους (Early & Bubb, 2004· Hord, 1997· Morrissey, 2000).

Επίσης, στα σχολεία που λειτουργούν E.K.M. έχει παρατηρηθεί η ύπαρξη κοινού οράματος, κοινών αξιών και απόψεων. Το κοινό όραμα γεννιέται καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου έχει μάθει να συνεργάζεται. Βασίζεται στις κοινές αξίες και απόψεις των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια νοητή εικόνα η οποία καθορίζει τι είναι σημαντικό για το σχολικό οργανισμό και τα μέλη του (Hord, 1997· Hord & Sommers, 2008). Αυτή η εικόνα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς καθώς σχεδιάζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα διδασκαλίας και μάθησης, έρχονται σε επαφή κατά τη διδασκαλία με τους μαθητές τους, αποφασίζουν για τα ζητήματα που θα συζητήσουν στην κοινότητά τους, παίρνουν αποφάσεις για την κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων και την οργάνωση του χρόνου τους (DuFour, 2004· Morrissey, 2000). Το κοινό όραμα ενισχύει την αφοσίωση των μελών της κοινότητας και κατευθύνει τη συνεχή προσπάθειά τους για ανανέωση και βελτίωση του σχολικού οργανισμού με σκοπό την αποτελεσματική μάθηση όλων των μαθητών (Hord & Sommers, 2008).

Άλλο ένα γνώρισμα το οποίο υποδηλώνει την ύπαρξη E.K.M. στα σχολεία είναι η συνεργατική μάθηση και η εφαρμογή της νέας γνώσης. Στα σχολεία που

εμφανίζονται Ε.Κ.Μ. είναι εμφανής η συλλογική ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη μάθηση όλων των μαθητών μειώνοντας το αίσθημα της απομόνωσης που παρουσιάζεται στο επάγγελμά τους (Bolam et al., 2005· Fullan & Hargeaves, 1991· Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007· Somech, 2008). Η συλλογική ευθύνη παρωθεί την επαγγελματική κοινότητα του σχολείου σε ενέργειες συλλογικής μάθησης μέσα από συνεργατικές και ατομικές διαδικασίες ώστε να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία που προσφέρει το σχολείο (DuFour, 2004· Hord & Sommers, 2008). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί από τη μια μεριά ως άτομα επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε πρακτικές δια βίου μάθησης και κοινοποιούν νέες πληροφορίες στους συναδέλφους τους. Ενώ, από την άλλη εμπλέκονται συστηματικά σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης αναζητώντας νέες γνώσεις και ικανότητες για θέματα τα οποία η κοινότητα τους θεωρεί σημαντικά όπως ο σχεδιασμός μαθημάτων, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και οι μαθησιακές ανάγκες τους, η αποτελεσματικότερη διδασκαλία των αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, η βαθμολόγηση των μαθητών, η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που εξυπηρετεί το όραμα του σχολείου (Bolam et al, 2005· Earley & Bubb, 2004). Παράλληλα, συνεργατικά ερευνούν τρόπους για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού και επιδιώκουν συστηματικά την εφαρμογή της νέας γνώσης (Hord, 1997). Επίσης, δεν παραλείπουν να εξετάζουν κριτικά και να αξιολογούν τα αποτελέσματα των νέων πρακτικών τους και να προβαίνουν στις απαραίτητες διορθώσεις όταν το θεωρούν απαραίτητο (Bolam et al, 2005· Earley & Bubb, 2004). Οι συναδελφικές σχέσεις που αναπτύσσονται από τις διαδικασίες συλλογικής και συνεργατικής μάθησης γεννούν δημιουργικές λύσεις στα σχολικά ζητήματα, ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ της διοίκησης και των εκπαιδευτικών και αυξάνουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Hord, 1997· Morrissey, 2000).

Επιπλέον, στα σχολεία που εμφανίζονται Ε.Κ.Μ. δημιουργούνται συνήθειες που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών προωθώντας και ενθαρρύνοντας τη δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών. Η δημοσιοποίηση των προσωπικών πρακτικών των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα παρακολουθώντας ο ένας τη διδασκαλία του άλλου (Hord, 1997). Με αυτή την πρακτική δεν επιδιώκεται η αξιολόγηση του έργου τους αλλά η εισαγωγή αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συναδελφικής καθοδήγησης, της ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται, της προσφορά βοήθειας για την αποτελεσματική

πρόοδο όλων των μαθητών και της αύξηση των ατομικών και οργανωσιακών ικανοτήτων τους (Hord & Sommers, 2008). Για να συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί στη δημοσιοποίηση των προσωπικών τους πρακτικών, απαιτείται η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της επαγγελματικής κοινότητας (Hord, 1997). Η δημοσιοποίηση των προσωπικών πρακτικών είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα των Ε.Κ.Μ. το οποίο συχνά αναπτύσσεται τελευταίο στα σχολεία που ακολουθούν συνεργατικές πρακτικές μάθησης (Hord & Sommers, 2008· Morrissey, 2000).

Κλειδί για τη δημιουργία, λειτουργία και διατήρηση Ε.Κ.Μ. στα σχολεία είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών συνθηκών σε επίπεδο φυσικών και δομικών παραγόντων αλλά και ανθρωπίνων σχέσεων. Συγκεκριμένα, οι φυσικοί και δομικοί παράγοντες που διευκολύνουν τις Ε.Κ.Μ. σχετίζονται με το μέγεθος του σχολείου, το χρόνο ο οποίος αφιερώνεται στο σχολικό πρόγραμμα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την εξασφάλιση και παροχή των απαραίτητων εκπαιδευτικών πόρων. Επίσης, αφορούν τη δημιουργία δομών που μειώνουν την απομόνωση των εκπαιδευτικών, δίνουν έμφαση στη συνεργασία, παρέχουν αποτελεσματική επικοινωνία και ενημέρωση και προωθούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Hord, 1997· Hord & Sommers, 2008). Αντίστοιχα, οι ανθρώπινες σχέσεις που στηρίζουν τις Ε.Κ.Μ. περιλαμβάνουν συναδελφικές σχέσεις βασισμένες στο σεβασμό, την εμπιστοσύνη, το συνεχές ενεργό ενδιαφέρον και τη φροντίδα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Hord, 1997). Αυτές οι σχέσεις παρέχουν τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών (Morrissey, 2000).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών η οποία είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη των πέντε χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των Ε.Κ.Μ., συχνά αναπτύσσεται με δυσκολία. Αυτό συμβαίνει γιατί το επάγγελμα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ιστορικά από μοναξιά και απομόνωση (Fullan & Hargreaves, 1991· Goddard et al, 2007). Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προσωπικές μνήμες από τα μαθητικά τους χρόνια που να σχετίζονται με τη συνεργασία. Επίσης, κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση ή επιμόρφωση συνήθως μαθαίνουν να εργάζονται μόνοι τους και δεν εκπαιδεύονται έτσι ώστε να αποκτούν ομαδοσυνεργατικές ικανότητες. Κατά συνέπεια, συνηθίζουν να ανταπεξέρχονται με τις δικές τους δυνάμεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους και να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους ανεξάρτητα από τους συναδέλφους τους. Η αίσθηση αυτονομίας που τους προσφέρουν οι παραδοσιακές πρακτικές τους μπορεί

να απειληθεί από τις συνεργατικές διαδικασίες και έτσι είναι πιθανό να αρνούνται τη συμμετοχή τους σε αυτές ή να ενδίδουν με φειδώ και καχυποψία. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν και αποδεχθούν την ανάγκη αλλαγής του παραδοσιακού τους ρόλου, τότε έχουν κάνει το πρώτο βήμα για την μετάβαση από το πλαίσιο της μοναχικής εργασίας, στη συνεργασία με τους άλλους και κατ' επέκταση στη δημιουργία Ε.Κ.Μ. (Goddard et al, 2007· Morrissey, 2000· Somech, 2008).

#### **1.1.4. Στάδια αλλαγής παραδοσιακών σχολικών πρακτικών και επίπεδα ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.**

Κάθε αλλαγή ή καινοτομία είναι «μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός» (Fullan, 2001, σελ. 52). Έτσι και η αλλαγή του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών και ο σχηματισμός Ε.Κ.Μ. είναι μία διαδικασία η οποία χρειάζεται αρκετό χρόνο για να μπορέσει να ενσωματωθεί στη σχολική πρακτική και κουλτούρα (Kiefer Hipp, Bumpers Huffman, Pankake & Olivier, 2008).

Ο Fullan (1985, 2001) διέκρινε τρία στάδια τα οποία διέρχεται μια αλλαγή ώσπου να καθιερωθεί ως συνήθης πρακτική. Το πρώτο στάδιο το ονόμασε «εισαγωγικό, κινητοποίησης ή αποδοχής» (initiation, mobilization, adoption) και αφορά τη διαδικασία η οποία οδηγεί το προσωπικό του σχολείου να λάβει αποφάσεις ώστε να αποδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή και να προχωρήσει σε αυτή. Το δεύτερο στάδιο το ονόμασε «εφαρμογής ή αρχικής χρήσης» (implementation, initial use) και σχετίζεται με τις πρώτες εμπειρίες που αποκτά το προσωπικό στην προσπάθειά του να θέσει σε εφαρμογή μια νέα ιδέα ή μια μεταρρύθμιση. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο το ονόμασε «συνέχειας, συγχώνευσης, συνήθειας ή καθιέρωσης» (continuation, incorporation, routinization, institutionalization) και παραπέμπει στο αν, τελικά, η αλλαγή κατάφερε να ενσωματωθεί ως ένα στοιχείο του οργανισμού που θεωρείται αυτονόητο για τη λειτουργία του. Οι Kiefer Hipp et al, (2008) πρόσθεσαν στα παραπάνω στάδια ακόμη ένα που το ονόμασαν «μη έναρξης» (non initiated) το οποίο περιγράφει στην καλύτερη περίπτωση την απλή ενημέρωση του προσωπικού για τις ευκαιρίες και δυνατότητες που θα προσφέρει η πιθανή αλλαγή.

Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο με σκοπό την αλλαγή του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών δεν είναι ευθύγραμμη ούτε ακολουθεί την ίδια πορεία στις διαφορετικές σχολικές κοινότητες. Σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση της αλλαγής του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών παίζει το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Όταν σε αυτό επικρατούν συνθήκες που διευκολύνουν τη



συνεργασία και τη συλλογική μάθηση της εκπαιδευτικής κοινότητας τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τις πρακτικές αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους και να δημιουργήσουν Ε.Κ.Μ..

Ωστόσο, οι Ε.Κ.Μ. δεν είναι ίδιες σε όλα τα σχολεία. Η ανάπτυξη και η λειτουργία τους επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες και τις συνήθειες που επικρατούν σε κάθε ένα από αυτά (Fullan, 2001· Kiefer Hipp et al., 2008). Οι Bolam, et al (2005) σε σχετική έρευνά τους σε Βρετανικά σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που εμφάνιζαν την οργάνωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους σε κοινότητες μάθησης εντόπισαν ότι αυτές μπορούν να διακριθούν σε τρία επίπεδα: αρχικό(starter), αναπτυσσόμενο (developer) ή εξελιγμένο (ώριμο) (mature) ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εμπλέκεται σε διαδικασίες σχετικές με την υποστηρικτική και συνεργατική ηγεσία, τη δημιουργία κοινού οράματος, τη συνεργατική μάθηση, τη δημοσιοποίηση των προσωπικών πρακτικών, και την ύπαρξη υποστηρικτικών συνθηκών.

Με την άποψη ότι οι κοινότητες μάθησης εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης συμφώνησαν και οι Hord, (1996) & Olivier, (2009). Αυτοί διαμόρφωσαν ερευνητικά εργαλεία με σκοπό να μελετήσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο και τις εκδοχές του. Συγκεκριμένα, υπογράμμισαν ότι εντοπίζοντας τις συνήθειες του εκπαιδευτικού προσωπικού και τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολικό οργανισμό σε θέματα που αφορούν τα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ύπαρξης των Ε.Κ.Μ. μπορούμε να διαπιστώσουμε το επίπεδο ανάπτυξής τους.

Ο καθορισμός του επιπέδου ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στις ηγεσίες σχολείων που βρίσκονται σε διαδικασία δημιουργίας ή βελτίωσης των κοινοτήτων μάθησής τους. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να καθοδηγήσουν την δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο να στηρίζει την αλλαγή στις επαγγελματικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και την ωριμότερη λειτουργία Ε.Κ.Μ..

#### **1.1.5. Σχολική ηγεσία και ο ρόλος της στη δημιουργία και ανάπτυξη Ε.Κ.Μ.**

Η αλλαγή των σχολικών πρακτικών και των συνηθειών των εκπαιδευτικών, όπως ήδη επισημάνθηκε, απαιτεί χρόνο και σκόπιμη προσπάθεια από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ηγεσία του σχολείου. Σκοπός των προσπαθειών της ηγεσίας είναι η δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο θα ενδυναμώνει τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, θα

προσφέρει τους απαραίτητους εκπαιδευτικούς πόρους και τις οργανωσιακές δομές που στηρίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία, ενώ παράλληλα, θα προσανατολίζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς τη μάθηση διευκολύνοντας με κάθε τρόπο την κατάκτηση νέων γνώσεων (Fullan, 2001b· Harris, 2003· Harris & Jones, 2010· Hord & Sommers, 2008· Morrissey, 2000).

Ο όρος ηγεσία συχνά ταυτίζεται με τους όρους διοίκηση και διεύθυνση. Σύμφωνα, όμως με τον Πασιαρδή, (2004) η διοίκηση αφορά την καθημερινή διοικητική διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών και άλλων εργασιών για τη λειτουργία του σχολείου. Η διεύθυνση ασχολείται με την διοίκηση του σχολικού οργανισμού και τη βραχυπρόθεσμη (λίγους μήνες ως ένα ή δύο χρόνια) κατεύθυνσή του. Ενώ, η ηγεσία σχετίζεται με το όραμα και την κατεύθυνση του σχολείου σε βάθος χρόνου (τρία έως δέκα χρόνια) επηρεάζοντας τον στρατηγικό προσανατολισμό και σχεδιασμό του. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ηγεσία είναι ευρύτερος όρος από τη διοίκηση και τη διεύθυνση ωστόσο, οι τρεις όροι δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ανάλογα την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Η έρευνα για τη σχολική ηγεσία τα τελευταία χρόνια δείχνει ότι αυτή δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το πρόσωπο του Διευθυντή<sup>2</sup>. Συχνά, σχετίζεται και με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή οι μαθητές διαπιστώνοντας ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να συνδράμουν στην ικανότητα του σχολείου να αλλάζει ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να βελτιώνει τις υπηρεσίες που προσφέρει στους μαθητές του (Brauckmann & Πασιαρδής· 2008 Hargreaves & Fink, 2003). Στην παρούσα εργασία με τον όρο «ηγεσία» περιοριζόμαστε και αναφερόμαστε στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ασχολούμαστε με την ηγεσία του Διευθυντή γιατί αυτός λόγω της θέσης και των αρμοδιοτήτων του μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και ταυτόχρονα μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν την άνεση να αλλάξουν τις πρακτικές τους και να καινοτομήσουν (Harris & Jones, 2010· Orr & Orphanos, 2011· Σαΐτης, 2008).

---

<sup>2</sup> Με τον όρο Διευθυντής εννοούνται άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί που κατέχουν τη συγκεκριμένη διοικητική θέση.

Ο ηγέτης που λειτουργεί αποτελεσματικά ως φορέας αλλαγών κατανοεί τη διαδικασία της αλλαγής και τις επιπτώσεις της τόσο στο άτομο του όσο και στους άλλους (Fullan, 2002· Zimmermann, 2004). Καθοδηγείται από ηθικές αρχές αναγνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες και οι αντιλήψεις του επηρεάζουν την κουλτούρα του οργανισμού που ηγείται (Fullan, 2002). Επιπλέον, εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη δημιουργία κοινού οράματος και στόχων παρακινώντας τους έτσι για την εκπλήρωση του κοινού σκοπού τους (Clement & Vandenberghe, 2001· Zimmermann, 2004) και αποδέχεται ότι κάθε αρχικός σχεδιασμός συναντά δυσκολίες και ανατροπές κατά την εφαρμογή του (Hord & Sommers, 2008).

Στόχος των πράξεων του είναι να βοηθήσει τον σχολικό οργανισμό να αυξήσει τις ικανότητες του ώστε να εκπληρώσει με αποτελεσματικότητα το σκοπό του (Fullan, 2001a). Κατά συνέπεια αναπτύσσει πολυδιάστατη δραστηριότητα προσπαθώντας να επέμβει σε διάφορες πτυχές της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας.

Αναλυτικότερα, ο Διευθυντής που επιθυμεί τη δημιουργία E.K.M. στο σχολικό οργανισμό ακολουθεί το μοντέλο της υποστηρικτικής και συμμετοχικής ηγεσίας. Κατά συνέπεια, διευκολύνει με κάθε τρόπο το έργο των εκπαιδευτικών και παρέχει απαραίτητους εκπαιδευτικούς πόρους ώστε να μειώσει τα εμπόδια που συναντούν στο έργο τους (Clement & Vandenberghe, 2001· Thompson, et al., 2004· Supovitz & Christman 2003). Συμμετέχει στις συνεργατικές διαδικασίες χωρίς να επιβάλλει τις απόψεις του. Αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ταλέντα και γνώσεις του προσωπικού και προσπαθεί να τα αξιοποιεί προς όφελος του σχολικού οράματος και στόχων. Προσφέρει υποστήριξη στο διδακτικό προσωπικό ώστε να νιώσει αυτοπεποίθηση για να αναλάβει υπευθυνότητες και ηγετικούς ρόλους σε εκπαιδευτικά ζητήματα και πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών που εξυπηρετούν τους στόχους του σχολείου (Bollam, Stoll & Greenwood, 2007)· Clement & Vandenberghe, 2001· Thompson et al., 2004).

Επίσης, δίνει έμφαση στη μάθηση όλων μέσα στη σχολική κοινότητα γιατί αναγνωρίζει ότι μέσω αυτής μπορεί να επέλθει αλλαγή στη γνώση, στις δεξιότητες, στη συμπεριφορά και στις πεποιθήσεις των ατόμων (Fullan, 2001b· Hargreaves & Fink, 2003· Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Πρωτοστατεί στην κατάκτηση νέων γνώσεων θέτοντας τον εαυτό του ως παράδειγμα προς μίμηση (Fullan, 2003· Hord & Sommers, 2008· Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Υποστηρίζει με κάθε τρόπο την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζει ότι αυτή είναι συνεχόμενη, συνδεδεμένη με τις ανάγκες της εργασίας τους και το όραμα του σχολείου και προσανατολισμένη στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hord & Sommers, 2008· Ιορδανίδης 2005· Supovitz & Christman, 2003).

Επιπλέον, προσπαθεί για την εξασφάλιση υποστηρικτικών συνθηκών και δομών μέσα στο σχολικό οργανισμό. Έτσι, συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό και εκτίμηση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και προωθεί κουλτούρα συλλογικής και συνεργατικής μάθησης (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος, Χαλκιώτης 1999· Bollam , Stoll & Greenwood, 2007· Cosner, 2009· Harris, 2003· Πομάκη, 2007). Παράλληλα, αναπτύσσει δομές που διευκολύνουν: α) την πληρέστερη ενημέρωση και επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, β) την επαφή των εκπαιδευτικών με εξειδικευμένο προσωπικό εκτός σχολείου για τον εμπλουτισμό των γνώσεων της Ε.Κ.Μ., γ) τη συνεργασία και επικοινωνία του σχολείου με την τοπική κοινότητα και δ) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση του σχολικού οράματος (Inbar, 1996· Κατσαρός, 2008· Kenny, 2003· Σαΐτης 2008· White, 1993). Επίσης, εξασφαλίζει στον προγραμματισμό του σχολικού ωραρίου τον απαραίτητο χρόνο και χώρο για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους σε σχέσεις αλληλοβοήθειας, ανατροφοδότησης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων, και δημιουργίας νέων ιδεών (Clement & Vandenberghe, 2001· Cosner, 2009· Halverson, 2007· Morrissey, 2000· Supovitz & Christman 2003).

Τέλος, με οδηγό το όραμα του σχολείου ανατροφοδοτεί συστηματικά το έργο των εκπαιδευτικών δίνοντας ακριβείς πληροφορίες για την επίδραση και τα αποτελέσματα της εργασίας τους στηρίζοντας έτσι την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και το αίσθημα της επαγγελματικής τους επάρκειας. Δεν παραλείπει να επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διδακτικών τους μεθόδων, την εφαρμογή καινοτομιών και την αλλαγή των πρακτικών τους οι οποίες συμβάλουν στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (Clement & Vandenberghe, 2001· Morrissey, 2000). Επιπλέον, καθιερώνει διαδικασίες που παρακολουθούν τη γενική πορεία του σχολείου και ενημερώνουν το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τα αποτελέσματα των προσπαθειών της και την ανάγκη για τυχόν αλλαγές στους αρχικούς στόχους ή στις συνήθεις ενέργειές τους (Kenny, 2003).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος του Διευθυντή ως φορέα αλλαγών στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών στόχο έχει να εμπνεύσει, να ενεργοποιήσει, να καθοδηγήσει και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους με σκοπό να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην πραγμάτωση του κοινού οράματος του σχολείου.

#### **1.1.6. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Ερευνώντας το ρόλο του Διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνουμε ότι αυτός καθορίζεται από την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) (Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002, τ.Β'). Αυτή, αναφέρει ότι: *«Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό»* (άρθρο 27 παρ.1). Το ίδιο άρθρο στην παράγραφο 2 καθορίζει το έργο του υπογραμμίζοντας ότι, ο Διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει την επίτευξή τους, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται ισότιμα με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και παρέχει θετικά κίνητρα, ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών και αξιολογεί το έργο τους. Ταυτόχρονα, η ίδια Υ.Α. στο άρθρο 37 δίνει τη δυνατότητα στο Σύλλογο Διδασκόντων με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών να λαμβάνει αποφάσεις και να χαράζει κατευθύνσεις για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Από τα παραπάνω στοιχεία και όλα όσα έχουν ήδη αναφερθεί για το ρόλο του Διευθυντή φορέα αλλαγών και τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων καταλήγουμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης σχολικών μονάδων (Δημητρόπουλος, 2007· Κατσαρός, 2008) και νομιμοποιεί πρωτοβουλίες και ενέργειες του Διευθυντή που διευκολύνουν την ανάπτυξη και λειτουργία Ε.Κ.Μ. στο σχολικό οργανισμό.

Ωστόσο, κριτική που ασκείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τονίζει ότι υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ των επιδιώξεων της νομοθεσίας και των δυνατοτήτων που πραγματικά παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα στην καθημερινή λειτουργία του.

Συγκεκριμένα, όλες οι λειτουργίες και οι στόχοι κάθε σχολικής μονάδας καθορίζονται από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία δημιουργώντας ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει ελάχιστα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Με αποτέλεσμα ενώ η νομοθεσία περιγράφει το μοντέλο ηγεσίας του σχολείου συμμετοχικό και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ένα δυναμικό στέλεχος διοίκησης (Σαΐτης, 2008α) στην καθημερινή πρακτική οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων περιορίζονται σε διαδικαστικά, επιφανειακά ζητήματα που δεν αφορούν την ουσία του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου του σχολείου (Μλεκάνης, 2005· Πομάκη, 2007· Πυργιωτάκης, 1992) και το έργο του Διευθυντή υποβαθμίζεται σε γραφειοκρατικές και διεκπεραιωτικές εργασίες (Γεωργιάδης, Παπαδόπουλου & Τρίκος, 2005· Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008<sup>α</sup>).

Άλλος παράγοντας που εμποδίζει την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου των Διευθυντών όπως περιγράφεται στη σχετική νομοθεσία θεωρείται ο τρόπος επιλογής τους, ο οποίος λαμβάνει ως κύριο κριτήριο τα χρόνια προϋπηρεσίας και όχι τις γνώσεις και τις ικανότητες που κατέχουν για τη θέση που διεκδικούν (Σαΐτης, 2008α). Επίσης η ανάληψη των καθηκόντων τους χωρίς να έχουν καταρτισθεί σε θέματα ηγεσίας, διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και η έλλειψη σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων δημιουργεί ακόμα ένα εμπόδιο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν το έργο τους (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Σαΐτης, 2008α). Τέλος, οι περιορισμένες δυνατότητες που έχουν οι Διευθυντές για να παρακινήσουν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου μέσω της προσφοράς κινήτρων και οι περιορισμένες γνώσεις τους σχετικά με τις τεχνικές παρακίνησης θέτουν ένα πρόσθετο εμπόδιο στην αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους (Κατσαρός, 2008).

Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειώσουμε ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν Διευθυντές οι οποίοι τολμούν να εκτελέσουν δυναμικά το έργο τους αναλαμβάνοντας να εφαρμόσουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες μέσα στα πλαίσια του νόμου και των δυνατοτήτων τους. Συνήθως, αυτούς τους Διευθυντές τους συναντάμε σε σχολεία που εφαρμόζουν προγράμματα καινοτόμων δραστηριοτήτων, συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά δίκτυα όπως το δίκτυο «Οικολογικά Σχολεία» ή συνεργάζονται για εκπαιδευτικά θέματα με άλλα σχολεία στο εσωτερικό ή το εξωτερικό.

Έρευνα για τα χαρακτηριστικά των Διευθυντών «Οικολογικών Σχολείων» κατάληξε ότι αυτοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή του εκπαιδευτικού

μοντέλου, την ανάγκη επιμόρφωσης όλων μέσα στη σχολική κοινότητα και την ανάγκη ανάπτυξης επικοινωνιακών διαύλων εντός και εκτός σχολείου. Επίσης, υπογράμμισε ότι χαρακτηρίζονται από προσωπικό όραμα το οποίο επιδιώκουν να μοιραστούν με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητάς τους και την ικανότητά τους να εμπνυχώνουν, να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις προσπάθειές τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών τους. Τέλος, σημείωσε ότι οι συγκεκριμένοι Διευθυντές εκδηλώνουν ενεργά το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010). Η σύγκριση αυτών των ευρημάτων με όσα έχουν ήδη αναφερθεί για τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή ως φορέα αλλαγής μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Διευθυντές των «Οικολογικών Σχολείων» φαίνεται να δρουν δυναμικά και να ενεργούν με σκοπό την εμφάνιση αλλαγών και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού ξεπερνώντας τα εμπόδια που υψώνει στο έργο τους η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

#### **1.1.7. Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία και ανάπτυξη Ε.Κ.Μ.**

Εκτός από την ηγεσία του σχολείου και τις προσπάθειές της για την εισαγωγή αλλαγών στο σχολικό οργανισμό και τη δημιουργία Ε.Κ.Μ. υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ανάλογα ενισχύουν ή αποθαρρύνουν τη λειτουργία, την ανάπτυξη, και τη βιωσιμότητά τους. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να προέρχονται από τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τις ενέργειες μικροπολιτικής μέσα στη σχολική κοινότητα και άλλους εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες.

##### **1.1.7.1. Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου**

Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου όπως το μέγεθος, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκει, η τοποθεσία που βρίσκεται ή η ιστορική του πορεία φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν άλλοτε ενισχύοντας και άλλοτε εμποδίζοντας τις προσπάθειες ανάπτυξης Ε.Κ.Μ..

Αναλυτικότερα, το μέγεθος του σχολείου μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργία Ε.Κ.Μ.. Έχει παρατηρηθεί ότι μικρές σχολικές μονάδες αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, ευκολότερη επικοινωνία, και μεγαλύτερη προσωπική αλληλεπίδραση στοιχεία που επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία Ε.Κ.Μ. (Bolam et al, 2005· Stoll, et al., 2006). Επίσης, έχει σημειωθεί ότι Ε.Κ.Μ. δημιουργούνται ευκολότερα σε σχολεία της Α/θμιας παρά της Β/θμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί

της Β/θμιας εκπαίδευσης συνήθως συνεργάζονται με συναδέλφους της ειδικότητάς τους και όχι με το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και λιγότερο στην παιδαγωγική διαδικασία και τη συνολική πρόοδο των μαθητών (Bolam et al., 2005· Harris & Jones, 2010· Πομάκη, 2007· Stoll & Seashore Louis, 2007).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του σχολείου που φαίνεται να επιδρά στην ανάπτυξη Ε.Κ.Μ. είναι η τοποθεσία στην οποία λειτουργεί. Αυτή, με τις δυνατότητες που προσφέρει επηρεάζει ανάλογα τις σχέσεις του σχολείου με εξωτερικούς φορείς που στηρίζουν και ενδυναμώνουν το έργο των Ε.Κ.Μ. (π.χ. Πανεπιστήμια, εκπαιδευτικές οργανώσεις, εκπαιδευτικά δίκτυα κλπ) και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών για την ατομική επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία θα συνεισφέρει στην ενίσχυση των Ε.Κ.Μ. (Bolam et al., 2005· Stoll et al., 2006).

Επιπλέον, στην ανάπτυξη και λειτουργία Ε.Κ.Μ. επιδρά η ιστορία του σχολείου. Όταν ένα σχολείο έχει παράδοση και φήμη η οποία επιβεβαιώνει την τάση του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και καινοτομίες και να τις εφαρμόζει με επιτυχία έχει περισσότερες πιθανότητες να φέρει αλλαγές στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών (Bolam et al., 2005· Harris & Jones, 2010).

#### *1.1.7.2. Εκπαιδευτικοί*

*«Στην καρδιά κάθε αλλαγής βρίσκονται τα άτομα»* (Stoll et al., 2006, σελ. 243). Έτσι ατομικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικοί παράγοντες, προσωπικές απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την δημιουργία και εξέλιξη των Ε.Κ.Μ.. Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία, ή η προσωπική και οικογενειακή κατάσταση μπορούν να επιδράσουν την περίοδο που γίνονται προσπάθειες για την εισαγωγή συνεργατικών μορφών εργασίας (Bolam et al., 2005· Robertson & Murrphy, 2006· Stoll et al., 2006). Ακόμη, οι αυξημένες επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις πιθανότητες δημιουργίας Ε.Κ.Μ. αφού έχει παρατηρηθεί ότι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εμπλέκονται ευκολότερα σε συνεργατικές και διερευνητικές διεργασίες (Πομάκη, 2007). Ενώ, ταυτόχρονα τα αυξημένα προσόντα τους ενισχύουν τη λειτουργία και ανάπτυξη των Ε.Κ.Μ. και ενδυναμώνουν την ικανότητα του σχολείου να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει στους μαθητές του (Newmann, Bruce King & Youngs, 2000· Youngs & Bruce King, 2002).



Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικά πλαίσια επηρεάζεται και από ψυχολογικούς παράγοντες. Αναλυτικότερα, θετική επίδραση φαίνεται να υπάρχει όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού οργανισμού και συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία κοινού οράματος (Kenny, 2003· Stoll, et al., 2006). Επίσης, θετικά επιδρά το αίσθημα εργασίας σε ασφαλές σχολικό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει στα μέλη του να συνεργάζονται, να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, να σκέφτονται και να πράττουν δημιουργικά χωρίς να φοβούνται ότι θα κατακριθούν για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν (Day, 2005· Hargreaves, 2003· Inbar, 1996). Αντίθετα, αρνητικά μπορούν να επιδράσουν οι φόβοι τους να γίνουν αποδέκτες πιθανής αρνητικής κριτικής, να θεωρηθούν ανεπαρκείς, ή να αλλάξουν οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους ή τη Διεύθυνση του σχολείου μέσα από τις νέες συνθήκες εργασίας (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Taurima, 2007). Αρνητικά, επίσης, επηρεάζουν η ύπαρξη αισθημάτων ανασφάλειας ή καχυποψίας απέναντι στις νέες συνθήκες εργασίας στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν (Greenberg & Baron, 2000· Harris & Jones, 2010· Robbins, 2000· Zimmerman, 2006) και η επιθυμία τους να κρατήσουν τις καλές ιδέες ή εμπειρίες τους απόρρητες (Taurima, 2007). Επιπρόσθετα, αρνητική επίδραση στη διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεργασθούν και να αφιερώσουν χρόνο σε σχετικές διαδικασίες ασκούν αισθήματα αντιπαλότητας ή ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων τους (Πομάκη, 2007), αισθήματα και απόψεις που δημιουργήθηκαν από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες τους σχετικά με την επιρροή που μπορούν να έχουν οι ιδέες τους στην λειτουργία του σχολείου (Tschannen-Moran, 2001) και αρνητικές εμπειρίες που σχετίζονται με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα καινοτομικών δραστηριοτήτων που ανέλαβε το σχολείο τους στο παρελθόν (Greenberg & Baron, 2000).

Στην αλλαγή των συνηθειών του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία Ε.Κ.Μ. μπορούν ακόμη να επιδράσουν τα διανοητικά μοντέλα (πολιτικά, κοινωνικά, επαγγελματικά) που χρησιμοποιούν για να αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και να ερμηνεύουν την πραγματικότητά τους (Zimmerman, 2006). Οι ιδεολογικές και παιδαγωγικές απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργάζονται (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Πομάκη, 2007) και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί ένα σχολείο (Hargreaves & Fink, 2003). Οι αντιλήψεις τους για την σπουδαιότητα και την ανάγκη αλλαγής των εργασιακών συνηθειών τους (Greenberg & Baron, 2000· Πομάκη, 2007· Van den Berg & Slegers 1996· White,

1993) και η άποψη που έχουν σχηματίσει για τη βοήθεια που μπορούν να τους προσφέρουν ο Διευθυντής και οι συνάδελφοί τους στο σχολείο (Πομάκη, 2007).

### *1.1.7.3. Μικροπολιτική συμπεριφορά*

Σε περιόδους εισαγωγής αλλαγών η μικροπολιτική αποκτά σημαντική θέση στη λειτουργία κάθε οργανισμού (Altrichter & Salzeber, 2000). Σε αυτές τις περιόδους οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν ανεπίσημες ενέργειες και στρατηγικές επικοινωνίας και δράσης στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση που σκοπό έχουν να επηρεάσουν αποφάσεις τυπικών ή άτυπων κέντρων εξουσίας για να διαπραγματευθούν ή για να κατοχυρώσουν τις επιθυμητές εργασιακές τους συνθήκες, να τις περιφρουρήσουν όταν αυτές απειλούνται και να τις επαναφέρουν στην περίπτωση και στο βαθμό που αυτές έχουν χαθεί (Kelchtermans & Ballet, 2002). Η εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών και στρατηγικών θεωρείται μικροπολιτική και εκφράζεται άλλοτε με εντάσεις, διαμάχες, ή ανταγωνισμούς και άλλοτε με τη δημιουργία συνεργασιών ή συμμαχιών (Kelchetermans & Ballet, 2002· Lindle, 1999· Salo, 2008). Ως συνέπεια, οι προσπάθειες αλλαγής του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών μέσα από το σχηματισμό E.K.M. μπορούν να επηρεασθούν και από μικροπολιτικές συμπεριφορές.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να υιοθετήσουν μικροπολιτικές πρακτικές όταν πιστεύουν ότι οι προσωπικές τους αξίες, ή οι στόχοι επηρεάζονται αρνητικά από το όραμα και τους στόχους του σχολείου (Robertson & Murrhly, 2006· Altrichter & Salzeber, 2000), όταν αισθάνονται ότι οι επικείμενες αλλαγές μπορούν να τους επιβαρύνουν με αύξηση του χρόνου εργασίας ή με επιπλέον όγκο δουλειάς (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Kelchetermans & Ballet, 2002) ή όταν θεωρούν ότι οι αλλαγές μπορεί να επηρεάσουν το καλό εργασιακό κλίμα του σχολείου (Gunn & King, 2003, Kelchetermans & Ballet, 2002).

Από την άλλη πλευρά, μικροπολιτική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί και από το Διευθυντή του σχολείου. Ιδιαίτερα όταν αυτός δεν έχει πειστεί για τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ή όταν θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να πάρουν αποφάσεις για το συμφέρον του σχολείου. Σε αυτή τη περίπτωση είναι πιθανόν ο Διευθυντής να είναι φειδωλός στην ανάπτυξη ειλικρινών σχέσεων (Tschannen-Moran, 2001) δημιουργώντας εμπόδια στην εφαρμογή της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων ή στην παραχώρηση ηγετικών ρόλων και

αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, απαραίτητες ενέργειες για την ανάπτυξη E.K.M..

#### *1.1.7.4. Εσωτερικοί παράγοντες*

Η δημιουργία και λειτουργία E.K.M. μπορεί να επηρεασθεί επίσης από παράγοντες που αφορούν τη συνολική λειτουργία του σχολείου και σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεων των μελών του, τη σταθερότητα του προσωπικού του, τις δομές και τους πόρους που παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό του.

Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει ένας σχολικός οργανισμός εντός του κτιρίου του αλλά και έξω από αυτό είναι πολύ σημαντική. Σε αυτές τις σχέσεις στηρίζεται τόσο η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του όσο και η συνεργασία του με την τοπική κοινωνία ή άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και δίκτυα που διευκολύνουν και ενισχύουν τις εκπαιδευτικές του διαδικασίες. Έτσι σχολεία τα οποία διατηρούν σχολικό κλίμα ανοιχτό προς την κοινωνία και με κύρια χαρακτηριστικά την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη, την κατανόηση και την αλληλοβοήθεια των μελών τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να δημιουργήσουν E.K.M. (Morrissey, 2000· Stoll & Sheashore Louis, 2007). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η ποιότητα των σχέσεων που προαναφέρθηκε δεν χτίζεται από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά απαιτεί αρκετό χρόνο και κόπο ώστε οι εργαζόμενοι να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια στο εργασιακό τους περιβάλλον. Κατά συνέπεια η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου φαίνεται να συμβάλει θετικά στη δημιουργία E.K.M. (Stoll & Sheashore Louis, 2007).

Εκτός όμως από την ποιότητα των προσωπικών σχέσεων, ένα σχολείο πρέπει να παρέχει και τις απαραίτητες δομές οι οποίες να διευκολύνουν την εργασία των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία E.K.M.. Τέτοιες δομές αφορούν τις μορφές επικοινωνίας που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό κτίριο ώστε όλοι να έχουν πρόσβαση να ενημερώνονται και να επικοινωνούν επαρκώς για το πρόγραμμα του σχολείου, τον προϋπολογισμό του, τις μελλοντικές δραστηριότητες του, τους νέους νόμους και τις εγκυκλίους, την πορεία των προσπαθειών βελτίωσής του και τα στοιχεία που αφορούν την πρόοδο ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Hord & Sommers, 2008· Morrissey, 2000). Ακόμη δομές που επιδρούν θετικά στη δημιουργία E.K.M. σχετίζονται με την ύπαρξη συγκεκριμένου χώρου και την καθιέρωση συγκεκριμένου χρόνου αφιερωμένου στη συνέντευξη και συνεργασία

των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με άλλους φορείς με σκοπό τη βελτίωση της παροχής των υπηρεσιών τους (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Hord & Sommers, 2008· Morrissey, 2000). Επίσης, θετικά μπορεί να επιδράσει η ύπαρξη συγκεκριμένου τυπικού (συνηθειών) που ακολουθείται κατά τη συνέντευξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών ώστε να ελαχιστοποιείται η σπατάλη χρόνου και να αυξάνεται το αίσθημα της ουσιαστικής και αποδοτικής εργασίας (Hord & Sommers, 2008).

Επιπλέον, σημαντικός θετικός παράγοντας για την λειτουργία Ε.Κ.Μ. φαίνεται να είναι η παροχή εκπαιδευτικών πόρων τόσο για την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές, καλαίσθητοι χώροι συνεργασίας) όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών, χρηματική ενίσχυση για την ατομική επιμόρφωσή τους, σύνδεση εκπαιδευτικών με ειδικούς εκτός σχολείου κλπ) (Hord & Sommers, 2008· Πομάκη, 2007).

#### *1.1.7.5. Εξωτερικοί παράγοντες*

Επειδή ένα σχολείο δεν είναι ξεκομμένο από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, συχνά, οι αποφάσεις του προσωπικού του και ιδιαίτερα η διάθεσή του για συνεργασία και σχηματισμό Ε.Κ.Μ. είναι πιθανό να επηρεασθούν από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι οι απόψεις της τοπικής κοινωνίας για το τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί ένα σχολείο επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι αποφάσεις, οι προσπάθειες και οι ενέργειες σχηματισμού Ε.Κ.Μ. είναι σημαντικές ή απαραίτητες (Bolam, et al., 2005· Morrissey, 2000). Επίσης, ο εξωτερικός βομβαρδισμός των εκπαιδευτικών από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση με συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργεί αισθήματα άγχους, επαγγελματικής εξουθένωσης και επιδρά αρνητικά στη διάθεσή τους να αναπτύξουν συνεργατικές δραστηριότητες (Bolam et al., 2005· Morrissey, 2000). Τέλος, άλλος ένας εξωτερικός παράγοντας που μπορεί να επιδράσει στη δημιουργία Ε.Κ.Μ. σχετίζεται με την εισαγωγή εγκυκλίων ή συνδικαλιστικών αποφάσεων που αφορούν τη ρύθμιση ή τον περιορισμό του χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης (Hord & Sommers, 2008).

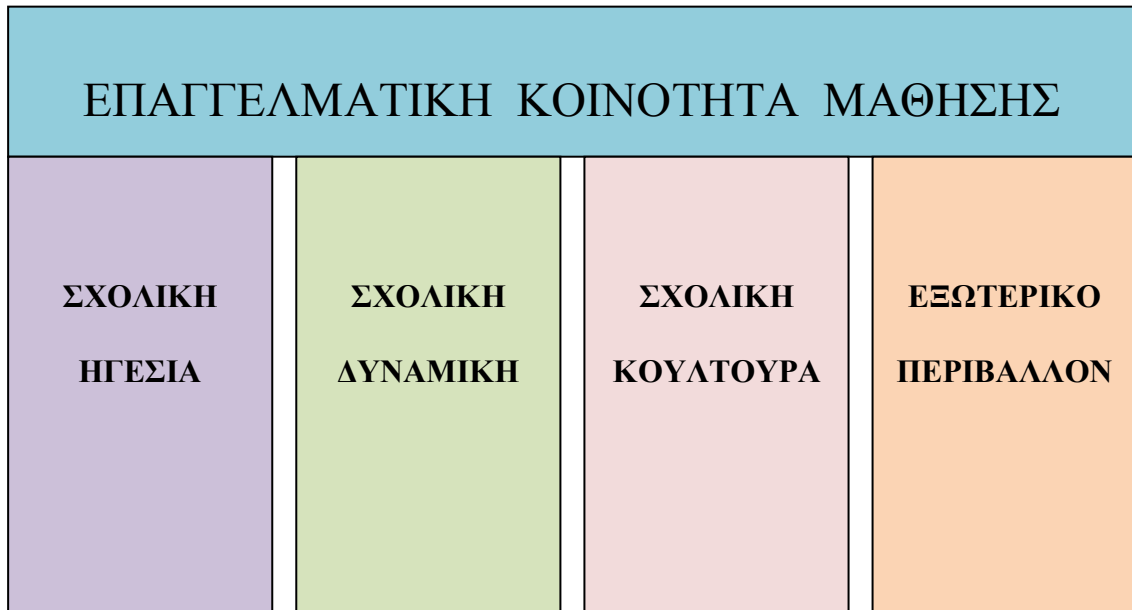
### **1.1.8. Πυλώνες Ε.Κ.Μ.**

Από την παραπάνω αναφορά στο ρόλο της ηγεσίας και στην επίδραση των άλλων παραγόντων αντιλαμβανόμαστε ότι η δημιουργία και ανάπτυξη Ε.Κ.Μ. δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Είναι μια διαδικασία η οποία για να μπορέσει να γίνει αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού χρειάζεται να στηριχθεί σε τέσσερις βασικούς πυλώνες. Αυτοί είναι:

- Η σχολική ηγεσία η οποία έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να προσφέρει στήριξη και δομές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών. Ενώ, ταυτόχρονα μπορεί να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να τους καθοδηγεί, να τους φέρνει σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, να στηρίζει πρακτικά και ηθικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να ανατροφοδοτεί κριτικά και συστηματικά την εργασία τους και τα αποτελέσματά της και να επιβραβεύει τις προσπάθειές τους.
- Η σχολική δυναμική η οποία χαρακτηρίζεται από κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού, κατανόησης και αλληλοβοήθειας. Απαρτίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό από καλά καταρτισμένο και έμπειρο ανθρώπινο δυναμικό το οποίο αναγνωρίζει την ανάγκη αλλαγής του τρόπου εργασίας του. Παρέχει πόρους που ενισχύουν την διδασκαλία και προωθούν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.
- Η σχολική κουλτούρα η οποία χαρακτηρίζεται από την επιθυμία ανάπτυξης της μάθησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Το εξωτερικό περιβάλλον το οποίο προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. Στηρίζει και καθοδηγεί, όποτε χρειαστεί, τις προσπάθειες του σχολείου για τη βελτίωση του έργου του. Αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες και να προσφέρουν υπηρεσίες που βελτιώνουν την πρόοδο όλων των μαθητών.

Σχήμα 1

Πυλώνες Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης



Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει το πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» και σύντομη παρουσίαση των στόχων και του τρόπου εφαρμογής του προγράμματος ώστε ο αναγνώστης της παρούσας εργασίας να αποκτήσει μια γενική άποψη για το συγκεκριμένο τύπο σχολείων. Κατόπιν, ακολουθεί συζήτηση που εξηγεί το λόγο για τον οποίο αυτή η μελέτη εστίασε στα «Οικολογικά Σχολεία» και γίνεται αναφορά για τη σπουδαιότητά της στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα της.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 1.2.1. Θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος «Οικολογικά Σχολεία»

Τα «Οικολογικά Σχολεία» ανήκουν σε ένα διεθνές δίκτυο σχολείων το οποίο, αρχικά, αναπτύχθηκε στην Ευρώπη και αργότερα επεκτάθηκε στην Ασία, την Αφρική και τη Λατινική Αμερική (Henderson & Tilbury, 2004). Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δραστηριοποιούνται από το 1995 υπό την επίβλεψη της «Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας της Φύσης» και την έγκριση του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. Τα σχολεία που συμμετέχουν σε αυτό το δίκτυο θεωρούνται ως σχολεία που προωθούν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) (Education for Sustainable Development) μέσω προγράμματος συνολικής σχολικής προσέγγισης (whole school approach) (Henderson & Tilbury, 2004· McLeod, 2007). Ακολουθεί η παρουσίαση και αποσαφήνιση των δύο αυτών όρων.

#### 1.2.1.1. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ως Αειφόρος Ανάπτυξη ορίστηκε η

*«ανάπτυξη η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες των σύγχρονων γενεών χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την δυνατότητα των μελλοντικών να ικανοποιήσουν τις δικές τους»* (WCED 1987 σελ. 43).

Κατά συνέπεια, σκοπός της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι η αναζήτηση και καθιέρωση ισορροπίας μεταξύ του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας (UNECE 2005).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) υπηρετεί τον σκοπό της Αειφόρου Ανάπτυξης και αποτελεί μία δυναμική έννοια εκπαίδευσης. Αυτή, απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από την ηλικία τους ή το επάγγελμά τους και πραγματοποιείται μέσα από κάθε μορφή κοινωνικής ευαισθητοποίησης, τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παπαδημητρίου, 2009, UNESCO, 2005). Στοχεύει να δώσει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να προβλέπουν, να αντιμετωπίζουν και να λύνουν τα προβλήματα που απειλούν τη ζωή στον πλανήτη μας. Επιδιώκει να διαδώσει αξίες και αρχές που δημιουργούν τη βάση στην οποία θα στηριχθεί η αειφορία και σχετίζονται με την ισότητα των γενεών, την ισότητα των δύο φύλων, την κοινωνική ανοχή, τη μείωση της φτώχειας, την περιβαλλοντική προστασία και αποκατάσταση, την προστασία των φυσικών πηγών

και την ανάπτυξη δίκαιων και ειρηνικών κοινωνιών. Τέλος, δίνει έμφαση στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας (UNESCO, 2005, UNECE, 2005).

Ο θεσμός του σχολείου έχει επανειλημμένα αναγνωρισθεί ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της Ε.Α.Α. και την προετοιμασία των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών (UNCED, 1992, UNESCO, 2002α, Παπαδημητρίου, 2009· Scoullou, 1998· Huckle & Sterling, 1996). Κατά την Gough (2005) η εφαρμογή της Ε.Α.Α. στα σχολεία συνεπάγεται μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες ενσωματώνουν στόχους για την προστασία του περιβάλλοντος, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κατάλληλη ανάπτυξη και τη δημοκρατία με σκοπό την αλλαγή των ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών. Επιπλέον, μέσω της Ε.Α.Α. στα σχολεία επιδιώκεται η προσφορά μαθησιακών εμπειριών οι οποίες αναπτύσσουν αξίες, αρχές και ικανότητες σε όλα τα άτομα ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην δημόσια ζωή και να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στη διαδικασία μετάβασης της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας κοινωνίας σε ένα αειφορικό μέλλον (Gough, 2005· Φλογαΐτη, 2006).

#### *1.2.1.2. Προγράμματα Συνολικής Σχολικής Προσέγγισης/Μεταρρύθμισης*

Η κριτική εξέταση των πρακτικών που ακολουθήθηκαν μέχρι σήμερα για την εφαρμογή της Ε.Α.Α. και άλλων καινοτόμων μορφών εκπαίδευσης, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε σχολικούς οργανισμούς, διαπίστωσε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο αυτές δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα αναφορικά με τους επιδιωκόμενους στόχους για την προετοιμασία των πολιτών της μεταμοντέρνας εποχής (Blumstein and Saylan, 2007· Huckle, 1996· Palmer, 1998· Παπαδημητρίου, 2004· Sterling, 2001· UNESCO, 2002α). Αυτό συμβαίνει διότι, συνήθως, οι καινοτόμες εκπαιδευτικές πράξεις πραγματοποιούνται με τη διεξαγωγή προγραμμάτων από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι απευθύνονται σε ορισμένους μαθητές του σχολείου χωρίς συνέπεια και συνέχεια (McLeod, 2007· Παπαδημητρίου, 1998· Παπαδημητρίου, 2009· Sterling, 2001). Ένας από τους λόγους που παρατηρείται αυτό το φαινόμενο, θεωρείται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης να ταιριάζουν τη συνθετότητα της Ε.Α.Α. ή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την περιπλοκότητα και τις απαιτήσεις των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων και τις αρχές και διαδικασίες της μάθησης (Palmer, 1998, Παπαδημητρίου, 2004). Κατόπιν, αυτής της διαπίστωσης η διεθνής



εκπαιδευτική κοινότητα στρέφεται σε νέες στρατηγικές οι οποίες επιδιώκουν την εφαρμογή της E.A.A. με προγράμματα συνολικής σχολικής προσέγγισης/μεταρρύθμισης (whole school approach ή whole school reform). (Sterling, 2001).

Με τον όρο «πρόγραμμα συνολικής σχολικής προσέγγισης/μεταρρύθμισης» εννοούμε ένα πρόγραμμα το οποίο είναι πολυετές, βασίζεται σε διεπιστημονικές πρακτικές και επιμερίζει την ευθύνη της μάθησης ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την τοπική κοινωνία. Γενικός σκοπός του είναι η βελτίωση του σχολικού οργανισμού, ώστε να στηρίζει αποτελεσματικά σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις, τη μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Datnow, & Stringfield, 2000· Kidron, & Darwin, 2007· McChesney, 1998).

Τα προγράμματα αυτά π.χ. ‘Success for all’, ‘Core Knowledge’, ‘Accelerated schools’, ‘Οικολογικά Σχολεία’, ‘Healthy Schools’, ‘Enviroschools’ κ.λ.π. συχνά διαφέρουν στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη λειτουργία βασικών χαρακτηριστικών του σχολείου όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι μορφές ηγεσίας, ή η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας (Henderson & Tilbury, 2004· Vernez, Karam, Mariano & DeMartini, 2006). Ωστόσο, κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η ιδέα ότι κάθε σχολείο χρειάζεται ένα ξεκάθαρο όραμα και μία εκπαιδευτική στρατηγική η οποία υπηρετεί το όραμά του, επηρεάζει κάθε διάσταση της λειτουργίας του και υποστηρίζει τη συνολική μεταρρύθμισή του (McChesney, J. 1998· Vernez et al., 2006). Σε αυτή την κατηγορία προγραμμάτων ανήκει και η περίπτωση των «Οικολογικών Σχολείων» που μελετά η παρούσα εργασία.

### **1.2.2. Σύντομη περιγραφή του προγράμματος «Οικολογικά Σχολεία»**

Βασικός στόχος των «Οικολογικών Σχολείων» όπως καθορίζεται από τη συντονιστική επιτροπή του προγράμματος

*«είναι η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή συμπεριφοράς ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, μαθητών αλλά και ενηλίκων (εκπαιδευτικοί, γονείς, εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα) για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες όπως είναι η μείωση κατανάλωσης ενέργειας, νερού και η μείωση παραγωγής απορριμμάτων μέσα στο σχολείο. Για την επίτευξη όλων αυτών*

είναι αναγκαία η καλή συνεργασία ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και τις τοπικές αρχές» (Παράρτημα 1).

Για να επιτύχουν το στόχο τους τα «Οικολογικά Σχολεία» επιδιώκουν αλλαγές στη συνολική λειτουργία του σχολείου. Έτσι η διεξαγωγή του προγράμματός τους χαρακτηρίζεται από 7 στάδια-βήματα:

1<sup>ο</sup> στάδιο: Δημιουργία περιβαλλοντικής επιτροπής η οποία αποτελείται από μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, το Διευθυντή, εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων, εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης και από ένα μέλος του υποστηρικτικού προσωπικού του σχολείου.

2<sup>ο</sup> στάδιο: Η περιβαλλοντική επιτροπή ερευνά το σχολικό χώρο για να διαπιστώσει την παρούσα κατάσταση.

3<sup>ο</sup> στάδιο: Η περιβαλλοντική επιτροπή θέτει στόχους και διαμορφώνει σχέδιο δράσης.

4<sup>ο</sup> στάδιο: Η περιβαλλοντική επιτροπή παρακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου.

5<sup>ο</sup> στάδιο: Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συντάσσουν κώδικα περιβαλλοντικής συμπεριφοράς ύστερα από συστηματική συζήτηση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

6<sup>ο</sup> στάδιο: Η επιτροπή ενημερώνει και πληροφορεί την τοπική κοινωνία για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους.

7<sup>ο</sup> στάδιο: Οι δραστηριότητες του προγράμματος συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Μάναλης, Πλατανισιώτη, Σκαμπαρδώνης, Στεφανόπουλος, Τσελεκτσίδου, Φραντζή & Ψαλλίδας, 2002).

Από την παραπάνω σύντομη περιγραφή του προγράμματος κατανοούμε ότι η ενεργός εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι προϋπόθεση για την διεξαγωγή του (1<sup>ο</sup> βήμα). Αυτό το γεγονός δημιουργεί συνθήκες διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών μελών (μαθητές, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, τοπικοί φορείς) για τον εντοπισμό του προβλήματος (2<sup>ο</sup> βήμα), την αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή, τη δημιουργία σχεδίου δράσης και την αξιολόγηση της πορείας του (3<sup>ο</sup> βήμα - 4<sup>ο</sup> βήμα). Επίσης, με την εφαρμογή του προγράμματος τα μέλη καλούνται να κατανοήσουν τις επιπτώσεις των πρακτικών τους στο σχολικό περιβάλλον, να αναζητήσουν κοινές αξίες και αρχές (5<sup>ο</sup> βήμα) και να διαδώσουν τα συμπεράσματά τους από την εφαρμογή των νέων γνώσεων και πρακτικών τους στην τοπική κοινωνία (6<sup>ο</sup> βήμα). Παράλληλα, η προϋπόθεση να συνδεθούν οι δραστηριότητες του προγράμματος με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (7<sup>ο</sup> βήμα) οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση νέων γνώσεων,

διδασκικών μεθόδων και δεξιοτήτων ώστε να συνδέσουν τους στόχους που έθεσε το σχολείο συμμετέχοντας στα «Οικολογικά Σχολεία» με όλους τους άλλους που είναι υποχρεωμένο να καλύπτει σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προσεγγίζοντας τα στάδια εξέλιξης του προγράμματος υπό το πρίσμα όσων έχουν αναφερθεί ως τώρα συμπεραίνουμε ότι αυτό καθοδηγεί κάθε συμμετέχον σχολείο να εξελιχθεί σε «Μανθάνοντα Οργανισμό», αφού ζητά από το σχολικό οργανισμό να εντοπίσει τα περιβαλλοντικά του προβλήματα, να θέσει κοινό όραμα, αξίες αρχές και στόχους και να εμπλέξει όλα τα μέλη του σε συνεργατική αναζήτηση νέων τρόπων λειτουργίας, διδασκαλίας και μάθησης ώστε να επιτύχουν την αλλαγή της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς και τη βελτίωση του περιβαλλοντικού ίχνους του σχολείου.

Αυτή η διαπίστωση δημιούργησε, αρχικά, βάσιμες ελπίδες για την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. στα συγκεκριμένα σχολεία και κατηύθυνε την έρευνα της παρούσας εργασίας στα «Οικολογικά Σχολεία». Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι υπόλοιποι λόγοι που στήριζαν την υπόθεσή της εργασίας και την σπουδαιότητά της έρευνάς της.

### **1.2.3. Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή των «Οικολογικών Σχολείων» για τη διεξαγωγή της έρευνας**

Οι λόγοι που οδήγησαν τη συγκεκριμένη έρευνα να εστιάσει στο παράδειγμα των «Οικολογικών Σχολείων» είναι αρκετοί. Καταρχάς, οι παραπάνω παρατηρήσεις μας βοήθησαν να αντιληφθούμε ότι το πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» ωθεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε αλληλεπίδραση και συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, γεγονός, που επιδρά θετικά στην ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης (Kilpatrick et al, 2003).

Επιπλέον, η ελλιπής κατάρτιση των ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την αειφορία και το περιβάλλον τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής επιμόρφωσης (Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki & Bouras, 2007) είναι παράγοντας που δημιουργεί προϋποθέσεις για συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών στα «Οικολογικά Σχολεία» δημιουργώντας ακόμη ένα λόγο για το σχηματισμό Ε.Κ.Μ. με στόχο την βελτίωση των ικανοτήτων και γνώσεων τους ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στους κοινά αποδεκτούς στόχους του σχολείου τους (Κοσμίδης, Μπαγάκης, Κρητικού & Καλουδιώτη, 2005).

Ένας ακόμη λόγος είναι η διαπίστωση ότι οι Διευθυντές που επιδιώκουν την αλλαγή του σχολείου τους σε αειφόρο παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τους

Διευθυντές που επιδιώκουν αλλαγές στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών με την δημιουργία και λειτουργία Ε.Κ.Μ.. Συγκεκριμένα, οι ηγέτες που διοικούν αειφόρα σχολεία καθοδηγούνται από ηθικές αρχές, διακρίνονται για τις προσωπικές τους αρχές και αξίες, επιδιώκουν τη δημιουργία κοινά αποδεκτού οράματος, εκχωρούν ηγετικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, εστιάζουν στη μάθηση όλων, παρέχουν πόρους, είναι καινοτόμοι, αναλαμβάνουν ρίσκα και ενώνουν τη σχολική με την κοινωνική ζωή (Jackson, 2008). Παραπλήσια αποτελέσματα τα οποία έχουν ήδη παρουσιασθεί είχε και στην Ελλάδα η έρευνα των Δημοπούλου & Μπαμπίλα (2009). Ως συνέπεια των χαρακτηριστικών της ηγεσίας αυτών των σχολείων θεωρούμε ότι αυξάνονται οι πιθανότητες ύπαρξης Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία».

Τέλος, το γεγονός ότι στα «κοινά» ελληνικά σχολεία, όπως προαναφέρθηκε, έχει ήδη επισημανθεί η μικρή συνεργασία των εκπαιδευτικών η οποία εστιάζεται κυρίως σε επιφανειακά διαδικαστικά ζητήματα, στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και όχι σε ζητήματα που αφορούν την ουσία του εκπαιδευτικού έργου που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Μλεκάνης, 2005, Πομάκη, 2007, Πυργιωτάκης, 1992), ενώ, διαπιστώνεται έλλειψη αναφορών στην ελληνική βιβλιογραφία για τις συνεργατικές διαδικασίες που συντελούνται στα «Οικολογικά Σχολεία» και άλλα σχολεία καινοτόμων προγραμμάτων έστρεψαν τη συγκεκριμένη έρευνα σε αυτό τον τύπο σχολείων.

#### **1.2.4. Σπουδαιότητα της έρευνας**

Η σπουδαιότητα της παρούσας εργασίας καθορίζεται, κατά την άποψή μας, από την απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συμβολή των Ε.Κ.Μ. σε αυτή τη διαδικασία (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004· Caine & Caine 2000· Durrant & Holden, 2006· Earley, & Bubb, 2004· Harris, Day, Hadfield, Hopkins, Hargeaves & Chapman, 2003· Hord, 2009· Huckle, 1996· Imants, 2002· MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Η επισήμανση παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη Ε.Κ.Μ. σε σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πιστεύουμε ότι θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής, σε στελέχη της εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικούς αλλά και σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιθυμούν την αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολικών οργανισμών.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη δύσκολη οικονομική και περιβαλλοντική συγκυρία της εποχής μας και την ανάγκη για εξοικονόμηση πόρων θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα φωτίσουν πτυχές για αποτελεσματικότερες, οικονομικότερες και φιλικότερες προς το περιβάλλον λύσεις που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι Ε.Κ.Μ. θεωρούνται αποτελεσματικότερες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης γιατί εστιάζονται σε ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους με αποτέλεσμα την άμεση εφαρμογή της νέας γνώσης, στοιχείο το οποίο δεν παρατηρείται σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που διεξάγονται εκτός σχολείου (Early & Bubb, 2004· Harris et al., 2003· MacGilchrist et al., 2004· Thompson et al., 2004, Yildirim, 2008). Παράλληλα, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες εντός σχολείου μειώνουν το κόστος μετακίνησης των εκπαιδευτικών, γεγονός που συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και οικονομικών πόρων, ενώ, ταυτόχρονα δρα θετικά στην μείωση της ατμοσφαιρικής ρύπανσης και τη κατανάλωση μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, στοιχεία που συμβάλουν στην αειφόρο ανάπτυξη.

#### **1.2.5. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Στηριζόμενοι στην παραπάνω συζήτηση, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τη λειτουργία των πέντε χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που υποδηλώνουν την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία». Να προσδιορίσει το γενικό επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» και να ερευνήσει αν υπάρχει σχέση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης Ε.Κ.Μ. και των ετών που ένα σχολείο συμμετέχει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Επίσης, σκοπός της είναι να εξετάσει τη σχέση της διοικητικής εμπειρίας του Διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο και της επίδρασης της επιμόρφωσής του σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Επιπλέον, να εντοπίσει τη σχέση του αριθμού των εκπαιδευτικών του σχολείου και την επίδραση του αριθμού των εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Τέλος, να ερευνήσει κατά πόσο η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου και η τοποθεσία του σχολείου επιδρούν στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ..

Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Πώς υλοποιείται η υποστηρικτική και συνεργατική ηγεσία στα «Οικολογικά Σχολεία»;
2. Πώς υλοποιείται η δημιουργία κοινού οράματος προσανατολισμένου στη μάθηση των μαθητών στα «Οικολογικά Σχολεία»;
3. Πώς υλοποιείται η συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή της νέας γνώσης στα «Οικολογικά Σχολεία»;
4. Πώς υλοποιείται η δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών στα «Οικολογικά Σχολεία»;
5. Ποιες υποστηρικτικές συνθήκες εμφανίζονται στα «Οικολογικά Σχολεία»;
6. Ποιο είναι το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»;
7. Ποια είναι η επίδραση των ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;
8. Υπάρχει επίδραση του επιπέδου της επιμόρφωσης των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;
9. Υπάρχει σχέση μεταξύ των ετών διοίκησης των Διευθυντών στα συγκεκριμένα σχολεία και του επιπέδου ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;
10. Υπάρχει σχέση μεταξύ του αριθμού των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου και του επιπέδου ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;
11. Υπάρχει επίδραση του αριθμού των εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές (μεταπτυχιακό/διδακτορικό σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα) που βρίσκονται σε κάθε σχολείο στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;
12. Υπάρχει επίδραση της βαθμίδας που ανήκουν τα σχολεία στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;
13. Υπάρχει επίδραση της τοποθεσίας κάθε σχολείου στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.;

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για να αναζητηθούν οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

# ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2.1.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου Ε.Κ.Μ. στα ελληνικά «Οικολογικά Σχολεία» Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν την ύπαρξή τους. Ο στόχος της έρευνας είναι να περιγράψει την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, έτσι ως ερευνητική μέθοδος επελέγη η επισκόπηση, καθώς αυτή θεωρείται η καταλληλότερη για αυτού του είδους τα ερευνητικά πονήματα (Johnson & Christensen, 2004· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επισκόπηση παρέχει τη δυνατότητα σχετικά εύκολης και άμεσης πρόσβασης στις στάσεις, στις απόψεις, στις αξίες, στα κίνητρα κάθε ανθρώπινου πληθυσμού, διευκολύνει τη συλλογή μεγάλου αριθμού τυποποιημένων πληροφοριών, την εξακρίβωση συσχετισμών και την εξαγωγή γενικεύσεων για μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού. Ωστόσο, είναι πιθανό τα στοιχεία της να επηρεασθούν από τα χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή όπως η μνήμη, οι γνώσεις, οι εμπειρίες, τα κίνητρα ή η προσωπικότητά τους ή να αλλοιωθούν από ανακριβείς ή ανειλικρινείς απαντήσεις των ερωτηθέντων οι οποίοι επηρεάζονται από προσωπικές προκαταλήψεις ή την επιθυμία να παρουσιασθούν θετικά στη μελέτη (Robson, 2001· Cohen κ. αλ., 2008).

Τα συνηθέστερα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις περιγραφικές επισκοπήσεις είναι τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις (Johnson & Christensen, 2004). Καθένα από αυτά παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα ερωτηματολόγια συχνά είναι ο μόνος τρόπος για να συλλεχθούν πληροφορίες από μεγάλο αριθμό ατόμων σε σχετικά χαμηλό κόστος και σε μικρή χρονική περίοδο. Ταυτόχρονα, παρέχουν ανωνυμία η οποία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια σε ευαίσθητα θέματα. Από την άλλη πλευρά όμως, δεν μπορούν να εντοπίσουν τυχόν ασάφειες ή παρανοήσεις κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτήσεων και την πιθανή έλλειψη της δέουσας σοβαρότητας και προσοχής από τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη συμπλήρωσή του (Robson, 2001).

Σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να ζητήσει διευκρινίσεις για ερωτήσεις που δεν κατανοεί, ενώ, η παρουσία του ερευνητή ενθαρρύνει τη σοβαρή συμμετοχή και εμπλοκή του ερωτώμενου στη διαδικασία της έρευνας. Όμως, και το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης παρουσιάζει μειονεκτήματα όπως: α) το αίσθημα της έλλειψης ανωνυμίας των ερωτώμενων το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη διάθεσή τους να απαντήσουν «ανοιχτά» σε όλες τις ερωτήσεις, β) η πιθανότητα τα στοιχεία της συνέντευξης να επηρεασθούν από τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και την εμπειρία του ατόμου που διενεργεί την συνέντευξη και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της με τον ερωτώμενο (π.χ. προφορικές ή μη ενδείξεις για την ορθότητα της απάντησης κλπ.) (Cohen κ. αλ., 2008· Robson, 2001).

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δύο εργαλείων της περιγραφικής επισκόπησης καθώς και τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας οι οποίες σχετίζονται με:

- 1) το γεγονός ότι τα «Οικολογικά Σχολεία» βρίσκονται διάσπαρτα στην ελληνική επικράτεια,
- 2) τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας,
- 3) την ύπαρξη ελάχιστων οικονομικών πόρων για τη διεκπεραίωσή της και
- 4) τον ερευνητικό στόχο της συλλογής ποσοτικών στοιχείων, τελικά, ως καταλληλότερο εργαλείο για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο.

### **2.1.2. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου**

Το ερωτηματολόγιο της Hord, (1996) με τίτλο: «Σχολικό Επαγγελματικό Προσωπικό ως Κοινότητα Μάθησης» (“School Professional Staff as Learning Community”) αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Αυτό επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα διότι σύμφωνα με τους Meehan, Orletsky & Satters (1997), οι οποίοι το εξέτασαν και το στάθμισαν,

*«είναι πολύ χρήσιμο ως εργαλείο εξέτασης, ελέγχου ή μέτρησης για να αξιολογηθεί η ωριμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολείου ως κοινότητα μάθησης ειδικά όταν χρησιμοποιείται το συνολικό άθροισμα του εργαλείου»* (Meehan et al 1997, σελ. 46),

Βασιζόμενοι σε αυτό το συμπέρασμα και λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της έρευνας θεωρήσαμε ότι αυτό εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της.



Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δέκα εφτά περιγραφικούς δείκτες, οι οποίοι ομαδοποιούνται σε πέντε περιοχές που αντιστοιχούν στα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα που υποδηλώνουν την ύπαρξη Ε.Κ.Μ.. Αυτές οι περιοχές σχετίζονται με τη συμμετοχική και υποστηρικτική ηγεσία (δύο δείκτες), το κοινό όραμα (τρεις δείκτες), τη συλλογική μάθηση (πέντε δείκτες), τη δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών (δύο δείκτες) και τις υποστηρικτικές συνθήκες κάθε σχολείου (πέντε δείκτες). Το συνολικό άθροισμα των δεκαεφτά δεικτών δείχνει το βαθμό στον οποίο οι ερωτώμενοι θεωρούν το σχολείο τους ως περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει τη λειτουργία Ε.Κ.Μ.. Όσο υψηλότερο είναι το συνολικό άθροισμα τόσο θετικότερη είναι η άποψη των ερωτώμενων για τη λειτουργία του σχολείου τους ως κοινότητας μάθησης. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου είναι  $\alpha = 0,9389$  (Meehan, et al, 1997· Cowly, 1999). Αντίγραφο αυτού του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

Στην παρούσα μελέτη το ερωτηματολόγιο της Hord (1996), μεταφράστηκε, και τροποποιήθηκε ώστε να είναι κατάλληλο στις ελληνικές εκπαιδευτικές συνθήκες και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση των «Οικολογικών Σχολείων». Η διαδικασία της τροποποίησής του στηρίχθηκε σε δύο πηγές. Πρώτη πηγή αποτέλεσαν οι προτάσεις των Meehan, et al. (1997) για τη βελτίωση του αρχικού ερωτηματολογίου της Hord (1996). Δεύτερη πηγή αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις πέντε εκπαιδευτικών με εμπειρία στην εφαρμογή του προγράμματος «Οικολογικά Σχολεία», (τρεις Διευθυντές, ένας εκπαιδευτικός και μία Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) οι οποίοι το συμπλήρωσαν στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας. Οι παρατηρήσεις τους αφορούσαν θέματα σχετικά με τη σαφήνεια των ερωτήσεων, την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου για τα ελληνικά «Οικολογικά Σχολεία», την ελκυστικότητα και το χρόνο συμπλήρωσης του.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ο καθένας από τους δεκαεφτά περιγραφικούς δείκτες του ερωτηματολογίου της Hord (1996) μετατράπηκε σε κλειστό ερώτημα πολλαπλών επιλογών. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν δέκα εφτά νέα ερωτήματα στα οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μία μόνο επιλογή που αντιστοιχούσε σε ένα συγκεκριμένο βαθμό πεντάβαθμης ή εξάβαθμης κλίμακας Likert.

Τα ερωτήματα είχαν τη μορφή:

*Σε ποιους επιτρέπει η διοίκηση του σχολείου σας την ανάληψη ηγετικών ρόλων για την επίλυση σχολικών προβλημάτων και την εφαρμογή καινοτομιών;*

- 1. Σε κανέναν.*
- 2. Μόνο στον Υποδιευθυντή.*
- 3. Σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών με ηγετικές ικανότητες.*
- 4. Σε κάθε εκπαιδευτικό με πάνω από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας.*
- 5. Σε κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων που το επιθυμεί.*

Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν 13 ερωτήσεις οι οποίες αναζητούσαν στοιχεία σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών (ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, επίπεδο επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων, γενική προϋπηρεσία ως Διευθυντές και προϋπηρεσία ως Διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο), με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (αριθμό εκπαιδευτικών, σταθερότητα προσωπικού, αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές), και με το ίδιο το σχολείο (βαθμίδα, είδος, περιοχή, έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία»). Το δεύτερο μέρος περιείχε τις 17 ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από επιστολή η οποία ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το σκοπό και τη σπουδαιότητα της έρευνας, έδινε σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του και εγγυόταν την ανωνυμία των ατόμων που θα συμμετείχαν σε αυτή.

Η εσωτερική συνοχή του νέου ερωτηματολογίου ήταν:  $\alpha=0,858$ . Αντίγραφο του ερευνητικού εργαλείου παρατίθεται στο Παράρτημα 3.

### **2.1.3 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών στοιχείων**

Με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί ο χρόνος αποστολής και συλλογής των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε να αποσταλούν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Έτσι, το ερευνητικό εργαλείο αρχικά ψηφιοποιήθηκε και καταχωρήθηκε στη δωρεάν ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Docs. Η συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα έδινε τη δυνατότητα στο ερωτηματολόγιο να φτάνει στην ηλεκτρονική διεύθυνση κάθε σχολείου, ως μήνυμα το οποίο μπορούσε να συμπληρωθεί αμέσως και να αποσταλεί με το πάτημα ενός κουμπιού χωρίς πολύπλοκες διαδικασίες. Επίσης, κωδικοποιούσε αυτόματα κάθε συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο αναγράφοντας την ημερομηνία και την ώρα καταχώρησής του και μηδένιζε τις πιθανότητες συλλογής

ερωτηματολογίων με αναπάντητες ερωτήσεις αφού ερωτηματολόγια μερικώς απαντημένα δεν μπορούσαν να καταχωρηθούν.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η φάση της πιλοτικής έρευνας η οποία διήρκησε από τις 2 Φεβρουαρίου έως τις 19 Φεβρουαρίου 2011. Μετά την ολοκλήρωσή της και την τελική αναθεώρηση του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε η επίσημη αποστολή και συλλογή του η οποία διήρκησε από τις 20 Φεβρουαρίου 2011 έως τις 15 Απριλίου 2011.

Το ερωτηματολόγιο εστάλη για πρώτη φορά τη χρονική περίοδο 20 Φεβρουαρίου 2011 έως τις 23 Μαρτίου 2011. Επειδή όμως δεν υπήρξε άμεση ανταπόκριση ακολούθησαν και δυο επαναληπτικές αποστολές (27 Μαρτίου 2011 έως 8 Απριλίου 2011 και 10 Απριλίου έως 15 Απριλίου 2011) με σκοπό την υπενθύμιση της συμπλήρωσής του. Το ερωτηματολόγιο αποστέλλοταν τμηματικά ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα τυχόν δυσλειτουργίες της ηλεκτρονικής διακίνησής του και έφτανε στα σχολεία την πρώτη ημέρα κάθε νέας σχολικής εβδομάδας.

#### **2.1.4. Καθορισμός του δείγματος**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι Ε.Κ.Μ. χρειάζονται χρόνο για να διαμορφωθούν και να λειτουργήσουν (Kiefer Hipp et al., 2008· Morrissette, 2000). Γι' αυτό το λόγο η παρούσα έρευνα εστίασε σε σχολικές μονάδες οι οποίες συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» πάνω από ένα σχολικό έτος. Σε αυτή την απόφαση οδήγησε το σκεπτικό ότι κατ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η μελέτη σχολικών μονάδων οι οποίες ήταν εξοικειωμένες με την εφαρμογή του προγράμματος και κατ' επέκταση με τις συνεργατικές διαδικασίες που αυτό απαιτούσε.

Ο εντοπισμός των κατάλληλων σχολικών μονάδων για τις ανάγκες της έρευνας έγινε από στοιχεία που παραχώρησε για το σκοπό αυτό η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης» (Ε.Ε.Π.Φ.) ως συντονίστρια και υπεύθυνη του δικτύου. Στα στοιχεία αυτά καταγράφονταν συνολικά 128 σχολεία (80 Α/θμιας και 48 Β/θμιας εκπαίδευσης) τα οποία ήταν εγγεγραμμένα στο δίκτυο και την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας είχαν περισσότερο από ένα έτος συμμετοχής. Πρέπει να σημειωθεί ότι από τη μελέτη εξαιρέθηκαν νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί που συμμετείχαν πάνω από ένα έτος στο πρόγραμμα διότι η έρευνα δεν στόχευε στη μελέτη εκπαιδευτικών οργανισμών προσχολικής αγωγής. Έτσι τελικά ως δείγμα της έρευνας καθορίστηκαν οι 128 Διευθυντές των παραπάνω σχολείων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στους Διευθυντές: α) για να εξασφαλισθεί η ομοιομορφία του

δείγματος της β) γιατί αυτοί έχουν την κύρια ευθύνη του προγραμματισμού, του συντονισμού, της εποπτείας, της καθοδήγησης και της εκπροσώπησης της σχολικής μονάδας και γ) γιατί στάθηκε αδύνατο να έχουμε πρόσβαση στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα συγκεκριμένα σχολεία.

## **2.1.5. Περιγραφή δείγματος**

### *2.1.5.1 Διευθυντές*

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν 73 (57,03%) από τους 128 Διευθυντές «Οικολογικών Σχολείων», από τους οποίους οι 38 (52,05%) ήταν άνδρες και 35 (47,94%) γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας τα 49 έτη (ΤΑ= 5,68). Η προϋπηρεσία τους στη διευθυντική θέση του σχολείου κυμαινόταν από 1 έως 27 έτη (Μ.Ο.=7,26, Τ.Α.=5,34) ενώ το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους και το ανώτερο επίπεδο επιμόρφωσής τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων παρουσιάζεται στους πίνακες 1 και 2.

*Πίνακας 1.*

<b>Ανώτερο επίπεδο σπουδών Διευθυντών «Οικολογικών Σχολείων»</b>		
	Συχνότητα	Ακριβές Ποσοστό (%)
ΑΕΙ	22	30,1
Μετεκπαίδευση	23	31,5
Μεταπτυχιακό	24	32,9
Διδακτορικό	4	5,5
Σύνολο	73	100,0

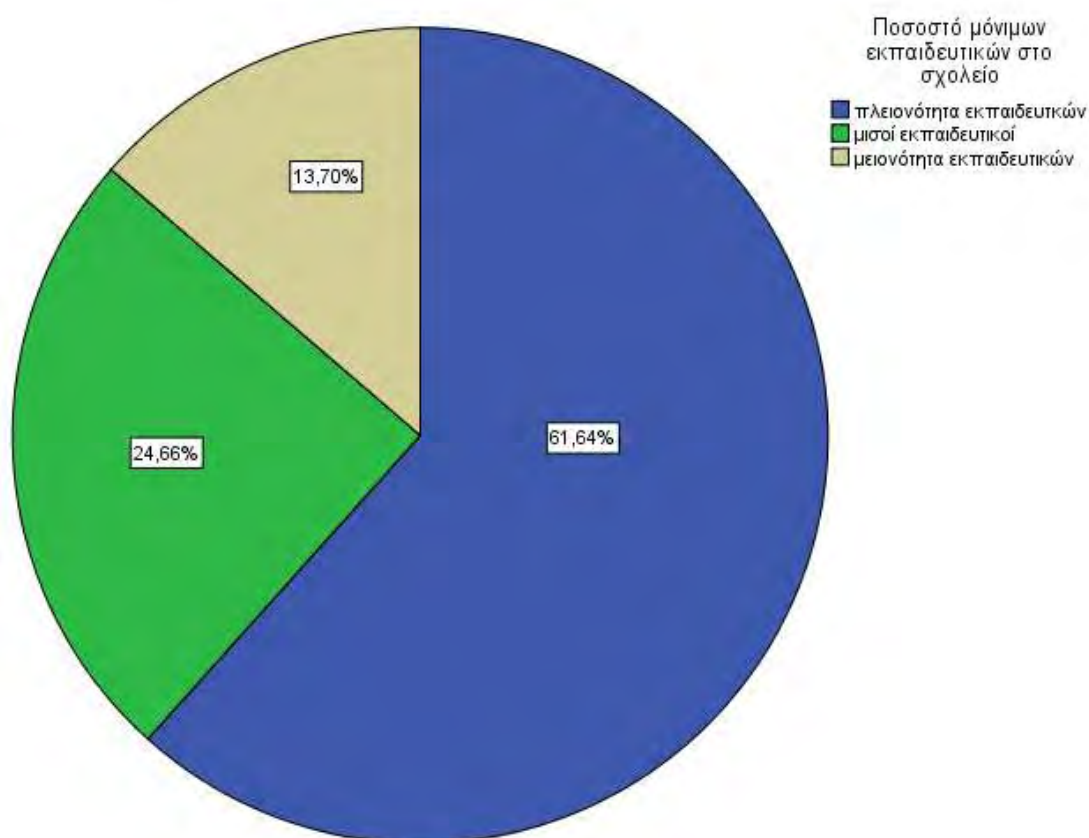
*Πίνακας 2.*

<b>Ανώτερο επίπεδο επιμόρφωσης Διευθυντών «Οικολογικών Σχολείων» σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων</b>		
	Συχνότητα	Ακριβές Ποσοστό (%)
Καμία επιμόρφωση	20	27,4
Επιμορφωτικές ημερίδες ή σεμινάρια < 100 ωρών	38	52,1
Επιμορφωτικό πρόγραμμα > 100 ωρών	8	11,0
Σχετικό μεταπτυχιακό	7	9,6
Σύνολο	73	100,0

2.1.5.2. Εκπαιδευτικό προσωπικό

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών στα σχολεία του δείγματος κυμαίνονταν από 4 έως 50 (Μ.Ο.=17, 44 και Τ.Α= 8,762). Οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές σε θέματα εκπαίδευσης στα συγκεκριμένα σχολεία ήταν από 0 έως 26 (Μ.Ο.=1,56, Τ.Α.=3,19). Τέλος, το ποσοστό των σχολείων με σταθερό προσωπικό (προσφορά υπηρεσίας στο σχολείο πάνω από τρία έτη) παρουσιάζεται στο Γράφημα 1.

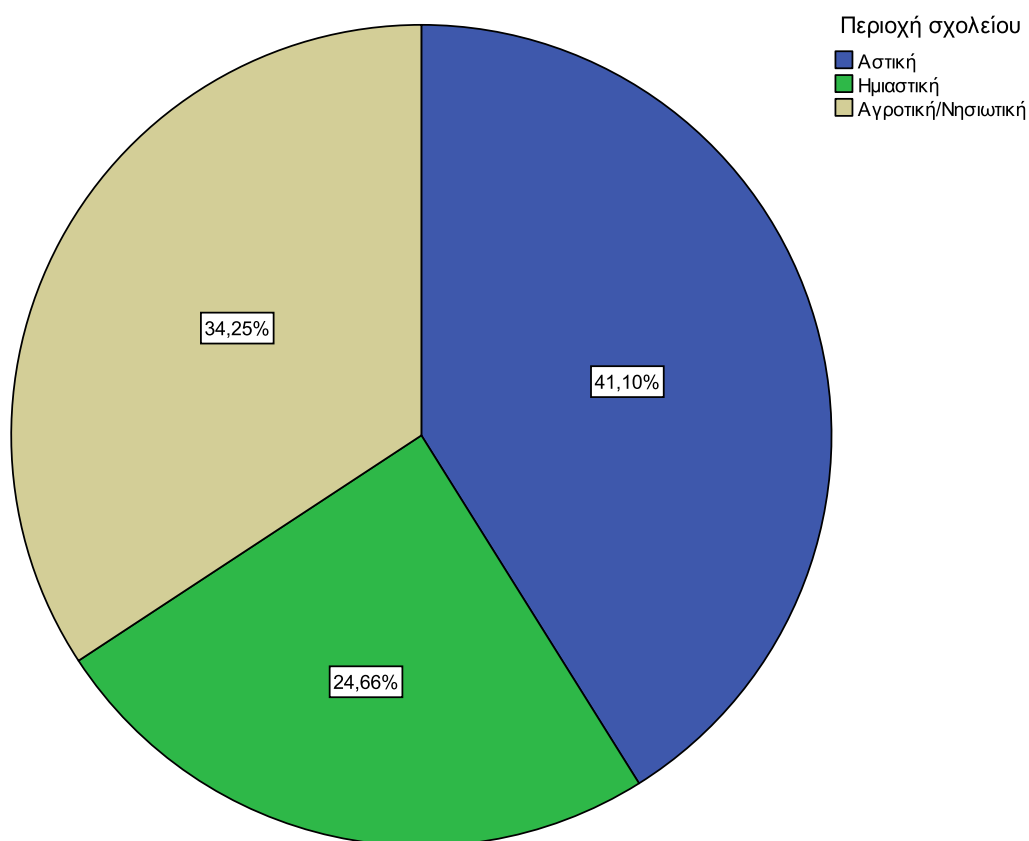
Γράφημα 1



### 2.1.5.3 Σχολείο

Οι Διευθυντές/ντριες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εκπροσωπούσαν 58 σχολεία Α/θμιας (79,5% επί του συνόλου των απαντήσεων και 72.5% επί των σχολείων της Α/θμιας) και 15 Σχολεία Β/θμιας (20,5% επί του συνόλου των απαντήσεων και 31,25% επί των σχολείων της Β/θμιας) εκπαίδευσης από τα οποία 70 ήταν Δημόσια και 3 Ιδιωτικά. Αυτά τα σχολεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» από 2 έως 15 έτη (Μ.Ο.= 3,19 έτη, Τ.Α.= 2,039). Το είδος των περιοχών από τις οποίες προέρχονταν τα σχολεία παρουσιάζονται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2



### **2.1.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης ερευνητικών στοιχείων**

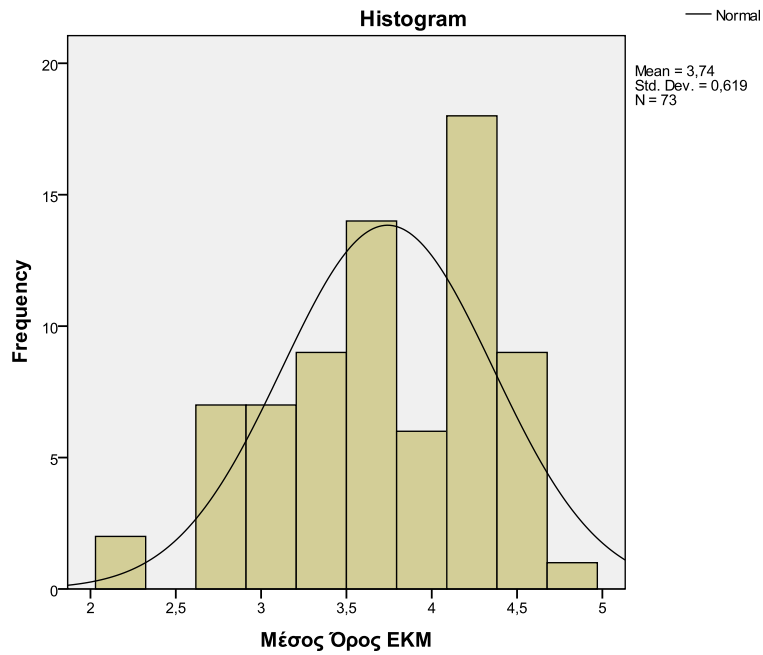
Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα PASW statistics 18.

Αρχικά, επανακωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 20, 21, 22, 23, 24, 25 από εξάβαθμη σε πεντάβαθμη κλίμακα. Κατόπιν, επανακωδικοποιήθηκε η διαβάθμιση των πολλαπλών επιλογών στις ερωτήσεις 14, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29 ώστε σε όλες τις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου οι επιλογές 1 και 2 να περιγράφουν περιπτώσεις ανυπαρξίας ή αρχικής ύπαρξης συνθηκών και συνηθειών που ευνοούν τη λειτουργία E.K.M. (1ο επίπεδο). Οι επιλογές 3 και 4 να αντιστοιχούν σε συνθήκες και συνήθειες αναπτυσσόμενης λειτουργίας E.K.M. (2<sup>ο</sup> επίπεδο) και η επιλογή 5 να περιγράφει την ύπαρξη συνθηκών και συνηθειών ώριμης/εξελιγμένης λειτουργίας E.K.M. (3<sup>ο</sup> επίπεδο).

Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή, η οποία ονομάστηκε (M.O. E.K.M.), αυτή περιελάμβανε το Μέσο Όρο κάθε σχολείου στις 17 ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου. Η τιμή που αντιστοιχούσε σε κάθε σχολείο, αντιπροσώπευε το επίπεδο της E.K.M. του.

Η νέα μεταβλητή ελέγχθηκε για την κανονικότητά της και θεωρήθηκε ως μη κανονική (Γράφημα 3, πίνακες 3, 4 ).

*Γράφημα 3*



*Πίνακας 3*

**Περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής ΜΟ Ε.Κ.Μ.**

	Statistic	Std. Error
M.O. E.K.M. Mean	3,7413	,07244
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound: 3,5969 Upper Bound: 3,8857	
5% Trimmed Mean	3,7652	
Median	3,7647	
Variance	,383	
Std. Deviation	,61895	
Minimum	2,18	
Maximum	4,71	
Range	2,53	
Interquartile Range	,97	
Skewness	-,516	,281
Kurtosis	-,566	,555



#### Πίνακας 4

<b>Τέστ Κανονικότητας Μεταβλητής Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.</b>						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
M.O. Ε.Κ.Μ.	,115	73	,018	,950	73	,006

a. Lilliefors Significance Correction

Ακόμη για τις ανάγκες των ερευνητικών υποθέσεων δημιουργήθηκαν πέντε νέες μεταβλητές. Η μεταβλητή «Μ.Ο. Ηγεσία» αφορούσε το μέσο όρο κάθε σχολείου στις δύο ερωτήσεις που αναφέρονταν στην υποστηρικτική και συνεργατική ηγεσία. Η μεταβλητή «Μ.Ο. Κοινό Όραμα» σχετιζόταν με το μέσο όρο κάθε σχολείου στις τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν την ύπαρξη κοινά αποδεκτού οράματος. Η μεταβλητή «Μ.Ο. Συνεργασία» παρουσίαζε το μέσο όρο των πέντε ερωτήσεων που αναφέρονταν στη συνεργατική μάθηση και εφαρμογή νέων γνώσεων. Η μεταβλητή «Μ.Ο. Διδασκαλία» αντιστοιχούσε στο μέσο όρο των δύο ερωτήσεων που αφορούσαν τη δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών και η μεταβλητή «Μ.Ο. Συνθήκες» σχετιζόταν με το μέσο όρο των πέντε ερωτήσεων που αναφέρονταν στις υποστηρικτικές συνθήκες του σχολείου. Οι νέες μεταβλητές ελέγχθηκαν για την κανονικότητα των κατανομών τους και θεωρήθηκαν ως μη κανονικές (Παράρτημα 4).

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων στην οποία χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι που αφορούσαν τον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών. Επίσης παρουσιάζεται η διεξαγωγή κριτηρίων επαγωγικής στατιστικής με σκοπό να αναζητηθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2.2 Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα

#### 2.2.1. Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»

*Επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.:* Σύμφωνα με τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της μεταβλητής Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. η βαθμολογία καθενός από τα 73 «Οικολογικά Σχολεία» κυμαινόταν από 2,18 – 4,71. Ο Μ.Ο. της μεταβλητής ήταν 3,74 με Τ.Α.=,619.

Με σκοπό να προσδιοριστεί το ποσοστό των σχολείων που άνηκαν σε καθένα από τα τρία επίπεδα ανάπτυξης Ε.Κ.Μ. η συνεχής μεταβλητή Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. επανακωδικοποιήθηκε σε τρίτιμη κατηγορική. Στο πρώτο επίπεδο (ανύπαρκτο ή αρχικό) καταχωρήθηκαν σχολεία με Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. έως και 2,5 στο δεύτερο επίπεδο (αναπτυσσόμενο) σχολεία με Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. από 2,51 έως 4,00 και στο τρίτο επίπεδο (ώριμο/εξελιγμένο) σχολεία με Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. από 4,01 και πάνω. Τα περιγραφικά στοιχεία της νέας μεταβλητής φαίνονται στο πίνακα 5.

*Πίνακας 5*

<u>Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία κατηγορικής μεταβλητής Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.</u>		
	<u>Συχνότητα</u>	<u>Ακριβές Ποσοστό (%)</u>
1ο επίπεδο: <= 2,50	2	2,7
2ο επίπεδο: 2,51 - 4,00	42	57,5
3ο επίπεδο: 4,01+	29	39,7
Σύνολο	73	100,0

*Τα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»:* Για να διερευνηθεί η ανάπτυξη κάθε μιας από τις πέντε διαστάσεις των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» μελετήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τους. Από εκεί διαπιστώθηκε ότι η διάσταση «Υποστηρικτική και Συνεργατική Ηγεσία» (Μ.Ο. Ηγεσία) είχε το μεγαλύτερο Μ.Ο.= 4,46 (Τ.Α.=,63) ακολουθούσε η διάσταση «Υποστηρικτικές Συνθήκες» (Μ.Ο. Συνθήκες) με Μ.Ο.=4,18 (Τ.Α.=,78), τρίτη ήταν η διάσταση «Κοινό Όραμα» (Μ.Ο. Κοινό Όραμα) Μ.Ο. =4,00 (Τ.Α.=,77) τέταρτη η διάσταση «Συνεργατική Μάθηση» (Μ.Ο. Συνεργασία) Μ.Ο.=3,53 (Τ.Α.=,78) και

τελευταία η διάσταση «Δημοσιοποίηση προσωπικών διδακτικών πρακτικών» (Μ.Ο. Διδασκαλία) Μ.Ο.= 2,02 (Τ.Α.=1,15).

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία σε κάθε μία από τις 17 ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 6

**Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία 17 ερωτήσεων**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Τρόπος λήψης αποφάσεων της διοίκησης	73	3	5	4,44	,645
Ανάληψη ηγετικών ρόλων και πρωτοβουλιών	73	2	5	4,49	,899
Τρόπος δημιουργίας στόχων σχολείου	73	1	5	3,75	1,152
Ποσότητα στόχων οι οποίοι εστιάζονται στους μαθητές στη διδασκαλία και στη μάθηση	73	2	5	4,12	,706
Σκοπός των στόχων βελτίωσης	73	2	5	4,14	1,205
Ποσότητα εκπαιδευτικών που συναντιούνται για να μάθουν ο ένας από τον άλλο	73	2	5	3,84	,958
Συχνότητα προγραμματισμένων συναντήσεων για θέματα διδασκαλίας και μάθησης	73	1	5	3,30	1,705
Συχνότητα συζητήσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους	73	1	5	3,60	,721
Συχνότητα εφαρμογής της νέας γνώσης που αποκτήθηκε με επιμόρφωση	73	1	5	3,51	,930
Συχνότητα επανεξέταση και αξιολόγησης διδακτικών πρακτικών	73	1	5	3,44	,986
Συχνότητα παρακολούθησης διδασκαλιών συναδέλφων	73	1	5	1,23	,717
Αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μετά τη παρακολούθηση της διδασκαλίας	73	1	5	2,81	1,948
Χρόνος για συνεργασία που ικανοποιεί ανάγκες εκπαιδευτικών	73	1	5	3,93	1,326
Επίδραση διαρρύθμισης και μεγέθους σχολείου στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών	73	1	5	4,27	1,272
Τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών διαθέτει το σχολείο σας	73	2	5	4,55	,867
Υπάρχει κλίμα δεκτικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης	73	2	5	4,33	,898
Υπάρχουν σχέσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας για θέματα διδασκαλίας και μάθησης	73	1	5	3,85	1,186

*Η σχέση των πέντε χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»: Η μελέτη της σχέσης των πέντε μεταβλητών Μ.Ο. Ηγεσία, Μ.Ο. Κοινό Όραμα, Μ.Ο. Συνεργασία, Μ.Ο. Διδασκαλία, Μ.Ο. Συνθήκες έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Spearman's rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεταβλητή Μ.Ο. Συνθήκες έχει στατιστικά σημαντική μεγάλη θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές Μ.Ο. Κοινό Όραμα ( $\rho=,648$   $n=73$ ,  $p<,01$ ), Μ.Ο. Συνεργασία ( $\rho=,724$   $n=73$ ,  $p<,01$ ) και Μ.Ο. Διδασκαλία ( $\rho=,547$   $n=73$ ,  $p<,01$ ) (Pallant, 2010). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το υψηλό επίπεδο υποστηρικτικών συνθηκών σχετίζεται με το υψηλό επίπεδο δημιουργίας κοινού οράματος, συνεργατικής μάθησης των*

εκπαιδευτικών και κοινοποίησης των προσωπικών διδακτικών πρακτικών. Επίσης, η μεταβλητή Μ.Ο. Ηγεσία έχει στατιστικά σημαντική μέτρια σχέση μόνο με τη μεταβλητή Μ.Ο Κοινό Όραμα ( $r_{ho}=.317$   $n=73$ ,  $p<.01$ ). Περισσότερες λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7.

**Η σχέση των πέντε χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»**

		M.O. Ηγεσίας	M.O. Κοινό Όραμα	M.O. Συνεργασία	M.O. Διδασκαλία	M.O. Συνθήκες
Spearman's rho	M.O. Ηγεσίας	<b>1,000</b>	<b>,317**</b>	<b>,103</b>	<b>-,029</b>	<b>,204</b>
	M.O. Κοινό Όραμα	<b>,317**</b>	<b>1,000</b>	<b>,543**</b>	<b>,397**</b>	<b>,648**</b>
	M.O. Συνεργασία	<b>,103</b>	<b>,543**</b>	<b>1,000</b>	<b>,547**</b>	<b>,724**</b>
	M.O. Διδασκαλία	<b>-,029</b>	<b>,397**</b>	<b>,547**</b>	<b>1,000</b>	<b>,527**</b>
	M.O. Συνθήκες	<b>,204</b>	<b>,648**</b>	<b>,724**</b>	<b>,527**</b>	<b>1,000</b>

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο ,01 (διπλής κατεύθυνσης)

Περαιτέρω διερεύνηση για να εξακριβωθεί ποιοι δείκτες του χαρακτηριστικού γνωρίσματος υποστηρικτικές συνθήκες (Μ.Ο Συνθήκες) σχετίζονται περισσότερο με τα υπόλοιπα τέσσερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Ε.Κ.Μ. (υποστηρικτική και συμμετοχική ηγεσία, δημιουργία κοινά αποδεκτού οράματος, συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών) έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman's rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές που αφορούν την ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας δεκτικότητας και εμπιστοσύνης και την ύπαρξη σχέσεων αλληλοβοήθειας και συνεργασίας έχουν στατιστικά σημαντική μέτρια έως μεγάλη θετική σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις των Ε.Κ.Μ. (πίνακας 8).

## Πίνακας 8

**Συσχέτιση «Υποστηρικτικών Συνθηκών» με τα άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα Ε.Κ.Μ.**

		Χρόνος για συνεργατική μάθηση	Διαρρύθμιση και μέγεθος σχολείου	Τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης	Κλίμα δεκτικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης	Σχέσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας
Spearman's	M.O. Ηγεσίας	,091	,050	,277*	,226	,232*
rho	M.O. Κοινό Όραμα	,502**	,144	,465**	,527**	,543**
	M.O. Συνεργασία	,450**	,226	,429**	,735**	,663**
	M.O. Διδασκαλία	,274*	,237*	,274*	,408**	,513**

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο ,01 (διπλής κατεύθυνσης)

\* Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο ,05 (διπλής κατεύθυνσης)

### **2.2.2. Έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» και επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.**

Επειδή η μεταβλητή «Έτη συμμετοχής στα Οικολογικά Σχολεία» παρουσίαζε ασυμμετρία στην κατανομή της και αρκετές ακραίες τιμές, παράγοντες που επηρεάζουν έντονα το δείκτη συσχέτισης (Ρούσσοι & Τσαούσης 2002), η μελέτη της συσχέτισης των δύο μεταβλητών διερευνήθηκε με το μη παραμετρικό τεστ Spearman's rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών  $\rho=,108$   $n=73$ ,  $p<0,05$  η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, ο μεγάλος αριθμός ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα έχει μικρή θετική συσχέτιση με το υψηλό επίπεδο Ε.Κ.Μ..

Περαιτέρω ανάλυση για να διαπιστωθεί αν τα διαφορετικά έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα επιδρούν στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. οδήγησε καταρχήν στη επανακωδικοποίηση της μεταβλητής «Έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα Οικολογικά Σχολεία» από συνεχή σε τρίτιμη κατηγορική (1<sup>η</sup> κατηγορία= 2 χρόνια, 2<sup>η</sup> κατηγορία=3 χρόνια, 3<sup>η</sup> κατηγορία = 4 και πάνω χρόνια). Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της νέας μεταβλητής.

### Πίνακας 9

#### Περιγραφικά στοιχεία νέας κατηγορικής μεταβλητής «Έτη συμμετοχής στα Οικολογικά Σχολεία»

Έτη	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό (%)
<= 2 λίγα	29	39,7
3 - 3 αρκετά	29	39,7
4+ πολλά	15	20,5
Σύνολο	73	100,0

Κατόπιν διενεργήθηκε Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) για να διαπιστωθεί η επίδραση της διαφοράς των ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» (1.=2 έτη, 2.=3 έτη, 3= 4 και πάνω έτη ) στο επίπεδο Ε.Κ.Μ.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < ,05$  στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. ανάμεσα στα διαφορετικά έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα:  $F(2-72)=1,553$   $p=,219$ . Ο πίνακας 10 παρουσιάζει το Μ.Ο Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία».

### Πίνακας 10

#### Μ.Ο. επιπέδου Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία»

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	Ελάχιστος	Μέγιστος
<= 2 λίγα	29	3,7099	,65953	,12247	2,24	4,59
3 - 3 αρκετά	29	3,6471	,63995	,11884	2,18	4,59
4+ πολλά	15	3,9843	,44437	,11474	3,06	4,71
Σύνολο	73	3,7413	,61895	,07244	2,18	4,71

### **2.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.**

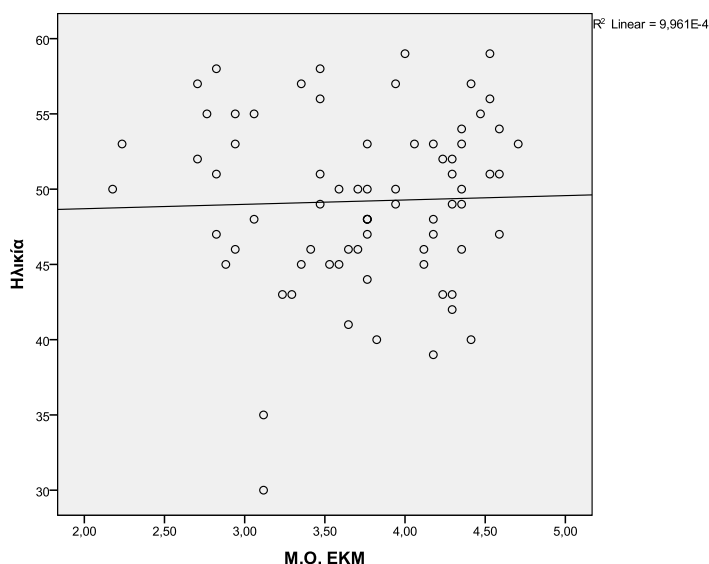
#### 2.2.3.1. Διευθυντής

**Φύλο Διευθυντών:** Η διαφορά του Μ.Ο. του επιπέδου Ε.Κ.Μ. των «Οικολογικών Σχολείων» του δείγματος με άνδρες ή γυναίκες Διευθυντές διερευνήθηκε με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στα αποτελέσματα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άνδρες (Μ.Ο.=3,79 Τ.Α.= ,57) και γυναίκες (Μ.Ο.=3,68 Τ.Α.=,66;  $t(71)=,735$   $p=,465$  διπλής κατεύθυνσης) Διευθυντές.

*Ηλικία Διευθυντών:* Μεταξύ της ηλικίας των Διευθυντών και του επιπέδου ανάπτυξης Ε.Κ.Μ. δεν υπήρξε σχέση όπως φαίνεται και από το Γράφημα σκεδασμού (Γράφημα 4).

Γράφημα 4.

Σχέση ηλικίας Διευθυντή και επιπέδου ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.



*Επίπεδο εκπαίδευσης Διευθυντών:* Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) εκτελέστηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της διαφοράς του επιπέδου εκπαίδευσης του Διευθυντή (πτυχίο ΑΕΙ, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < ,05$  στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης Διευθυντών (Α.Ε.Ι., Μετεκπαίδευση, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό):  $F(3-69)=2,803$   $p=0,46$ . Η πραγματική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων ήταν μέτρια (Pallant, 2010). Το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής (επίπεδο εκπαίδευσης) στην εξαρτημένη (Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.) υπολογισμένο με eta squared, ήταν 0,12. Σύγκριση «Εκ των υστέρων» (post hoc) χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey HSD έδειξε ότι ο Μ.Ο. των Διευθυντών με πτυχίο ΑΕΙ (Μ.Ο.=4,04, Τ.Α.= ,44) ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το Μ.Ο. Διευθυντών με πτυχίο μετεκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,55, Τ.Α.=,68) αλλά δε διέφερε

από τα άλλα επίπεδα εκπαίδευσης (μεταπτυχιακό: M.O.=3.65, T.A.=,60 και διδακτορικό: M.O.=3,67, T.A.=,74)

*Επίπεδο επιμόρφωσης:* Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) εκτελέστηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της διαφοράς του επιπέδου επιμόρφωσης του Διευθυντή σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων (καμία επιμόρφωση, σεμινάρια μέχρι 100 ώρες, επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω από 100 ώρες, σχετικό μεταπτυχιακό, σχετικό διδακτορικό) και του επιπέδου E.K.M.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά με  $p < ,05$  στο επίπεδο E.K.M. ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα επιμόρφωσης των Διευθυντών :  $F(3-69)=1,210$   $p=,313$ . Στον πίνακα 11 περιγράφονται οι M.O του επιπέδου E.K.M. ανά κατηγορία επιπέδου επιμόρφωσης των Διευθυντών.

Πίνακας 11

**M.O. επιπέδου E.K.M. ανά κατηγορία επιπέδου επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	Ελάχιστος	Μέγιστος
Καμία επιμόρφωση	20	3,7382	,48450	,10834	2,71	4,41
Επιμορφωτικές ημερίδες ή σεμινάρια < 100 ωρών	38	3,6749	,71572	,11610	2,18	4,59
Επιμορφωτικό πρόγραμμα > 100 ωρών	8	4,1250	,48755	,17237	3,35	4,71
Σχετικό μεταπτυχιακό	7	3,6723	,43340	,16381	3,06	4,35
Σύνολο	73	3,7413	,61895	,07244	2,18	4,71

*Έτη διοίκησης στο Οικολογικό Σχολείο:* Η συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας των Διευθυντών στη διευθυντική θέση των «Οικολογικών Σχολείων» του δείγματος με το επίπεδο E.K.M. του σχολείου διεξήχθη με το παραμετρικό κριτήριο Spearman's rho, επειδή η μεταβλητή «Έτη διεύθυνσης στο σχολείο» παρουσίαζε ομοιογένεια στις τιμές της (45% είχαν 4 χρόνια προϋπηρεσία και 20% οχτώ χρόνια προϋπηρεσία) και αρκετές ακραίες τιμές παράγοντες που επηρεάζουν έντονα το δείκτη συσχέτισης (Ρούσσοι & Τσαούσης 2002). Τα αποτελέσματα του τεστ έδειξαν στατιστικά



σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών  $r_{ho}=.316$ ,  $n=73$ ,  $p<.01$ . Συγκεκριμένα πολλά έτη υπηρεσίας ως Διευθνή σε ένα σχολείο σχετίζονται με υψηλό επίπεδο Ε.Κ.Μ.

### 2.2.3.2 Εκπαιδευτικό Προσωπικό

*Σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού*: Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) εφαρμόστηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (σταθερή η πλειονότητα του προσωπικού, οι μισοί εκπαιδευτικοί, η μειονότητα του προσωπικού) στο επίπεδο Ε.Κ.Μ.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά με  $p<.05$  στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. μεταξύ των τριών διαφορετικών περιπτώσεων σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού (πλειονότητα, μισοί, μειονότητα):  $F(2,70)=.823$   $p=.443$ . Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία ποσοστού σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πίνακας 12

Μ.Ο. επιπέδου Ε.Κ.Μ. ανά κατηγορία ποσοστού σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού						
	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	Ελάχιστος	Μέγιστος
πλειονότητα εκπαιδευτικών	45	3,6745	,65318	,09737	2,18	4,71
μισοί εκπαιδευτικοί	18	3,8954	,53212	,12542	2,82	4,59
μειονότητα εκπαιδευτικών	10	3,7647	,61131	,19331	2,88	4,59
Σύνολο	73	3,7413	,61895	,07244	2,18	4,71

*Αριθμός εκπαιδευτικών*: Η συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των εκπαιδευτικών του σχολείου και του επιπέδου Ε.Κ.Μ. διερευνήθηκε με το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman's rho, επειδή η μεταβλητή «Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο» παρουσίαζε πολλές ακραίες τιμές, παράγοντας που επηρεάζει έντονα το δείκτη συσχέτισης (Ρούσσος & Τσαούσης 2002). Με τη διεξαγωγή του διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική, μικρή, αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών  $r_{ho}=-.259$   $n=73$ ,  $p<.05$ . Συγκεκριμένα ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σχετίζεται με χαμηλό επίπεδο Ε.Κ.Μ..

Με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω το μέγεθος του αριθμού των εκπαιδευτικών που επιδρά στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. του σχολείου διενεργήθηκε Κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) αφού πρώτα η συνεχής μεταβλητή «Αριθμός εκπαιδευτικών» επανακωδικοποιήθηκε σε τρίτιμη κατηγορική (1<sup>η</sup> κατηγορία = λίγοι: έως 12, 2<sup>η</sup> κατηγορία = αρκετοί: 13-18, 3<sup>η</sup> κατηγορία = πολλοί: 19 και πάνω). Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία της νέας μεταβλητής.

Πίνακας 13

<b>Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία νέας κατηγορικής μεταβλητής «Αριθμός εκπαιδευτικών»</b>		
	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό(%)
<= 12 λίγοι	25	34,2
13 - 18 αρκετοί	25	34,2
19+ πολλοί	23	31,5
Σύνολο	73	100,0

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < ,05$  στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. ανάμεσα στα σχολεία με λίγους (έως 12), με αρκετούς (13-18) και πολλούς (19 και πάνω) εκπαιδευτικούς :  $F(2-70)=4,011$   $p=,022$ . Ωστόσο, αν και διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα, η πραγματική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο των διαφορετικών κατηγοριών λίγοι (<12), αρκετοί (13-18) ή πολλοί (19<) εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια. Το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Αριθμός εκπαιδευτικών» στην εξαρτημένη «Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.» υπολογισμένο με το συντελεστή eta squared, ήταν 0,10. Σύγκριση «Εκ των υστέρων» (post hoc) χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey HSD έδειξε ότι ο Μ.Ο. της κατηγορίας σχολείων με μέχρι 12 εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 4,00, Τ.Α.=,44) ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το Μ.Ο. σχολείων με 19 και πάνω εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 3,53, Τ.Α.=,65). Η κατηγορία σχολείων με 13-18 εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 3,66, Τ.Α.=,66) δεν διέφερε σημαντικά από τις άλλες δύο κατηγορίες.

*Αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές:* Για να εξετασθεί αν ο αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές σε εκπαιδευτικά

ζητήματα επιδρά στο Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. των «Οικολογικών Σχολείων» του δείγματος διενεργήθηκε το κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA) αφού πρώτα η συνεχής μεταβλητή «Αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές» επανακωδικοποιήθηκε σε τρίτιμη κατηγορική (1<sup>η</sup> κατηγορία = κανένας εκπαιδευτικός, 2<sup>η</sup> κατηγορία = λίγοι (1-2), 3<sup>η</sup> κατηγορία = πολλοί 3 και πάνω). Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα στοιχεία της νέας μεταβλητής.

*Πίνακας 14*

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία νέας κατηγορικής μεταβλητής «Αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές»		
	Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό (%)
<= 0	29	39,7
1 - 2	34	46,6
3+	10	13,7
Σύνολο	73	100,0

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p < ,05$  στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. ανάμεσα στα σχολεία με κανένα, με λίγους (1-2) ή πολλούς (3 και πάνω) εκπαιδευτικούς με πρόσθετες σπουδές:  $F(2-70)=4,665$   $p=,013$ . Ωστόσο, αν και διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα η πραγματική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο των διαφορετικών κατηγοριών ήταν μέτρια. Το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Αριθμός εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές» στην εξαρτημένη Μ.Ο. Ε.Κ.Μ. υπολογισμένο με το συντελεστή eta squared, ήταν ,11. Σύγκριση «Εκ των υστέρων» (post hoc) χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey HSD έδειξε ότι ο Μ.Ο. της κατηγορίας σχολείων με λίγους (1-2) εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,52, Τ.Α.=,62) ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το Μ.Ο. σχολείων με κανένα εκπαιδευτικό με πρόσθετες σπουδές (Μ.Ο.= 3,89, Τ.Α.=,58) και από το Μ.Ο. σχολείων με πολλούς (3 και πάνω) εκπαιδευτικούς με πρόσθετες σπουδές (Μ.Ο.=4,05, Τ.Α.=,49). Η κατηγορία σχολείων με κανέναν εκπαιδευτικό δε διέφερε σημαντικά από την κατηγορία με πολλούς εκπαιδευτικούς.

### 2.2.3.3. Σχολείο

*Βαθμίδα Σχολείου:* Κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθούν οι Μ.Ο. του επιπέδου Ε.Κ.Μ. των «Οικολογικών Σχολείων» Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων Α/θμιας (Μ.Ο=3,82 Τ.Α=,57) και Β/θμιας βαθμίδας (ΜΟ=3,41 ΤΑ=,70;  $t(71)=2,388$   $p=,020$  διπλής κατεύθυνσης). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η σπουδαιότητα της διαφοράς των Μ.Ο. (διαφορά ΜΟ=,41 95% CI: ,068 έως ,761) είναι μέτρια (eta squared =,074) (Pallant, 2010).

*Περιοχή σχολείου:* Για να διαπιστωθεί η επίδραση της περιοχής του σχολείου στο Μ.Ο. του επιπέδου Ε.Κ.Μ. χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ONE WAY ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p<,05$  στο επίπεδο Ε.Κ.Μ. ανάμεσα στις τρεις διαφορετικές περιοχές:  $F(2,70)=6,587$   $p=,002$ . Ωστόσο, η πραγματική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. των διαφορετικών περιοχών ήταν μικρή. Το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Περιοχή σχολείου» στην εξαρτημένη «Μ.Ο. Ε.Κ.Μ.» υπολογίσθηκε με το συντελεστή eta squared και ήταν ,015. Σύγκριση «Εκ των υστέρων» (post hoc) χρησιμοποιώντας το τεστ Tukey HSD έδειξε ότι ο Μ.Ο. των αγροτικών/νησιωτικών σχολείων (ΜΟ=4,08 ΤΑ=,44) ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μέσο όρο αστικών (ΜΟ=3,55, ΤΑ=,63) και ημιαστικών (ΜΟ=3,58, ΤΑ=62) σχολείων.

Στο επόμενο μέρος της εργασίας ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

## **ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **2.3. Συζήτηση και συμπεράσματα**

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό, στηριζόμενη σε απόψεις Διευθυντών, να ερευνήσει την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αποσκοπούσε να καθορίσει το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» μελετώντας χαρακτηριστικά γνωρίσματα που υποδηλώνουν τη λειτουργία τους και αφορούν την ηγεσία, τους στόχους του σχολείου, τη συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών, τη δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών και τις σχολικές συνθήκες. Επίσης, στόχος της ήταν να διερευνήσει την επίδραση των ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» στο επίπεδο των Ε.Κ.Μ.. Τέλος, στόχευε να προσδιορίσει παράγοντες που αφορούν το Διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη σχολική μονάδα και σχετίζονται ή επιδρούν στο επίπεδο των Ε.Κ.Μ..

#### **2.3.1. Ε.Κ. Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία»**

Ξεκινώντας τη μελέτη των στατιστικών αποτελεσμάτων από το χαρακτηριστικό γνώρισμα της υποστηρικτικής και συνεργατικής ηγεσίας στα «Οικολογικά Σχολεία» διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ αναπτυγμένη. Συγκεκριμένα, οι ηγεσίες/διοικήσεις των υπό εξέταση σχολείων κατά μέσο όρο επέτρεπαν σε κάθε εκπαιδευτικό που το επιθυμούσε την ανάληψη ηγετικών ρόλων για την επίλυση σχολικών προβλημάτων και την εφαρμογή καινοτομιών. Επίσης, ενέπλεκαν το σύνολο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ελάμβαναν όσο ήταν δυνατόν κοινά αποδεκτές αποφάσεις. Αυτές οι δηλώσεις των Διευθυντών βρίσκονται σε συμφωνία με την σχετική ελληνική νομοθεσία η οποία για να διασφαλίσει τη δημοκρατική λειτουργία των σχολείων ορίζει το Σύλλογο Διδασκόντων ως όργανο λήψης αποφάσεων για τα θέματα του σχολείου ( Υ.Α. Αρ.Φ.353.1/324/105657/41. ΦΕΚ. 1340/16/10/2002 άρθρο 39). Επίσης, δημιούργησαν προσδοκίες για την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ της συνεργατικής ηγεσίας και άλλων χαρακτηριστικών που σηματοδοτούν την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. (συνεργατική μάθηση, δημοσιοποίηση προσωπικών πρακτικών, υποστηρικτικές συνθήκες) σύμφωνα με τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας (Αθανασούλα- Ρέππα κ αλ, 1999 · Bollam et al 2007 · Hord & Sommers, 2008).

Ωστόσο, στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν εντοπίστηκε η αναμενόμενη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και των άλλων χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν, παρατήρηση η οποία δημιουργεί απορίες για περαιτέρω διερεύνηση.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω και σε συμφωνία με άλλα σχετικά ερευνητικά πορίσματα (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Jackson, 2008) στα αποτελέσματα παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ συνεργατικής και υποστηρικτικής ηγεσίας και ύπαρξης κοινά αποδεκτού οράματος. Αυτό το στοιχείο επεσήμανε, και με την παρούσα έρευνα, την ανάγκη ύπαρξης συνεργατικών μοντέλων διοίκησης όταν το ζητούμενο είναι η δημιουργία κοινά αποδεκτού εκπαιδευτικού σκοπού και στόχων.

Ειδικότερα, στα «Οικολογικά Σχολεία» του δείγματος φάνηκε να υπάρχει πολύ συχνά κοινά αποδεκτό όραμα προσανατολισμένο στη μάθηση όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών οι κοινοί στόχοι του σχολείου δημιουργούνταν με την εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών και τη συναίνεση της πλειονότητάς τους. Επίσης, το όραμα και οι στόχοι των συγκεκριμένων σχολείων εστιάζονταν κατά το πλείστον στους μαθητές και στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αυτά οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι πιθανά το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών των «Οικολογικών Σχολείων» του δείγματος διακατεχόνταν από κοινές αρχές και αξίες οι οποίες καθοδηγούσαν τις αποφάσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και το όραμα του σχολείου (Hord, 1997). Επίσης, είναι πιθανό να υποδηλώνουν την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αφού η δημιουργία κοινά αποδεκτού οράματος προϋποθέτει εκπαιδευτικές κοινότητες που μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται (Hord & Sommers, 2008).

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα για τη συνεργατική μάθηση και την εφαρμογή της νέας γνώσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία του δείγματος φάνηκε ότι ήταν μέτρια. Αναλυτικότερα, οι δηλώσεις των Διευθυντών ανέφεραν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συζητούσαν αρκετές φορές κατά τον ελεύθερο χρόνο τους στο σχολείο (διαλείμματα, ή ώρες χωρίς διδακτικά καθήκοντα) γενικά θέματα διδασκαλίας και μάθησης, εμπλούτιζαν μαζί τις επαγγελματικές τους γνώσεις και μάθαιναν ο ένας από τον άλλο. Επίσης, αρκετές φορές συζητούσαν τις προσωπικές διδακτικές πρακτικές τους και την επίδραση που είχαν στους μαθητές τους και με την ίδια συχνότητα εφάρμοζαν τις νέες γνώσεις που αποκτούσαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες με σκοπό να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών

τους και να επιτύχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία και επιτυχημένη μάθηση. Όμως, όλες αυτές οι ενέργειες, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών, δεν αφορούσαν το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και δεν υλοποιούνταν σε τακτική βάση, αφού λίγες φορές το χρόνο (3-4 φορές κατά μέσο όρο) προγραμματισμένα εξετάζονταν θέματα τα οποία σχετίζονταν με εκπαιδευτικά και μαθητικά ζητήματα που απασχολούσαν το σχολείο και, μερικές φορές μόνο, οι εκπαιδευτικοί προέβαιναν στην επανεξέταση και αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών τους με σκοπό να κάνουν διορθώσεις.

Τα παραπάνω πορίσματα μπορούν να ερμηνευθούν αν ληφθεί υπόψη η κριτική που έχει ασκηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008<sup>α</sup>). Όπως έχει υπογραμμισθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο ο πάγιος συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ρυθμίζει όλες τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας οδηγώντας την εκπαιδευτική του κοινότητα σε τυπικές συναντήσεις ρουτίνας οι οποίες κανονίζουν συνήθως διαδικαστικά ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (Μλεκάνης, 2005· Πυργιωτάκης, 1992· Σαϊτής 2008<sup>α</sup>). Έτσι, οι έλληνες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις εμπειρίες τους από τα μαθητικά και εργασιακά τους χρόνια, έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένο νοητικό μοντέλο το οποίο επηρεάζει τις πρακτικές και τις επιλογές τους για τη λειτουργία του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργάζονται και να αξιολογούν τις πρακτικές τους. (Hargreaves & Fink, 2003· Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010· Πομάκη, 2007). Αυτό το μοντέλο πιθανά επηρεάζει και την εργασία των εκπαιδευτικών στα «Οικολογικά Σχολεία» του δείγματος.

Ένα ακόμα αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας το οποίο μπορεί να εξηγηθεί με βάση τις παραδοσιακές συνήθειες των ελλήνων εκπαιδευτικών είναι η σχεδόν ανύπαρκτη δημοσιοποίηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών. Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ποτέ (ή στην καλύτερη περίπτωση μόνο όταν οι ίδιοι το επιθυμούσαν) δεν αντάλασαν επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων τους για να παρακολουθήσουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και να βοηθήσουν με τις παρατηρήσεις τους στη βελτίωσή της.

Οι πρακτικές αυτές μπορούν να κατανοηθούν και πάλι με βάση την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία, επί δεκαετίες, ο σχολικός σύμβουλος είναι ο μόνος αρμόδιος να επισκεφθεί τη σχολική αίθουσα για να παρακολουθήσει τη διδασκαλία και να παρέχει συμβουλές βελτίωσης της και μόνο ύστερα από σχετική ενημέρωση του εκπαιδευτικού (Υ.Α.

Αρ.Φ.353.1/324/105657/41. ΦΕΚ. 1340/16/10/2002, άρθρο 9). Κατά συνέπεια, η σχολική αίθουσα κάθε εκπαιδευτικού με βάση τις καθιερωμένες και νόμιμες διαδικασίες ορίζεται ως αυστηρά προσωπική υπόθεση ενισχύοντας την αυτονομία του αλλά και την επαγγελματική του απομόνωση (Fullan & Hargreaves, 1991). Το στοιχείο αυτό αναστέλλει την ανάπτυξη ωριμότερων Ε.Κ.Μ. οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαδικασίες οι οποίες θέτουν την αποτελεσματικότερη μάθηση όλων των μαθητών του σχολείου ως σκοπό όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι του εκπαιδευτικού κάθε τάξης χωριστά.

Μελετώντας τις υποστηρικτικές συνθήκες που πρόσφεραν στους εκπαιδευτικούς τα σχολεία του δείγματος φάνηκε ότι αυτές ήταν υψηλές. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα συγκεκριμένα σχολεία υπήρχε χρόνος για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ο οποίος όμως δεν ήταν αρκετός. Η διαρρύθμιση και το μέγεθος των κτιρίων τους διευκόλυναν την αλληλεπίδραση και συνεργασία των περισσότερων εκπαιδευτικών. Έδιναν έμφαση στην επικοινωνία και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας χρησιμοποιώντας πάνω από τρεις τρόπους (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, πίνακες ανακοινώσεων, προσωπικά σημειώματα κλπ) για την εξυπηρέτηση αυτών των διαδικασιών. Μεταξύ της πλειονότητας των εκπαιδευτικών υπήρχε κλίμα δεκτικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αναπτύσσονταν σχέσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης.

Εξετάζοντας τη σχέση κάθε μίας υποστηρικτικής συνθήκης με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που υποδηλώνουν την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. (ηγεσία, όραμα, συνεργασία και δημοσιοποίηση πρακτικών) αυτές που φάνηκε να πρωταγωνιστούν ήταν το κλίμα που επικρατούσε στην κάθε σχολική μονάδα, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ύπαρξη χρόνου για συνεργασία και η καλή επικοινωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μελετώντας αυτό το εύρημα σε σχέση με όσα προαναφέρθηκαν για τη συνεργατική και υποστηρικτική ηγεσία διαπιστώνεται ότι στα σχολεία του δείγματος η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας του κάθε σχολείου διαδραμάτιζαν σπουδαιότερο ρόλο στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. από ό,τι η ύπαρξη συνεργατικής και υποστηρικτικής ηγεσίας.

Επιπρόσθετα, τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφώνησαν και με συμπεράσματα άλλων ερευνών (Day, 2005 · Hargreaves, 2003 · Levine, 2011) οι οποίες υποστήριξαν ότι αλλαγή των παραδοσιακών πρακτικών των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε σε σχολικές μονάδες που εξασφάλιζαν χρόνο για συνεργασία, απαραίτητες δομές για



πλήρη και έγκαιρη επικοινωνία και ενημέρωση και ανθρώπινες σχέσεις που ικανοποιούσαν την ανάγκη για εμπιστοσύνη, αλληλοβοήθεια, ασφάλεια και αποδοχή στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, στην ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος δε πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος του Διευθυντή στην εξασφάλιση αυτών των υποστηρικτικών συνθηκών.

Προβαίνοντας σε συνολική εξέταση των παραπάνω αποτελεσμάτων με σκοπό να προσδιοριστεί το επίπεδο των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» του δείγματος από τις δηλώσεις των Διευθυντών διαπιστώθηκε ότι κατά μέσο όρο λειτουργούσαν αναπτυσσόμενες Ε.Κ.Μ. (2<sup>ο</sup> επίπεδο). Συγκεκριμένα, στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα επικρατούσαν μοντέλα ηγεσίας και υποστηρικτικές συνθήκες που ωθούσαν μεγάλο ποσοστό του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά όχι το σύνολο του, να εμπλέκεται αρκετές φορές σε διεργασίες που βοηθούν τη δημιουργία κοινού οράματος και την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης με σκοπό τη πρόοδο των μαθητών του σχολείου. Ως συνέπεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τους, έθετε αρκετές φορές σε εφαρμογή εργασιακές πρακτικές οι οποίες διέφεραν από τις καθιερωμένες συνήθειες των ελλήνων εκπαιδευτικών (Μλεκάνης, 2005· Πομάκη, 2007· Πυργιωτάκης, 1992). Ωστόσο, οι Ε.Κ.Μ. των σχολείων του δείγματος δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ώριμες/εξελιγμένες αφού όπως προαναφέρθηκε, οι πρωτοβουλίες συνεργατικής μάθησής τους δε φάνηκε να αποτελούσαν εργασιακές πρακτικές που διεξάγονταν σε μόνιμη και σταθερή βάση από το σύνολο των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας ούτε να συνεισέφεραν στην αλλαγή μοντέλων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπως η εργασιακή απομόνωση και η αυτονομία κάθε εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας του. Κατά συνέπεια συμπεραίνετε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων του δείγματος βρίσκεται στο στάδιο εφαρμογής ή αρχικής χρήσης (Fullan, 1981, 2001) πρακτικών συνεργατικής μάθησης αποκτώντας τις πρώτες εμπειρίες τους στη δημιουργία και λειτουργία Ε.Κ.Μ.

### **2.3.2. Έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» και επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.**

Αναζητώντας απάντηση στο ερώτημα της επίδρασης των ετών συμμετοχής στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» στο επίπεδο των Ε.Κ.Μ. από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρχε επίδραση αλλά ούτε και αξιοσημείωτη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Σε παραπλήσια έρευνα οι Greenlee & Bruner, (2004) μελετώντας σχολεία που εφάρμοζαν προγράμματα συνολικής σχολικής μεταρρύθμισης, όπως το πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία», κατέληξαν ότι αυτά διάλεξαν το πρόγραμμα το οποίο υιοθετούσαν ανάλογα με το αν οι απαιτήσεις και οι διαδικασίες του προγράμματος ταίριαζαν με την κουλτούρα και τον τρόπο λειτουργίας τους. Ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας υπό το πρίσμα του συμπεράσματος των Greenlee & Bruner, (2004) ενδέχεται τα σχολεία του δείγματος να ενεπλάκησαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διότι αυτό ανταποκρινόταν στις ήδη υπάρχουσες δομές, συνθήκες και συνήθειές τους οι οποίες, παράλληλα, καθιστούσαν το σχολείο ως «Μανθάνοντα Οργανισμό» και ευνοούσαν τη λειτουργία Ε.Κ.Μ..

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι Ε.Κ.Μ. δε φάνηκε να εξελίσσονται σε ωριμότερα σχήματα με την πάροδο του χρόνου είναι ζήτημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Είναι πιθανό οι αιτίες που εμποδίζουν αυτή την εξέλιξη να οφείλονται στις περιορισμένες παραδοσιακά εμπειρίες που έχουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε συνεργατικές διαδικασίες. Αν γίνει δεχτή αυτή η ερμηνεία τότε υπογραμμίζεται η ανάγκη καθοδήγησής τους από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες (πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους, κλπ) ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν τις κατάλληλες εμπειρίες και να ανελιχθούν σε ωριμότερα επίπεδα συνεργατικής μάθησης.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο εξετάζονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν το Διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη σχολική μονάδα.

### **2.3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ.**

#### *2.3.3.1. Διευθυντής*

Εστιάζοντας στη μελέτη των στατιστικών στοιχείων που αφορούσαν το ερώτημα της επίδρασης του επιμορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικών μονάδων στο επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. διαπιστώθηκε ότι δεν υφίσταται επίδραση. Σχετικές έρευνες των Δημοπούλου & Μπαμπίλα, (2010) και Jackson, (2008) υπογράμμισαν ότι οι Διευθυντές που εμπλέκονταν στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία» και σε άλλα παραπλήσια προγράμματα καθοδηγούνταν κυρίως από το προσωπικό τους όραμα, τις ηθικές αρχές και αξίες τους και παρουσίαζαν αυξημένες ικανότητες στην εμπύχωση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με τη βοήθεια των προαναφερθέντων πορισμάτων είναι πιθανό οι Διευθυντές των σχολείων του δείγματος να επέλεξαν πρακτικές που στήριζαν τις Ε.Κ.Μ. επηρεαζόμενοι όχι τόσο από τις προσωπικές τους σπουδές και την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά, κυρίως, από τις αρχές, τις αξίες, και τα νοητικά μοντέλα διοίκησης σύγχρονων σχολικών μονάδων που είχαν και καθοδηγούσαν τις πράξεις τους. Επίσης, για την ερμηνεία του συγκεκριμένου αποτελέσματος δε θα πρέπει να παραβλέπεται και ο ρόλος της σχετικής νομοθεσίας η οποία, όπως έχει προαναφερθεί, προσανατολίζει τους Διευθυντές σε μοντέλα συμμετοχικής διοίκησης (Κατσαρός, 2008) η οποία υποστηρίζει τις διαδικασίες των Ε.Κ.Μ. (Morrissey, 2000).

Από την άλλη μεριά, παράγοντας που αφορά τους Διευθυντές και φάνηκε να σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ. ήταν τα έτη υπηρεσίας τους στη διοικητική θέση του σχολείου αποτέλεσμα το οποίο απαντά θετικά στο σχετικό ερευνητικό ερώτημα. Το αποτέλεσμα αυτό φάνηκε αναμενόμενο διότι ο Διευθυντής που βρίσκεται περισσότερα χρόνια σε ένα σχολείο έχει την δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς που τη στελεχώνουν και έτσι να κατανοήσει καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες τους. Παράλληλα, έχει περισσότερες ευκαιρίες για να εξασφαλίσει τους απαραίτητους πόρους, να δημιουργήσει τις απαραίτητες υποστηρικτικές δομές, το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις ώστε να διευκολύνει, να καθοδηγήσει και να στηρίξει τη συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών (Harris & Jones, 2010 · Morrissey, 2000).

### 2.3.3.2 Εκπαιδευτικό προσωπικό

Επικεντρώνοντας τη μελέτη των στατιστικών αποτελεσμάτων στους παράγοντες που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου καταρχήν διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σχετίζεται και επιδρά στο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Εύρημα που έδωσε θετική απάντηση στο σχετικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα σχετιζόταν με χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Παράλληλα, σχολικές μονάδες του δείγματος με μέχρι δώδεκα εκπαιδευτικούς παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα Ε.Κ.Μ. από σχολικές μονάδες με πάνω από δώδεκα εκπαιδευτικούς. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες μελέτες (Bolam et al, 2005· Stoll, et al., 2006), οι οποίες τόνισαν ότι σχολεία με μικρό αριθμό εκπαιδευτικών δημιουργούσαν ευκολότερα κατάλληλο σχολικό κλίμα το οποίο χαρακτηριζόταν από καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, συχνότερη αλληλεπίδραση και ευκολότερη επικοινωνία, στοιχεία τα οποία ενθάρρυναν και διευκόλυναν τη δημιουργία και λειτουργία Ε.Κ.Μ..

Άλλο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού προσωπικού που φάνηκε να επιδρά στο επίπεδο των Ε.Κ.Μ. ήταν η ύπαρξη στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) σε εκπαιδευτικά και διδακτικά ζητήματα. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι σχολεία με τρεις ή περισσότερους εκπαιδευτικούς με πρόσθετες σπουδές παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τα αποτελέσματα παραπλήσιων ερευνών (Newmann, et.al. 2000 · Πομάκη, 2007 · Youngs & King 2002), οι οποίες υπογράμμισαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές συμμετείχαν ευκολότερα σε συνεργατικές διαδικασίες και, παράλληλα, λόγω των αυξημένων προσόντων τους υποστήριζαν την προσπάθεια του σχολείου να βελτιώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο του προς τους μαθητές τους. Ανάλογα, η ύπαρξη αρκετών εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές σε σχολικές μονάδες του δείγματος είναι πιθανό να ενίσχυε το επίπεδο των Ε.Κ.Μ. αφού με τη στάση τους μπορούσαν να στηρίξουν τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου και με τις γνώσεις τους να εμπλουτίσουν τη συνεργατική μάθηση της εκπαιδευτικής κοινότητας που ανήκουν.

### 2.3.3.3. Σχολείο

Τελευταίος παράγοντας που εξετάστηκε ήταν η σχολική μονάδα. Σε αυτή μελετήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα τα χαρακτηριστικά της βαθμίδας στην οποία ανήκει και της τοποθεσίας στην οποία εδρεύει.

Ειδικότερα, αναζητώντας απάντηση στο ερώτημα της επίδρασης της σχολικής βαθμίδας στο επίπεδο ανάπτυξης της Ε.Κ.Μ. του σχολείου φάνηκε ότι τα σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης του δείγματος παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Αυτό το εύρημα συμφωνούσε και με άλλες έρευνες (Bolam et al., 2005· Harris & Jones, 2010) οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης ήταν προσανατολισμένοι λόγω της βασικής εκπαίδευσής τους στην παιδαγωγική διάσταση του αντικειμένου τους και στη συνολική πρόοδο των μαθητών (μαθησιακή, κοινωνική, ψυχολογική) στοιχεία που τους ωθούσαν ευκολότερα να αναπτύξουν κοινούς στόχους και συνεργατικές μορφές μάθησης. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας άνηκαν σε διαφορετικές ειδικότητες και ήταν προσανατολισμένοι λόγω των βασικών τους σπουδών και την έλλειψη της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισής τους, κυρίως, στη διδασκαλία του αντικειμένου τους, στοιχείο που δημιουργούσε εμπόδια στη δημιουργία κοινών στόχων μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων μειώνοντας ανάλογα τις πιθανότητες για την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών μάθησης στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου (Bolam et al., 2005· Harris & Jones, 2010· Πομάκη, 2007· Stoll & Seashore Louis, 2007).

Επιπλέον, από τη μελέτη των στατιστικών στοιχείων εντοπίστηκε θετική απάντηση στο ερώτημα της επίδρασης της τοποθεσίας που εδρεύει το σχολείο στο επίπεδο της Ε.Κ.Μ.. Συγκεκριμένα, τα σχολεία του δείγματος που έδρευαν σε αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης Ε.Κ.Μ.. Τα σχολεία αυτά, είχαν μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που, όπως επισημάνθηκε προωτέρα, φάνηκε να επιδρά θετικά στο επίπεδο των Ε.Κ.Μ.. Παράλληλα, η απόστασή τους από τα μεγάλα αστικά κέντρα όπου συνήθως διενεργούνται επιμορφωτικές δραστηριότητες ενδέχεται να περιόριζε τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών τους για ατομική επαγγελματική ανάπτυξη από εξωσχολικούς φορείς. Γεγονός που πιθανόν τους έστρεφε ευκολότερα σε συνεργατικές μορφές μάθησης εντός της σχολικής μονάδας με σκοπό να

ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες της εργασίας τους και με απώτερο αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου ανάπτυξης των Ε.Κ.Μ..

Ακολουθεί συζήτηση για τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος των Ε.Κ.Μ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

#### **2.3.4. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση**

Η παρούσα μελέτη ήταν μία μικρού μεγέθους έρευνα. Πρόθεσή της ήταν να ανιχνεύσει την εμφάνιση Ε.Κ.Μ. στα ελληνικά «Οικολογικά Σχολεία» Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να εντοπίσει το επίπεδο ανάπτυξής τους και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Για το σκοπό αυτό και, περιοριζόμενη από αντικειμενικές συνθήκες (γεωγραφική θέση Οικολογικών Σχολείων, διαθέσιμος χρόνος και οικονομική ευχέρεια), διερεύνησε τη λειτουργία των πέντε χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που μαρτυρούν την ύπαρξη Ε.Κ.Μ. στηριζόμενη μόνο στις απόψεις των Διευθυντών. Αυτό το χαρακτηριστικό της ερευνητικής μεθοδολογίας μείωσε την οπτική γωνία της η οποία θα μπορούσε να ήταν σφαιρικότερη, εάν συμπεριελάμβανε και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα ζητήματα. Επίσης, θα μπορούσε να αποκτήσει σαφέστερη κατανόηση των ζητημάτων που την απασχολούσαν αν είχε τη δυνατότητα να συνδυάσει τη χρήση του ερωτηματολογίου με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματά της αφορούσαν τις συνθήκες των σχολείων του δείγματος σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ενδέχεται, αν τα ερωτηματολόγια συλλέγονταν από τα ίδια σχολεία σε μια άλλη χρονική στιγμή να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικές κοινότητες είναι ζωντανοί οργανισμοί οι οποίοι συνεχώς μεταβάλλονται.

#### **2.3.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες περιορισμούς προτείνεται να μελετηθεί μελλοντικά το φαινόμενο των Ε.Κ.Μ. στα «Οικολογικά Σχολεία» ερευνώντας τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, για να αποκτηθεί σφαιρικότερη γνώση σε σχέση με το φαινόμενο των Ε.Κ.Μ. στο ελληνικό πλαίσιο, ενδιαφέρον θα είχε η συγκριτική μελέτη των διεργασιών που συντελούνται στις εκπαιδευτικές κοινότητες σχολείων που εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα συνολικής σχολικής προσέγγισης/μεταρρύθμισης και «κοινών» σχολείων σε θέματα

που αφορούν τη συμμετοχική ηγεσία, τη συνεργασία, τη συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη υποστηρικτικών συνθηκών. Τέλος, ο εντοπισμός και η διερεύνηση παραγόντων που εμποδίζουν την εμφάνιση ωριμότερων Ε.Κ.Μ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση και ανάπτυξή τους.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Brauckmann, S., & Πασιαρδής, Π. (2008, Ιούνιος). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία. Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. *Στα πρακτικά του συνεδρίου: Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσης Αποτελέσματα Προοπτικές* (σσ. 193-233). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Νέα Συμπληρωμένη και Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γεωργιάδης, Ν., Παπαδόπουλος, Α. & Τρίκος, Σπ. (2005). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Παράμετρος του Στρατηγικού Προγραμματισμού της Εκπαιδευτικής Μονάδας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 35, 106-118.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Αποφάσεις. Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημοπούλου, Μ. & Μπαμπίλα, Ε. (2010, Ιανουάριος). Ο Ρόλος του Διευθυντή/ντριας στη Λειτουργία του Οικολογικού Σχολείου - Η Πρόκληση της Ηγεσίας του Αειφόρου Σχολείου. *Έρευνα η οποία παρουσιάστηκε στο 4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο "Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος και του Μέλλοντος"*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική Προσέγγιση. Στο Α. Καψάλη, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοσμίδης, Π., Μπαγάκης, Γ., Κρητικού, Ε. & Καλουδιώτη, Σ. (2005). Έρευνα Δράσης για τη Βελτίωση Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος,



- (επιμέλεια). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (σσ. 211-228). Αθήνα: Gutenberg.
- Μάναλης, Π., Πλατανισιώτη, Σ., Σκαμπαρδώνης, Σ., Στεφανόπουλος, Ν., Τσελεκτσίδου, Π., Φραντζή, Α., & Ψαλλίδας, Β. (2002). «*Οικολογικά Σχολεία*» *Εκπαιδευτικό Υλικό για το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης "Eco-Schools"*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης και του Περιβάλλοντος.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι Συνθήκες Εργασίας του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Παπαδημητρίου, Β. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμέλεια). *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 480-487). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδημητρίου, Β. (2005). Ο Κονστрукτιβισμός στις Φυσικές Επιστήμες του Σχολείου και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος, (επιμέλεια). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος πολιτισμός που Αναδύεται* (σσ. 393-420). Αθήνα: Τυποθήτω, Δαρδανός.
- Παπαδημητρίου, Β. (2009). Αειφόρο Σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 42, 9-13.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις Μεταξύ των Εκπαιδευτικών και ο Ρόλος του Διευθυντή*. Ανάκτηση 13 Μαΐου 2010, από Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (μεταπτυχιακή διατριβή). Ψηφιοθήκη: [http://invenio.lib.auth.gr/record/76281/\(GRI-2007-067\)](http://invenio.lib.auth.gr/record/76281/(GRI-2007-067))
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρούσσο, Α.Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008<sup>α</sup>, Ιούνιος). Σχολική Ηγεσία: Από την Θεωρία στην Πράξη. *Στα πρακτικά του συνεδρίου, Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσης αποτελέσματα προοπτικές* (σσ. 260-267). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sammons, P. (2008, Ιούνιος). Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα: Συσχετισμοί. *Στα πρακτικά του συνεδρίου: Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσης Αποτελέσματα Προοπτικές* (σσ. 47-72). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/324/105657/41 (Φ.Ε.Κ. 1340 Τ.Β' Οκτώβριος 16, 2002).
- UNESCO. (2002). *Εκπαίδευση ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της. (Εκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques Delors)*. Αθήνα : Gutenberg.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φωκιάλη Π., Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας, Ευ. (2005). Ζήτηση για Επιμόρφωση: Οι Συνιστώσες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμέλεια) *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σσ. 132-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## ΑΓΓΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (2000). Some Elements of a Micro-Political Theory of School Development. Στο H. Altrichter, & J. Elliott, *Images of Educational Change* (σσ. 99-110). Buckingham: Open University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, C.A: Jossey-Bass Publishers. Στο H. Sillins, & B. Mulford (2002). Schools as Learning Organisation: The Case for System Teacher and Student. *Learning Journal of Educational Administration* 40(5), 425-446.
- Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. Newly Appointed Principals' Views. *European Education* 40(3), 65-88.
- Blumstein, T. D., & Saylan, C. (2007). *The Failure of Environmental Education (and How We Can Fix It)*. *PLoS Biol.* 5(5). Ανάκτηση 20 Μαΐου 2010, από National Centre for Biotechnology Information: <http://www.plosbiology.org/article/info:doi/10.1371/journal.pbio.0050120>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities (Research Report RR637 NCSL, DfES, GTC)*. Nottingham: DfES.
- Bollam, R., Stoll, L. & Greenwood, A. (2007). The Involvement of Support Staff in Professional Learning Communities. Στο L. Stoll, & K. Sheashore Louis (Eds), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (σσ. 17-29). Berkshire: Open University Press.
- Butler, L. D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and Self-Regulation In Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2000). The Learning Community as a Foundation for Developing Teacher Leader. *NASSP Bulletin*, 84, 7-14.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.

- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Cowly, K. (1999). *A Study of Teacher Efficacy and Professional Learning Community in Quest Schools*. Ανάκτηση 25 Μαΐου 2010, από ERIC Education Resources Information Centre: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED431758.pdf>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. W. (1999). An Organisational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 183-204.
- Day, C. (2005). Principals who Sustain Success: Making a Difference in Schools in Challenging Circumstances. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. 8(4), 273-290.
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Blomington, IN: National Education Services.
- Durrant, J., & Holden, G. (2006). *Teachers Leading Change. Doing Research for School Improvement*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Earley, P. & Bubb, S. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development. Developing People, Developing Schools*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fink, D. &. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. Στο A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change* (σσ. 17-41). Netherlands: Springer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School (Report No 9117-09)*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 390-421.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change (third edition)*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a Culture of Change* . San Fransisco: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2001b). *Whole School Reform: Problems and Promises*. Ontario: Institute for Studies in Education of Toronto.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership* 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2003). *Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organisations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 331-351.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behaviour in Organizations (7th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Greenlee, B. & Bruner, Y. (2004). *Why School Culture Both Attracts and Resists Whole School Reform Models*. Ανάκτηση 23 Ιουλίου 2010, από The University of South Carolina Aiken: <http://www.usca.edu/essays/vol102004/greenlee.pdf>
- Gunn, J. H., & King, B. M. (2003). Trouble in Paradise. Power, Conflict, and Community in an Interdisciplinary Teaching Team. *Urban Education*, Vol. 38(2), 173-195.
- Halverson, R. (2007). How Leaders Use Artifacts to Structure Professional Learning Community in Schools. Στο L. Stoll, & K. Sheashore Louis (Eds), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (σσ. 93-105). Berkshire: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan* 84(9), 693-700.
- Hargreaves, H. (2003). *Working Laterally: How Innovation Networks Make an Education Epidemic*. Nottingham: DFES.

- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools* 13(2), 172-181.
- Harris, A. (2003). The Changing Context of Leadership: Research Theory and Practice. Στο A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (σσ. 9-25). New York: Routledge Falmer.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Australian Government: Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage.
- Hord, M. S. & Sommers, A. W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. California: Corwin Press.
- Hord, S. (1996). *Descriptors of Professional Learning Communities*. Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities. Educators Work Together Toward a Shared Purpose - Improved Student Learning. *National Staff Development Council*, 30(1), 40-43.
- Huckle, J. (1996). Teacher Education. Στο J. Huckle, & S. Sterling (Eds), *Education for Sustainability* (σσ. 106-119). London: Earthscan Publication Ltd.
- Huckle, J., & Sterling, S. (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan Publication Ltd.
- Huysman, M. (2000). An Organizational Learning Approach to the Learning Organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145.
- Imants, J. (2002). Restructuring Schools as a Context for Teacher Learning. *International Journal of Educational Research* 37, 715–732.
- Inbar, E. D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO International Institution for educational planning.

- Jackson, L. (2008). *Leading Sustainable Schools: What the Research Tells Us*. Nottingham: NCSL.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches (second edition)*. USA: Pearson Education Inc.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a Neglected Dimension in Teacher Development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.
- Kenny, J. D. (2003). A Research Based Model for Managing Strategic Educational Change and Innovation Projects. *Proceedings of HERDSA Conference* (σσ. 333-342). Christchurch, New Zealand: HERDSA .
- Kidron, Y., & Darwin, M. J. (2007). A Systematic Review of Whole School Improvement Models. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(1), 9 – 35.
- Kiefer Hipp, K., & Bumpers Huffman, J. (2007). Using Assessment Tools as Frames for Dialogue to Create and Sustain Professional Learning Communities . Στο L. Stoll, & K. Sheashore Louis (Eds), *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemas* (σσ. 119-131). Berkshire: Open University Press.
- Kiefer Hipp, K., Bumpers Huffman J., Pankake A.M. & Olivier D.F. (2008). Sustaining Professional Learning Communities: Case Studies. *Journal of Educational Change* 9, 173–195.
- Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities. (Discussion Paper D1/2003)*. Ανάκτηση 12 Σεπτεμβρίου 2010, από Australian Association for Research in Education: <http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf>
- Kimble, C., Hildreth, P., & Bourdon, I. (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators (Vol. 1)*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Leithwood , K., & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Levine, T. H. (2011). Experienced Teachers and School Reform: Exploring how Two Different Professional Communities Facilitated and Complicated Change. *Improving Schools* 14, 30-47.

- Lindle, C. L. (1999). What Can the Study of Micropolitics Contribute to the Practice of Leadership in Reforming School. *School Leadership and Management*, 19(2), 171-178.
- MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (2004). *The Intelligent School (Sec. Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.
- Marks, H. M., & Sheashore Louis, K. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- McLeod, S. (2007). Sustainability – A Lost Cause or One Worth Educating For? Στο I. Björneloo , & E. Nyberg, *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education (Technical Paper No 4)* (σσ. 36-42). Paris: UNESCO.
- McChesney, J. (1998). *Whole-School Reform. ERIC Digest (No 124)*. Ανάκτηση 24 Σεπτεμβρίου 2010, από Clearinghouse on Educational Policy and Management College of Education University of Oregon: <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest124.html>
- Meehan, M.L., Orletsky, S.R. & Satters, B. (1997). *Field Test of an Instrument Measuring the Concept of Professional Learning Communities in Schools*. Ανάκτηση 2 Σεπτεμβρίου 2010, από ERIC Education Resources Information Centre: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED433358.pdf>
- Miles, M. B. (2005). Finding Keys to School Change: A 40 Year Odyssey. Στο A. Lieberman, *The Roots of Educational Change* (σσ. 25-57). Netherlands: Springer.
- Morrissey, M. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Newmann, M.F., Bruce King, M. & Youngs, P. (2000). Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Schools. *American Journal of Education* 108(4), 259-299.
- Olivier, D. F. (2009). *Assessing and Analyzing Schools as PLCs*. Ανάκτηση 8 Μαΐου 2010, από University of Louisiana at Lafayette: Research Compendium (ULLRESEARCH) : [http://ullresearch.pbworks.com/f/Olivier\\_Assessing\\_PLCs\\_Symposium\\_-\\_PLCA-R\\_Introduction.pdf](http://ullresearch.pbworks.com/f/Olivier_Assessing_PLCs_Symposium_-_PLCA-R_Introduction.pdf)



- Orr, M.T. & Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS (forth edition)*. Berkshire: Mc Graw Hill.
- Palmer, A. J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practice, Progress and Promise*. New York: Routledge.
- Robbins, S. (2000). *Essentials of Organizational Behaviour (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Robertson, J., & Murrphy, L. (2006). *Developing the Person in the Professional Building the Capacity of Teachers for Improved Student Learning: the Missing Basket – Personal Learning*. London: National College for School Leadership.
- Robson, C. (2001). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Salo, P. (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organization. *Educational Management Administration Leadership*, 36(4), 495-510.
- Scoullos, M. (1998). *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Athens: University of Athens, MIO ECSDE, Ministry for the Environment & Ministry of Education.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCare, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Silins, H. C., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is this a Useful Concept to Apply to Schools? *International Education Journal* 3(1), 24- 32.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002a). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organisation: The Case for System, Teacher and Student Learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.

- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 44(3), 359-390.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. & Bouras, S. (2007). Primary Teachers' Literacy and Attitudes on Education for Sustainable Development. *Journal of Science Education and Technology*, 443–450.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education Re-visioning Learning and Change*. Devon: Greenbooks.
- Stoll, L. & Sheashore Louis, M. (2007). Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches. Στο L. Stoll, & K. Sheashore Louis, *Professional Learning Communities Divergence, Depth and Dilemmas* (σσ. 1-13). Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7, 221-258.
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). *Developing Communities of Instructional Practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. CPRE Policy Briefs, RB-39, 1–10. Ανασύρθηκε από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498331.pdf>. Ανάκτηση 19 Αυγούστου 2010, από Education Resources Information Centre (ERIC): [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED498331&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED498331](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED498331&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED498331)
- Taurima, T. (2007). *Secondary School Teaching and Maori Student Achievement in Science. Intern Research Report 11*. Ανάκτηση 23 Αυγούστου 2010, από MAI Review: <http://review.mai.ac.nz/index.php/MR/article/viewFile/42/42>
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). *Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning*. Ανάκτηση 19 Αυγούστου 2010, από National Middle School Association, Research in Middle Level Education Online, 28(1).: <http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/tabid/101/Default.aspx>
- Tschannen – Moran, M. (2001). Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.

- UNCED. (1992). *Agenda 21, Chapter 36, "Promoting Education, Public Awareness and Training"*. Paris: UNCED, UNESCO.
- UNECE. (2005, March). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, (CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1)*. Ανάκτηση 12 Μαρτίου 2007, από United Nations Economic Commission For Europe (UNECE): <http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>
- UNESCO. (2002a). *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Promotion of a Global Partnership for the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). The International Implementation Scheme for the Decade in Brief*. New York: UNESCO.
- Van den Berg, R., & Slegers, P. (1996). Building Innovative Capacity and Leadership. Στο K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 653–699). London: Kluwer.
- Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T., & DeMartini, C. (2006). *Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale Focus on Implementation*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- WCED. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- White, V. R. (1993). Innovation in Curriculum Planning and Programme Development. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 244-259.
- Yildirim, R. (2008). Adopting Communities of Practice as a Framework for Teacher Development. Στο C. Kimble, C. Hildreth, & I. Bourdon (Eds), *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators, (Vol. 1)* (σσ. 233-253). Charlotte: Information Age Publishing.
- Youngs, P. & Bruce King, M. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly* 38, 643-670.
- Zimmerman, J. (2004). Leading Organizational Change Is Like Climbing a Mountain. *The Educational Forum*, 68, 234 -242.

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin* 90(3), 238-249.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ



## «Οικολογικά Σχολεία»

Τα «Οικολογικά Σχολεία» αποτελεί το μεγαλύτερο Διεθνές θεματικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έχει σαν στόχο την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών γύρω από πρακτικά περιβαλλοντικά θέματα και τη διαμόρφωση θετικής στάσης για την αντιμετώπιση τους.

Το Δίκτυο «Οικολογικά Σχολεία» - «Eco-Schools» οργανώνει και χειρίζεται σε διεθνές επίπεδο το FEE (Ίδρυμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Foundation for Environmental Education). Στο Δίκτυο συμμετέχουν 45.000 εκπαιδευτικοί και 900.000 παιδιά από 10.000 σχολεία σε ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κροατία, Κύπρος, Μάλτα, Μεγάλη Βρετανία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ρωσία, Ρουμανία, Σλοβενία, Σκωτία, Σουηδία, Τουρκία, Φινλανδία), και επίσης, από το Μαρόκο και την Ν. Αφρική. Επίσης, το Δίκτυο λειτουργεί σε πολλές άλλες χώρες της Αφρικής με την υποστήριξη της UNEP (UNITED NATIONS ENVIRONMENTAL EDUCATION).

Εθνικός χειριστής του Δικτύου στην Ελλάδα είναι η Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης (ΕΕΠΦ), τακτικό μέλος του FEE από το 1992. Στη χώρα μας το Πρόγραμμα υλοποιείται από την ΕΕΠΦ, με τη συνεργασία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των κατά τόπους Διευθύνσεων Σπουδών και Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των νομών.

- **Συντονιστική Επιτροπή και Γραμματεία Προγράμματος:**  
ΕΕΠΦ, Νίκης 20, 105 57 Αθήνα  
τηλ. 210-3224 944, φαξ. 210-3225 285  
ιστοθέση: [www.eepf.gr](http://www.eepf.gr) , e-mail: [hspp@hol.gr](mailto:hspp@hol.gr)





• **Βασικός στόχος του Προγράμματος "Οικολογικά Σχολεία"** είναι η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή συμπεριφοράς ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, μαθητών αλλά και ενηλίκων (εκπαιδευτικοί, γονείς, εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα) για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες όπως είναι η μείωση κατανάλωσης ενέργειας, νερού και η μείωση παραγωγής απορριμμάτων μέσα στο σχολείο. Προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην αναβάθμιση του σχολικού χώρου καθώς και στην καλή διατήρηση των χώρων γύρω από το σχολείο. Για την επίτευξη όλων αυτών είναι αναγκαία η καλή συνεργασία ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και τις τοπικές Αρχές

• **Θεματικές ενότητες** : Νερό, Ενέργεια, Απορρίμματα

• **Νέα θεματική ενότητα**: Σχολική Αυλή

• **Διαδικασία υλοποίησης- Τα 7 βήματα του Προγράμματος**

- **Συγκρότηση της Περιβαλλοντικής Επιτροπής** η οποία αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, το Διευθυντή του σχολείου, εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων, εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, και εκπρόσωπο των εργαζομένων στο σχολείο

- Η Περιβαλλοντική Επιτροπή **ερευνά το σχολικό χώρο** σε σχέση με τις ενότητες νερό, ενέργεια, απορρίμματα, σχολική αυλή

- Η Περιβαλλοντική Επιτροπή διαμορφώνει το **σχέδιο δράσης**

- Η Περιβαλλοντική Επιτροπή **παρακολουθεί την εφαρμογή** του σχεδίου δράσης

- Μαθητές και εκπαιδευτικοί συντάσσουν τον **Οικοκώδικα περιβαλλοντικής συμπεριφοράς**, ο οποίος περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων που θα πρέπει να εφαρμόσει όλο το σχολείο. Γι αυτό είναι αναγκαία η συζήτησή του με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

- Η Περιβαλλοντική Επιτροπή **ενημερώνει τη σχολική κοινότητα** αλλά και **την τοπική κοινότητα**, διοργανώνοντας εκδηλώσεις, για τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος

- **Απαραίτητη είναι η σύνδεση των δραστηριοτήτων του Προγράμματος με το Αναλυτικό πρόγραμμα** του σχολείου

• **Επιβράβευση του σχολείου** :

Όταν η Περιβαλλοντική Ομάδα επιτύχει τα 2/3 του σχεδίου δράσης της, ενημερώνει τον Εθνικό χειριστή (ΕΕΠΦ) παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του Προγράμματος. Η ΕΕΠΦ και η Συντονιστική Επιτροπή αξιολογούν το σχολείο και το επιβραβεύουν με τον τίτλο «Οικολογικό Σχολείο» και του παραδίδουν τη Σημαία του Προγράμματος σε ειδική εκδήλωση Βράβευσης

• Λεπτομέρειες για τη διαδικασία υλοποίησης καθώς και πολλές πρωτότυπες προτάσεις για εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποστέλλονται με το φάκελο του εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία που εντάσσονται στο Δίκτυο.

• **Συντονιστική Επιτροπή**: Ηρώ Κεκέ Μυλωνάκου, Λέκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Παντελής Μάναλης-Υπεύθυνος Β'/βάθμιας ΠΕ Πειραιά, Σοφία Πλατανισιώτη-εκπαιδευτικός, Σταμάτης Σκαμπαρδώνης - εκπαιδευτικός, Νίκος Στεφανόπουλος - εκπαιδευτικός, Τούλα Τσελεκισίδου- Υπεύθυνη Β'/βάθμιας ΠΕ Καβάλας, Αντιόπη Φραντζή - εκπαιδευτικός

• **Υπεύθυνη Προγράμματος**: Αλίκη Βαβούρη - ΕΕΠΦ

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

## School Professional Staff as Learning Community\*

**Directions:** This questionnaire concerns your perceptions about your school as a learning organization. There are no right or wrong responses. Please consider where you believe your school is in its development or each of the five numbered descriptors shown in bold-faced type on the left. Each sub-item has a five-point scale. On each scale, circle the number that best represents the degree to which you feel your school has developed.

Last Four Social Security Numbers: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

School: \_\_\_\_\_

**1. School administrators participate democratically with teachers sharing power, authority, and decision making.**

<b>1a</b>	5	4	3	2	1
Although there are some legal and fiscal decisions required of the principal, school administrators consistently involve the staff in discussing and making decisions about most school issues.		Administrators invite advice and counsel from the staff and then make decisions themselves.		Administrators never share information with the staff nor provide opportunities to be involved in decision making.	

<b>1b</b>	5	4	3	2	1
Administrators involve the entire staff.		Administrators involve a small committee, council, or team of staff.		Administrators do not involve any staff.	

**2. Shared visions for school improvement have an underlying focus on student learning and are consistently referenced for the staff's work.**

<b>2a</b>	5	4	3	2	1
Visions for improvement are discussed by the entire staff such that consensus and a shared vision results.		Visions for improvement are not thoroughly explored; some staff agree and others do not.		Visions for improvement lack by the staff are widely divergent.	

<b>2b</b>	5	4	3	2	1
Visions for improvement are always focused on students and teaching and learning.		Visions for improvement are sometimes focused on students and teaching and learning.		Visions for improvement do not target students and teaching and learning.	

<b>2c</b>	5	4	3	2	1
Visions for improvement target high quality learning experiences for all students.		Visions for improvement address quality learning experiences in terms of students' abilities.		Visions for improvement do not include concepts about the quality of learning experiences.	

44

45

**3. Staff's collective learning and application of the learnings (taking action) create high intellectual learning tasks and solutions to address student needs.**

3a	5	The entire staff meets to discuss issues, share information, and learn with and from each other.	4	Subgroups of the staff meet to discuss issues, share information, and learn with and from each other.	3	Individuals discuss issues, share information, and learn with and from each other.	2	Individuals discuss issues, share information, and learn with and from each other.	1	Individuals discuss issues, share information, and learn with and from each other.
	4									
3b	5	The staff meets regularly and frequently on substantive student-centered educational issues.	4	The staff meets occasionally on substantive student-centered educational issues.	3	The staff never meets to consider substantive educational issues.	2	The staff never meets to consider substantive educational issues.	1	The staff never meets to consider substantive educational issues.
	4									
3c	5	The staff discusses the quality of their teaching and students' learning.	4	The staff does not often discuss their instructional practices nor its influence on students' learning.	3	The staff does not discuss non-instructional practices nor its influence on students' learning.	2	The staff discusses non-instructional practices nor its influence on students' learning.	1	The staff discusses non-instructional practices nor its influence on students' learning.
	4									
3d	5	The staff, based on their learnings, makes and implements plans that address students' needs, more effective teaching, and more successful student learning.	4	The staff occasionally acts on their learnings and makes and implements plans to improve teaching and learning.	3	The staff does not act on their learnings.	2	The staff does not act on their learnings.	1	The staff does not act on their learnings.
	4									
3e	5	The staff depicts and assesses the impact of their actions and makes revisions.	4	The staff infrequently assesses their actions and seldom makes revisions based on the results.	3	The staff does not assess their work.	2	The staff does not assess their work.	1	The staff does not assess their work.
	4									

**4. Peers review and give feedback based on observing each other's classroom behaviors in order to increase individual and organizational capacity.**

4a	5	Staff regularly and frequently visit and observe each other's classroom teaching.	4	Staff occasionally visit and observe each other's teaching.	3	Staff never visit their peers' classrooms.	2	Staff never visit their peers' classrooms.	1	Staff never visit their peers' classrooms.
	4									
4b	5	Staff provide feedback to each other about teaching and learning based on their classroom observations.	4	Staff discuss non-teaching issues either classroom observations.	3	Staff do not interact after classroom observations.	2	Staff do not interact after classroom observations.	1	Staff do not interact after classroom observations.
	4									



5. Conditions and capacities support the school's arrangement as a professional learning organization.

5a	Time is arranged and committed for whole staff interactions.	5	4	3	2	1
5b	The size, structure, and arrangements of the school facilitate staff proximity and interaction.	5	4	3	2	1
5c	A variety of processes and procedures are used to encourage staff communication.	5	4	3	2	1
5d	Trust and openness characterize all the staff.	5	4	3	2	1
5e	Caring, collaborative, and productive relationships exist among all the staff.	5	4	3	2	1

\*Hord, Shirley M. (1996). Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### Ερωτηματολόγιο

Αξιότιμε/η κύριε/α Διευθυντή/ντρια,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι μέρος έρευνας στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κυρία Βασιλική Παπαδημητρίου και θέμα: «Η ύπαρξη Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στα «Οικολογικά Σχολεία». Είναι ανώνυμο και χρειάζεται περίπου 10 λεπτά της ώρας για να συμπληρωθεί. Εάν επιθυμείτε να συμβάλετε σε αυτή την έρευνα θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Για να καταχωρήσετε τις απόψεις σας κάνετε "κλικ" στο κουμπί submit που βρίσκεται στο τέλος του ερωτηματολογίου. Με την αποστολή του καταγράφονται μόνο οι απαντήσεις σας, η ώρα και η ημερομηνία που καταχωρήθηκαν και κανένα προσωπικό σας δεδομένο. Σας ευχαριστώ για τη βοήθεια και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση Αβδελλή Θεολογία [avdelli@uth.gr](mailto:avdelli@uth.gr)

Πληκτρολογήστε την απάντηση ή επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει κάνοντας "κλικ" στο κυκλάκι της.

---

#### \* Required

1. Πληκτρολογήστε τον αριθμό των ετών υπηρεσίας σας ως Διευθυντής/ντρια, Γυμνασιάρχης ή Λυκειάρχης στο συγκεκριμένο σχολείο. \*

2. Επιλέξτε το φύλο σας. \*

- 1. Άνδρας
- 2. Γυναίκα

3. Πληκτρολογήστε την ηλικία σας. \*

4. Πληκτρολογήστε τον αριθμό των ετών υπηρεσίας σας ως Διευθυντής/ντρια, Γυμνασιάρχης ή Λυκειάρχης. \*

5. Επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας. \*

- 1. Πτυχίο TEI
- 2. Πτυχίο ΑΕΙ
- 3. Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο, ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ κλπ)
- 4. Μεταπτυχιακό
- 5. Διδακτορικό

6. Επιλέξτε το ανώτερο είδος επιμόρφωσής σας σε θέματα Διοίκησης και Οργάνωσης σχολικών μονάδων. \*

- 1. Καμία επιμόρφωση.
- 2. Επιμορφωτικές ημερίδες ή σεμινάρια λίγων ωρών (συνολικά μέχρι 100 ώρες).
- 3. Επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω από 100 ώρες.
- 4. Κάτοχος σχετικού μεταπτυχιακού τίτλου.
- 5. Κάτοχος σχετικού διδακτορικού τίτλου.

7. Επιλέξτε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι τρία ή περισσότερα χρόνια στο σχολείο σας. \*

- 1. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών.
- 2. Οι μισοί εκπαιδευτικοί.
- 3. Η μειονότητα των εκπαιδευτικών.

8. Πληκτρολογήστε τον αριθμό των εκπαιδευτικών του σχολείου σας. \*

9. Πληκτρολογήστε τον αριθμό των εκπαιδευτικών του σχολείου σας με πρόσθετες σπουδές (μεταπτυχιακό - διδακτορικό) σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. \*

10. Επιλέξτε τη βαθμίδα του σχολείου σας. \*

- 1. Πρωτοβάθμια
- 2. Δευτεροβάθμια

11. Επιλέξτε το είδος του σχολείου σας. \*

- 1. Δημόσιο
- 2. Ιδιωτικό

12. Επιλέξτε την περιοχή του σχολείου σας. \*

- 1. Αστική
- 2. Ημιαστική
- 3. Αγροτική/Νησιωτική

13. Πληκτρολογήστε τον αριθμό ετών συμμετοχής του σχολείου σας στο πρόγραμμα «Οικολογικά Σχολεία». \*

14. Με ποιον τρόπο η διοίκηση του σχολείου σας λαμβάνει αποφάσεις για τα διάφορα σχολικά ζητήματα; \*

- 1. Εμπλέκει το σύνολο των εκπαιδευτικών και λαμβάνει κοινά αποδεκτές αποφάσεις.
- 2. Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει όσο είναι δυνατόν κοινά αποδεκτές αποφάσεις.
- 3. Πάντα συμβουλευέται την άποψη των εκπαιδευτικών και μετά λαμβάνει αποφάσεις μόνη της.
- 4. Μερικές φορές συμβουλευέται την άποψη των εκπαιδευτικών και μετά λαμβάνει αποφάσεις μόνη της.
- 5. Λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να συμβουλευέται ή να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς.

15. Σε ποιους επιτρέπει η διοίκηση του σχολείου σας την ανάληψη ηγετικών ρόλων για την επίλυση σχολικών προβλημάτων και την εφαρμογή καινοτομιών; \*

- 1. Σε κανέναν.
- 2. Μόνο στον υποδιευθυντή.
- 3. Σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών με ηγετικές ικανότητες.
- 4. Σε κάθε εκπαιδευτικό με πάνω από πέντε χρόνια προϋπηρεσία.
- 5. Σε κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων που το επιθυμεί.

16. Με δεδομένο ότι ανήκετε στα «Οικολογικά Σχολεία» πώς δημιουργήθηκαν οι στόχοι για τη βελτίωση του σχολείου σας; \*

- 1. Δημιουργήθηκαν από τη διοίκηση του σχολείου.
- 2. Δημιουργήθηκαν με τη συνεργασία της διοίκησης και του συντονιστή εκπαιδευτικού.
- 3. Δημιουργήθηκαν με τη συμμετοχή και συνεργασία της διοίκησης, του συντονιστή και μερικών εκπαιδευτικών.
- 4. Δημιουργήθηκαν με τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών και τη συναίνεση της μειοψηφίας.
- 5. Δημιουργήθηκαν με τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών και τη συναίνεση της πλειοψηφίας.

17. Πόσοι στόχοι βελτίωσης του σχολείου σχετίζονται με τους μαθητές και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης; \*

- 1. Όλοι.
- 2. Οι περισσότεροι.

- 3. Οι μισοί.
- 4. Οι λιγότεροι.
- 5. Κανένας.

18. Ποιος ο σκοπός των στόχων βελτίωσης του σχολείου; \*

- 1. Η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές.
- 2. Η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία των μαθητών.
- 3. Η παροχή ποιότητας εκπαίδευσης ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών.
- 4. Ο σκοπός των στόχων βελτίωσης σχετίζεται μερικώς με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- 5. Ο σκοπός των στόχων βελτίωσης δεν περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

19. Πόσοι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας συναντιούνται για να συζητήσουν γενικά θέματα διδασκαλίας και μάθησης, να μοιραστούν εκπαιδευτικές πληροφορίες, να εμπλουτίσουν μαζί τις επαγγελματικές τους γνώσεις ή να μάθουν ο ένας από τον άλλο; \*

- 1. Κανένας εκπαιδευτικός.
- 2. Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών.
- 3. Οι μισοί εκπαιδευτικοί.
- 4. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.
- 5. Το σύνολο των εκπαιδευτικών.

20. Πόσο συχνά γίνονται προγραμματισμένες συναντήσεις των εκπαιδευτικών για να συζητήσουν εκπαιδευτικά και μαθητικά ζητήματα που απασχολούν το σχολείο σας; \*

- 1. Μία φορά κάθε μήνα ή συχνότερα.
- 2. Πέντε έως οκτώ φορές το χρόνο.
- 3. Τρεις έως τέσσερις φορές το χρόνο.
- 4. Μία ή δύο φορές το χρόνο.

- 5. Όποτε κριθεί απαραίτητο.
- 6. Ποτέ

21. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας στις μη διδακτικές τους ώρες συζητούν τις προσωπικές διδακτικές πρακτικές τους και τις επιδράσεις τους στους μαθητές; \*

- 1. Δε γνωρίζω.
- 2. Τα θέματα που συζητούν δεν αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση.
- 3. Σπάνια.
- 4. Μερικές φορές.
- 5. Πολύ συχνά.
- 6. Κάθε φορά που συναντιούνται.

22. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους, να έχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία και επιτυχημένη μάθηση; \*

- 1. Δε γνωρίζω
- 2. Ποτέ
- 3. Σπάνια
- 4. Μερικές φορές
- 5. Πολύ συχνά
- 6. Πάντα

23. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας επανεξετάζουν και αξιολογούν τα αποτελέσματα των διδακτικών πρακτικών τους και προβαίνουν σε διορθώσεις; \*

- 1. Πάντα
- 2. Πολύ συχνά
- 3. Μερικές φορές
- 4. Σπάνια
- 5. Ποτέ
- 6. Δε γνωρίζω

24. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας παρακολουθούν ο ένας τη διδασκαλία του άλλου με σκοπό να βελτιώσουν τις προσωπικές διδακτικές πρακτικές τους και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του σχολείου; \*

- 1. Μία φορά κάθε μήνα ή συχνότερα.
- 2. Πέντε έως οχτώ φορές το χρόνο.
- 3. Τρεις ή τέσσερις φορές το χρόνο.
- 4. Μία ή δύο φορές το χρόνο.
- 5. Αυτό γίνεται μόνο όταν κάποιος το επιθυμούν.
- 6. Ποτέ.

25. Ποια αλληλεπίδραση έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας; \*

- 1. Παρέχουν ανατροφοδότηση βασισμένη στις παρατηρήσεις που έκαναν.
- 2. Παρέχουν ανατροφοδότηση βασισμένη σε γενικές θεωρητικές γνώσεις.
- 3. Συζητούν θέματα διδασκαλίας και μάθησης τα οποία δεν αφορούν τη διδασκαλία που παρακολούθησαν.
- 4. Συζητούν θέματα που δεν αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση.
- 5. Δεν αλληλεπιδρούν.
- 6. Δεν παρακολουθούν διδασκαλίες συναδέλφων τους.

26. Διατίθεται χρόνος στο σχολικό πρόγραμμα που ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου σας για συνεργασία; \*

- 1. Ναι, και καλύπτει τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών για συνεργασία.
- 2. Ναι, αλλά οι εκπαιδευτικοί απαιτούν περισσότερο χρόνο για συνεργασία.
- 3. Υπάρχει χρόνος, αλλά οι εκπαιδευτικοί συχνά αδυνατούν να συναντηθούν.
- 4. Υπάρχει χρόνος αλλά δεν τον χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.
- 5. Δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για συνεργασία.

27. Πώς η διαρρύθμιση και το μέγεθος του σχολικού κτιρίου επηρεάζουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών; \*

- 1. Διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών.
- 2. Διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των περισσότερων εκπαιδευτικών.
- 3. Δημιουργούν εμπόδια, αλλά όλοι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αυξήσουν τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία.
- 4. Δημιουργούν εμπόδια αλλά αρκετοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αυξήσουν τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία.
- 5. Δεν επηρεάζουν, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

28. Πόσους τρόπους επικοινωνίας και ενημέρωσης (π.χ πίνακες ανακοινώσεων, προσωπικά ενημερωτικά σημειώματα, προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τακτικές προγραμματισμένες προφορικές ανακοινώσεις κλπ.) των εκπαιδευτικών διαθέτει το σχολείο σας; \*

- 1. Δεν υπάρχουν υποδομές επικοινωνίας και ενημέρωσης.
- 2. Υπάρχουν υποδομές επικοινωνίας και ενημέρωσης αλλά δε χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς.
- 3. Το σχολείο διαθέτει ένα τρόπο επικοινωνίας και χρησιμοποιείται κυρίως για την κοινοποίηση πληροφοριών.
- 4. Το σχολείο διαθέτει δύο τρόπους επικοινωνίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.
- 5. Το σχολείο διαθέτει τρεις ή περισσότερους τρόπους επικοινωνίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.

29. Υπάρχει κλίμα δεκτικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; \*

- 1. Ναι.
- 2. Υπάρχει μεταξύ της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών.
- 3. Υπάρχει ανάμεσα στους μισούς εκπαιδευτικούς'.
- 4. Υπάρχει μεταξύ της μειοψηφίας των εκπαιδευτικών.
- 5. Όχι.

30. Υπάρχουν σχέσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης; \*

- 1. Όχι, οι εκπαιδευτικοί είναι απομονωμένοι και εργάζονται μοναχικά.
- 2. Υπάρχουν στη μειοψηφία των εκπαιδευτικών.
- 3. Υπάρχουν στους μισούς εκπαιδευτικούς.



- 4. Υπάρχουν στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.
- 5. Ναι, στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

31. Επιθυμείτε να λάβετε τα αποτελέσματα της έρευνας; \*

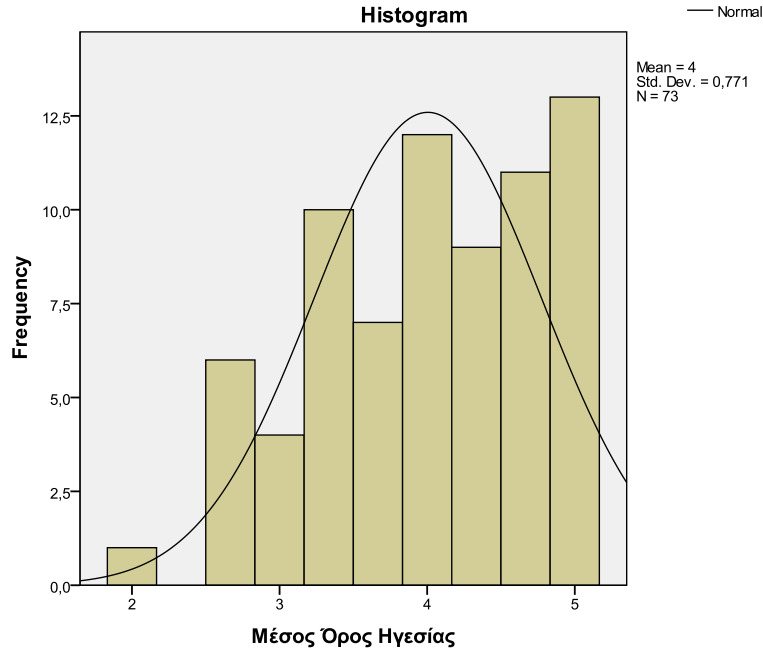
- 1. Ναι
- 2. Όχι

Submit

Powered by [Google Docs](#) [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

*Μεταβλητή Μ.Ο. Ηγεσία*



**Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής «Μ.Ο. Ηγεσία»**

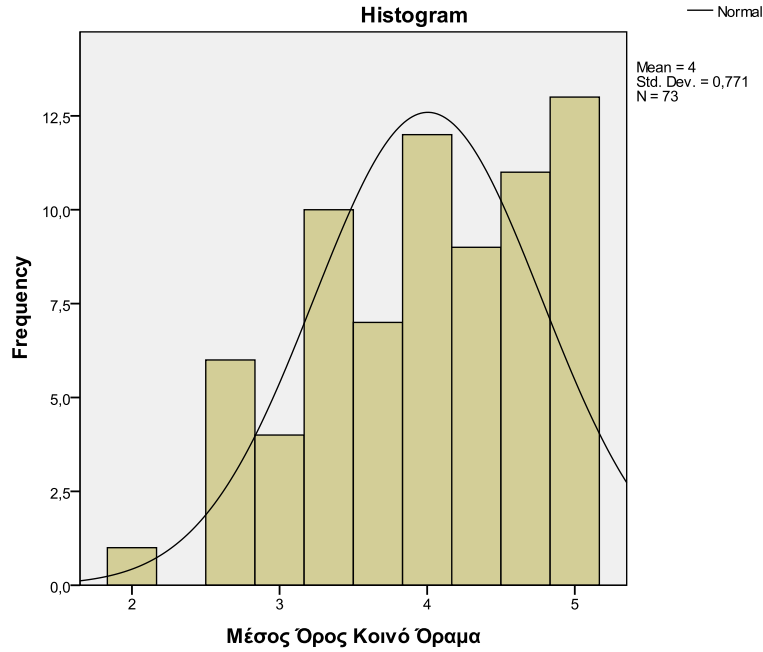
		Statistic	Std. Error
M.O. Ηγεσίας	Mean	4,4658	,07385
	95% Lower Bound	4,3185	
	Confidence Upper Bound	4,6130	
	Interval for Mean		
	5% Trimmed Mean	4,5251	
	Median	4,5000	
	Variance	,398	
	Std. Deviation	,63096	
	Minimum	2,50	
	Maximum	5,00	
	Range	2,50	
	Interquartile Range	,75	
	Skewness	-1,190	,281
	Kurtosis	,621	,555

**Τέστ Κανονικότητας Μεταβλητής Μ.Ο. Ηγεσίας**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Μέσος Όρος Ηγεσίας	,275	73	,000	,792	73	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*Μεταβλητή Μ.Ο. Κοινό Όραμα*



**Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής «Μ.Ο. Κοινό Όραμα»**

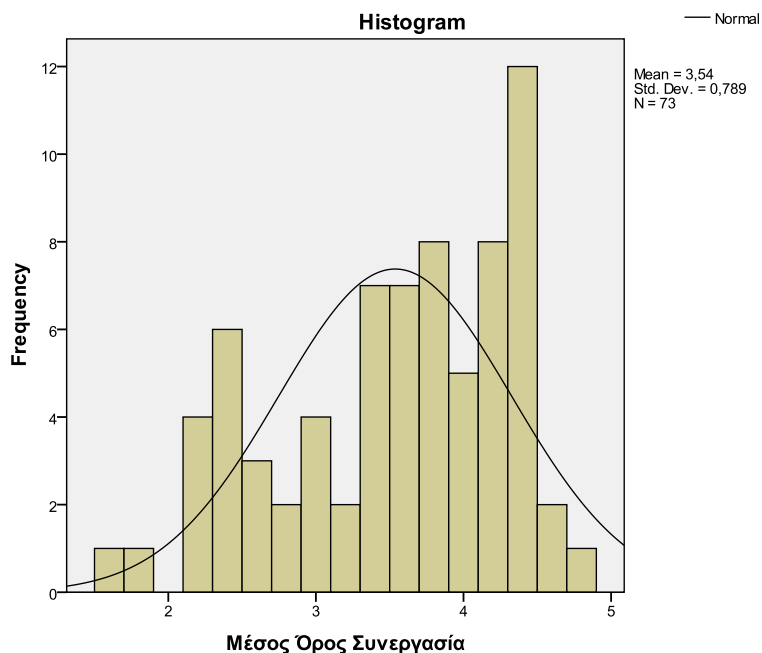
		Statistic	Std. Error
M.O. Κοινό Όραμα	Mean	4,0046	,09021
	95% Lower Bound	3,8247	
	Confidence Interval for Upper Bound	4,1844	
	Mean		
	5% Trimmed Mean	4,0337	
	Median	4,0000	
	Variance	,594	
	Std. Deviation	,77079	
	Minimum	2,00	
	Maximum	5,00	
	Range	3,00	
	Interquartile Range	1,33	
	Skewness	-,419	,281
	Kurtosis	-,711	,555

**Τέστ Κανονικότητας Μεταβλητής Μ.Ο. Κοινό Όραμα**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Μέσος Όρος Κοινό Όραμα	,134	73	,003	,932	73	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Μεταβλητή Μ.Ο. Συνεργασία



**Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής «Μ.Ο. Συνεργασία»**

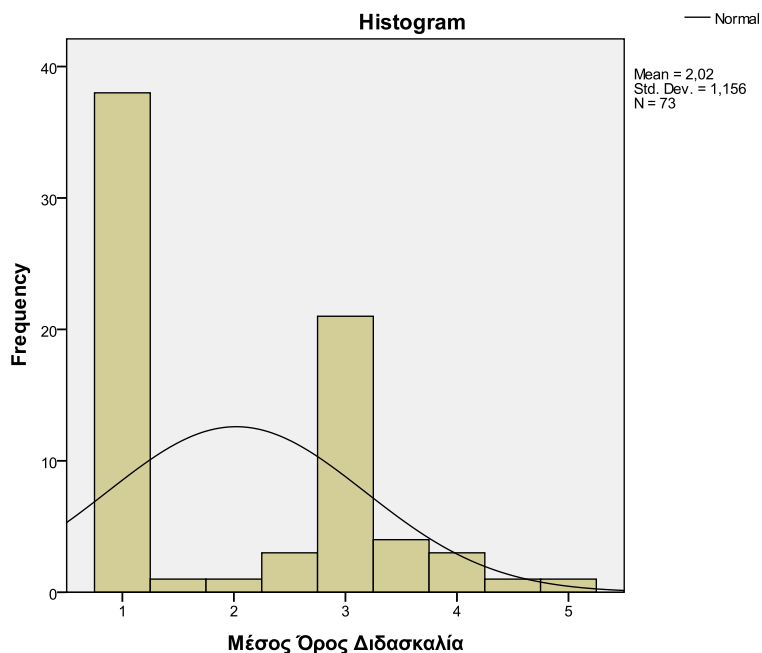
		Statistic	Std. Error
M.O.	Mean	3,5370	,09240
Συνεργασία	95% Lower Bound	3,3528	
	Confidence Interval for	Upper Bound	3,7212
	Mean		
	5% Trimmed Mean	3,5664	
	Median	3,6000	
	Variance	,623	
	Std. Deviation	,78943	
	Minimum	1,60	
	Maximum	4,80	
	Range	3,20	
	Interquartile Range	1,20	
	Skewness	-,574	,281
	Kurtosis	-,687	,555

**Τέστ Κανονικότητας Μεταβλητής Μ.Ο. Συνεργασία**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
M. O. Συνεργασία	,124	73	,008	,932	73	,001

a. Lilliefors Significance Correction

*Μεταβλητή Μ.Ο. Διδασκαλία*



**Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής «Μ.Ο. Διδασκαλία»**

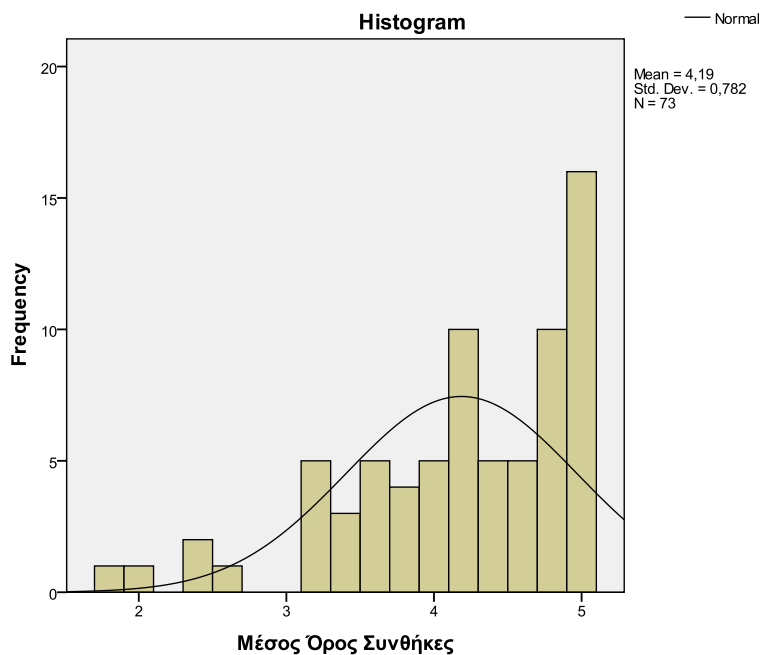
		Statistic	Std. Error
M.O.Διδασκαλία	Mean	2,0205	,13530
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	1,7508	
	Upper Bound	2,2903	
	5% Trimmed Mean	1,9444	
	Median	1,0000	
	Variance	1,336	
	Std. Deviation	1,15602	
	Minimum	1,00	
	Maximum	5,00	
	Range	4,00	
	Interquartile Range	2,00	
	Skewness	,531	,281
	Kurtosis	-1,079	,555

**Τέστ Κανονικότητας Μεταβλητής Μέσος Όρος Διδασκαλία**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Μέσος Όρος Διδασκαλία	,332	73	,000	,771	73	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*Μεταβλητή Μ.Ο. Συνθήκες*



**Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητής «Μ.Ο. Συνθήκες»**

		Statistic	Std. Error
M.O. Συνθήκες	Mean	4,1863	,09152
	95% Lower Bound	4,0039	
	Confidence Upper Bound	4,3687	
	Interval for Mean		
	5% Trimmed Mean	4,2556	
	Median	4,2000	
	Variance	,611	
	Std. Deviation	,78197	
	Minimum	1,80	
	Maximum	5,00	
	Range	3,20	
	Interquartile Range	1,10	
	Skewness	-1,064	,281
	Kurtosis	,792	,555

**Τέστ Κανονικότητας Κατανομής Μέσος Όρος Συνθήκες**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Μέσος Όρος Συνθήκες	,149	73	,000	,885	73	,000

a. Lilliefors Significance Correction

