

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Το κλίμα εμπιστοσύνης και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

**ΚΟΡΚΟΒΕΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

Η Βασιλική Κορκοβέλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το κλίμα εμπιστοσύνης και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που 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

ΚΟΡΚΟΒΕΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εποχή των ραγδαίων μεταβολών τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις κι απαιτήσεις και καλούνται να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης προκειμένου να επιβιώσουν και να εξελιχθούν, να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αλλαγές και καινοτομίες, καθώς και να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, σε ένα οργανισμό που μαθαίνει πώς να μαθαίνει, είναι μια διαρκής διαδικασία μάθησης και ικανότητας διαχείρισης της αλλαγής. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του, συνεργασίας και συλλογικής σκέψης είναι αναγκαία προκειμένου να μετασχηματιστεί και να ευημερήσει ο σχολικός οργανισμός. Ακόμη για τη διαχείριση των αλλαγών είτε προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον είτε πηγάζουν ως εσωτερική ανάγκη απαιτείται αρχικά πίστη και κατανόηση της αλλαγής για να ακολουθήσει η επιτυχής εισαγωγή και υλοποίησή της. Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παραγόντων μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Συγκεκριμένα διερευνάται αν το κλίμα εμπιστοσύνης και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και ο συσχετισμός του κλίματος εμπιστοσύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με δείγμα 192 εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για τη συλλογή των δεδομένων με χρήση της κλίμακας Omnibus T-Scale των Hoy & Tschannen-Moran, (2003) για τη μέτρηση του κλίματος εμπιστοσύνης, της κλίμακας Teacher Attitudes towards Change Scale (TATCS) του Yung (2004) για τη μέτρηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές και της κλίμακας School Success Profile Learning Organization (SSP-LO) των Bowen, Ware, Rose, & Powers, (2007) για την αξιολόγηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι κυρίως το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων και δευτερευόντως το κλίμα εμπιστοσύνης στο διευθυντή είναι παράγοντες που ευνοούν τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Η επίδραση του κλίματος εμπιστοσύνης στο

διευθυντή έχει έμμεση επίδραση αυξάνοντας την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Η επίδραση του μεγέθους του σχολείου παίζει επίσης έναν έμμεσο ρόλο αυξάνοντας το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο. Ειδικότερα όσον αφορά τις ενέργειες που εξασφαλίζουν τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει η εμπιστοσύνη στο διευθυντή δεν έχει μόνο έμμεση αλλά και άμεση επίδραση.

**Λέξεις κλειδιά:** κλίμα εμπιστοσύνης, ετοιμότητα για αλλαγές, οργανισμός μάθησης



## **ABSTRACT**

In the era of rapid change, schools face new challenges and demands and are called upon to transform into learning organizations in order to survive and evolve, to effectively manage change and innovation, and to use new knowledge to improve their educational work with the ultimate goal of efficiency. School transforming into a learning organization, an organization that learns how to learn, is an ongoing learning process and entails the ability to manage change. Creating a climate of trust between its members, cooperation and collective thinking are necessary in order for the school organization to transform and prosper. Even the management of change, whether it comes from the external environment or springs as an internal need, initially requires faith and understanding of change in order to follow its successful introduction and implementation. The aim of this research paper is to investigate the views and attitudes of Primary school teachers regarding the climate of trust and the readiness of teachers for change as factors in transforming the school into a learning organization. For this purpose, a quantitative survey was conducted with a sample of 192 teachers from various regions of Greece. Self-report questionnaires were used for data collection. The results of the research show that the collective trust with the help of teachers' readiness for change are predictive factors for the transformation of the school into a learning organization. In addition, it was found that the size of the school affects the climate of trust and through it the operation of the school as a learning organization. Finally, it was found that teachers who serve in a position of responsibility seek more to create a climate of trust, affect the readiness for change and through it the transformation of the school into a learning organization. Self-report questionnaires were used to collect data using Hoy & Tschannen -Moran's Omnibus T-Scale (2003) to measure confidence, the Yung's (2004) Teacher Attitudes towards Change Scale (TATCS) for measuring teacher readiness for change and the School Success Profile Learning Organization (SSP-LO) scale of Bowen, Ware, Rose, & Powers, (2007) for evaluating the school as a learning organization. The results of the research show that mainly collective trust between colleagues and secondarily the trust in the principal are factors that favor the operation of the school as a learning organization. The effect of the trust on the principal has an indirect effect on increasing the teachers' readiness for change. The effect of the size of the school also plays an indirect role in increasing the climate of trust in the school. In particular,

with regard to the actions that ensure the operation of the school as a learning organization, trust in the principal has not only an indirect but also a direct effect.

**Keywords:** collective trust, readiness for change, learning organization

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν σε αυτό το εγχείρημα. Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα για την πολύτιμη συνεργασία, την συστηματική κι επιστημονική καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη και τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης για τη συνεργασία τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου για την πολύτιμη βοήθειά τους στην διεξαγωγή της έρευνας καθώς κι όλους τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων που απευθύνθηκα για την ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, και ιδιαίτερα στο σύζυγό μου για την αμέριστη συμπαράστασή του και ηθική υποστήριξη που έδειξε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT .....	v
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	vii
ΠΙΝΑΚΕΣ .....	x
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ .....	xii
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης.....	4
2.1. Έννοια και χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει .....	4
2.2. Γιατί το σχολείο πρέπει να γίνει οργανισμός μάθησης.....	6
2.3. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης.....	8
2.3.1. Προϋποθέσεις μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο.....	13
3.1. Έννοια και χαρακτηριστικά του κλίματος εμπιστοσύνης, .....	13
3.2. Η επίδραση του κλίματος εμπιστοσύνης στον οργανισμό μάθησης .....	17
3.3 Κλίμα εμπιστοσύνης και ηγεσία .....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές .....	21
4.1 Η έννοια της ετοιμότητας για αλλαγές.....	21
4.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή.....	23
Β΄ Ερευνητικό Μέρος .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	27
5.1 Σκοπός.....	27
5.2. Συμμετέχοντες – Περιγραφή του δείγματος .....	28
5.3 Η διαδικασία της έρευνας .....	31
5.4. Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	31
5.4.1. Κλίμακα για το κλίμα εμπιστοσύνης .....	32
5.4.2. Κλίμακα για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές .....	33
5.4.2 Κλίμακα για την αξιολόγηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. ....	34
5.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα .....	37
6.1. Οι μεταβλητές της έρευνας .....	37
6.2 Συσχετίσεις.....	44

6.2.1	Συσχέτιση κλίματος εμπιστοσύνης και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. ....	44
6.2.2	Συσχέτιση ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αλλαγές και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. ....	45
6.2.3	Συσχέτιση κλίματος εμπιστοσύνης και ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αλλαγή ...	46
6.3	Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	47
6.3.1	Επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών.....	47
6.3.2	Επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών.....	48
6.3.3	Επίδραση των σπουδών των εκπαιδευτικών.....	49
6.3.6	Επίδραση του μεγέθους του σχολείου (οργανικότητα).....	53
6.3.7	Επίδραση της περιοχής του σχολείου.....	55
6.3.8	Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών του σχολείου.....	57
6.4	Προβλεπτικοί παράγοντες του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. ....	59
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση.....</b>		<b>68</b>
7.1.	Κλίμα εμπιστοσύνης και λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης.....	68
7.2	Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για αλλαγές και λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης. ....	70
7.3	Κλίμα εμπιστοσύνης και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. ....	71
7.4	Προβλεπτικοί παράγοντες.....	71
7.5	Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.....	73
7.6	Διαφοροποιήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά σχολείων. ....	75
7.3.	Συμπεράσματα.....	77
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Προτάσεις.....</b>		<b>79</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>		<b>80</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄.....</b>		<b>89</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄.....</b>		<b>97</b>

## ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Δείγμα έρευνας .....	29
Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά σχολείων.....	30
Πίνακας 3: Κλίμα εμπιστοσύνης.....	37
Πίνακας 4: Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για αλλαγές .....	39
Πίνακας 5: Κλίμακα ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αλλαγές και οι διαστάσεις της .....	40
Πίνακας 6: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης .....	42
Πίνακας 7: Κλίμακα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και οι διαστάσεις του .....	43
Πίνακας 8: Συσχέτιση των μεταβλητών της εμπιστοσύνης και της αλλαγής με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.....	45
Πίνακας 9: Συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές.....	47
Πίνακας 10: Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών .....	48
Πίνακας 11: Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών .....	49
Πίνακας 12: Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών	50
Πίνακας 13: Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	52
Πίνακας 14 : Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.....	53
Πίνακας 15: Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου .....	54
Πίνακας 16: Διαφοροποίηση των μεταβλητών με την περιοχή του σχολείου .....	56
Πίνακας 17: Διαφοροποίηση των μεταβλητών με την ηλικία των εκπαιδευτικών .....	58
Πίνακας 18: Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (τυποποιημένοι συντελεστές) .....	59
Πίνακας 19: Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της υποκλίμακας των ενεργειών του οργανισμού μάθησης (τυποποιημένοι συντελεστές).....	61
Πίνακας 20: Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της υποκλίμακας των συναισθημάτων του ως οργανισμού μάθησης (τυποποιημένοι συντελεστές) .....	63
Πίνακας 21: Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης ως προς τις διαστάσεις της εμπιστοσύνης και της αλλαγής	65
Πίνακας 22: Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης ως προς τις διαστάσεις της εμπιστοσύνης, της αλλαγής και του μεγέθους του σχολείου.....	66
Πίνακας 23: Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της γνωστικής αντίδρασης για αλλαγή ως προς τις διαστάσεις της εμπιστοσύνης.....	67
Πίνακας 24: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στην εμπιστοσύνη.....	97
Πίνακας 25: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στην εμπιστοσύνη στο διευθυντή.....	97
Πίνακας 26: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στην εμπιστοσύνη στους συναδέλφους .....	97
Πίνακας 27: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στον οργανισμό μάθησης.....	98
Πίνακας 28: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στις ενέργειες για τον οργανισμό μάθησης.....	98

Πίνακας 29: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στα συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης.....	98
Πίνακας 30: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην εμπιστοσύνη.....	99
Πίνακας 31: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην εμπιστοσύνη στο διευθυντή.....	99
Πίνακας 32: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην εμπιστοσύνη στους συναδέλφους .....	99
Πίνακας 33: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην αλλαγή .....	100
Πίνακας 34: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στη γνωστική αντίδραση για αλλαγή.....	100
Πίνακας 35: Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή .....	100

## ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1: Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Εμπιστοσύνη προς το Διευθυντή .....	38
Διάγραμμα 2: Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους .....	39
Διάγραμμα 3: Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Γνωστική αντίδραση στην αλλαγή.....	40
Διάγραμμα 4: Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή .....	41
Διάγραμμα 5: Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Συμπεριφορική αντίδραση στην αλλαγή.....	41
Διάγραμμα 6: Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Ενέργειες για τον οργανισμό μάθησης.....	43
Διάγραμμα 7: Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης.....	44
Διάγραμμα 8: Προβλεπτικοί παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.....	60
Διάγραμμα 9: Προβλεπτικοί παράγοντες στην υποκλίμακα Ενέργειες του Οργανισμού Μάθησης.....	62
Διάγραμμα 10: Προβλεπτικοί παράγοντες στην υποκλίμακα Συναισθήματα του Οργανισμού Μάθησης.....	64



# Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή

Έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις και ραγδαίες μεταβολές και καλούνται να δείξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές λειτουργώντας ως οργανισμοί μάθησης. Σύμφωνα με τους Papazoglou & Koutouzis, (2020) το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα και περιστάσεις, καθώς τα μέλη του μαθαίνουν ατομικά και συλλογικά πώς να πραγματοποιούν το όραμά τους. Πρόκειται για τον οργανισμό που έχει την ικανότητα να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να αλλάζει (Jokic, Cosic, Pecujlila, & Paradanjac, 2012). Επιπλέον θεωρείται ως ο ιδανικός τύπος οργανισμού για τη διαχείριση και διατήρηση των αλλαγών, τη βελτίωση και την αποτελεσματική λειτουργία του αφού μπορεί να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις και να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση (Kools, Gouedard, George, Steijn, Bekkers, & Stoll, 2019• Kools, Stoll, George, Steijn, Bekkers, & Gouedard, 2020• Silins, Mulford, & Zarins, 2002• Papazoglou & Koutouzis, 2020).

Η ανάγκη για μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι ζωτικής σημασίας για την βιωσιμότητά του και την αποτελεσματική λειτουργία του (Μπουραντάς, 2005), ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του εξωτερικού κι εσωτερικού περιβάλλοντος, να εξελίσσεται (Riswandi, Wicaksono, Mujiyati, & Oktaria, 2020), να αναπτύσσεται και να βελτιώνει το εκπαιδευτικό του έργο (Jokic et al., 2012). Για την μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει απαιτείται η συνδρομή παραγόντων όπως το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών και η ανάληψη ρίσκου, το κοινό όραμα και η επαγγελματική εξέλιξη (Papazoglou & Koutouzis, 2020). Συγκεκριμένα το κλίμα εμπιστοσύνης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συλλογικών σχέσεων και στο έργο του σχολείου. Ως εμπιστοσύνη ορίζεται η κατάσταση στην οποία άτομα και ομάδες επιθυμούν να είναι ευάλωτα στους άλλους και αναλαμβάνουν ρίσκο με τη βεβαιότητα ότι οι άλλοι θα ανταποκριθούν στις πράξεις τους με θετικό τρόπο, δηλαδή με καλοσύνη, αξιοπιστία, ικανότητα, τιμιότητα και ειλικρίνεια. Θεωρείται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες μετασχηματισμού του σε οργανισμό που μαθαίνει (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011). Στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό

μάθησης επιδρά και η ετοιμότητά των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Σύμφωνα με τον Backer (1995) η ετοιμότητα για αλλαγές σχετίζεται με τις απόψεις, τις στάσεις και τις προθέσεις των ανθρώπων σχετικά με το βαθμό στον οποίο απαιτούνται οι αλλαγές καθώς και την αντίληψη για την ατομική και οργανωτική ικανότητα να επιτευχθούν. Έχει διαπιστωθεί ότι τα υψηλά επίπεδα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών επιτρέπουν την εισαγωγή και υλοποίηση αλλαγών από τους ίδιους και εάν η αλλαγή πηγάζει ως ανάγκη από τους ίδιους, τότε το σχολείο μπορεί να μετασχηματιστεί σε οργανισμό που μαθαίνει (McKnight & Glennie, 2019).

Σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι το κλίμα εμπιστοσύνης έχει σημαντικές επιδράσεις για τα σχολεία και την αποτελεσματικότητά τους (Forsythetal, 2011). Πράγματι προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει τη σχέση ενδυνάμωσης των σχολικών δομών, της συλλογικής εμπιστοσύνης και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Gray, Kruse, & Tarter, 2016• Gray & Summers, 2016). Επίσης προηγούμενη έρευνα της Parazoglou (2020) έχει δείξει ότι το μέγεθος του σχολείου ευνοεί τη λειτουργία του ως οργανισμό που μαθαίνει.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παραγόντων μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Συγκεκριμένα διερευνάται αν το κλίμα εμπιστοσύνης και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Επίσης μελετώνται και χαρακτηριστικά του σχολείου όπως το μέγεθος (οργανικότητα) και η περιοχή. Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε ποσοτική προσέγγιση.

Το θεωρητικό μέρος ξεκινά με την εννοιολογική αποσαφήνιση και τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης, τους λόγους για τους οποίους το σχολείο πρέπει να μετασχηματιστεί σε μανθάνοντα οργανισμό. Ακολουθεί η βιβλιογραφική επισκόπηση του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τέλος εξετάζονται οι προϋποθέσεις που οδηγούν στο μετασχηματισμό του. Στο επόμενο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια του κλίματος εμπιστοσύνης (collective trust) και αναλύονται τα χαρακτηριστικά του.

Κατόπιν εξετάζεται η επίδρασή του στη λειτουργία του οργανισμού μάθησης και τέλος αναλύεται ο ρόλος της ηγεσίας στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης. Στο τέταρτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές (readiness for change), εξετάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές στον οργανισμό μάθησης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα στο σκοπό, το δείγμα, τη διαδικασία, τα μέσα συλλογής δεδομένων και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Κατόπιν στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα και στο έβδομο περιέχεται η συζήτηση, όπου σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος ακολουθεί το κεφάλαιο με τις προτάσεις και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης

### 2.1. Έννοια και χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει

Η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει έγινε ευρέως γνωστή από τον Senge (1990, όπ. αναφ στο Gray, Kruse, & Tarter, 2016 ) που την εισήγαγε ως μια διαφορετική οργανωτική δομή η οποία προσαρμόζεται σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται. Ως ένας από τους πρωτεργάτες της οργανωσιακής μάθησης, τον όρισε ως τον οργανισμό «όπου οι άνθρωποι διαρκώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Gray, Kruse, & Tarter, 2016). Πρόκειται για ένα οργανισμό ο οποίος με τη χρήση μαθησιακών διαδικασιών σε ατομικό, ομαδικό κι οργανωσιακό επίπεδο και την αξιοποίηση της εμπειρίας και του πειραματισμού, μαθαίνει διαρκώς και δημιουργεί νέα γνώση με σκοπό την προσαρμογή της στις ανάγκες που προκύπτουν, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα το μέλλον που επιδιώκει. (Μπουραντάς, 2005).

Πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια εστιάζουν κυρίως στην εννοιολογική αποσαφήνιση του οργανισμού που μαθαίνει, και τον καθορισμό των χαρακτηριστικών του, που αναφέρονται στην ικανότητά του να μαθαίνει συνεχώς, να προσαρμόζεται και να αλλάζει (Kools, 2020). Σύμφωνα με τους Yang, Watkins and Marsick (2004) αναφέρονται τέσσερις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις του οργανισμού μάθησης: α) η συστημική σκέψη (systems thinking), β) η μαθησιακή θεώρηση (learning perspective), γ) η στρατηγική θεώρηση (strategic perspective) και δ) η ενσωματωμένη θεώρηση (integrated perspective). Η συστημική σκέψη (systems thinking) θεωρείται ότι προσεγγίζει καλύτερα την έννοια του οργανισμού μάθησης, ως ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον (Stoll & Kools, 2017). Σύμφωνα με τον Senge ο οργανισμός μάθησης εκτός από προσαρμοστική ικανότητα διαθέτει και την ικανότητα να διαμορφώνει διαφορετικές προοπτικές. Ο ίδιος προσδιόρισε πέντε βασικές αρχές που πρέπει να διαθέτει ένας οργανισμός για να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης: α) την προσωπική κυριαρχία (Personal Mastery), β) τα νοητικά μοντέλα (Mental Models), γ) την ομαδική μάθηση ( Team Learning), δ) το κοινό όραμα ( Shared Vision) και ε) τη συστημική σκέψη (Systems Thinking) (Kools, 2020· Μπουραντάς2005). Σύμφωνα με τον Senge (1990) η συστημική σκέψη (systems thinking), η πέμπτη από τις βασικές αρχές όπως αναφέρεται και στο βιβλίο

του “The Fifth Discipline”, ενσωματώνει όλες τις υπόλοιπες αρχές σε ένα ενιαίο σύνολο θεωρίας και πράξης. Η πέμπτη αρχή δείχνει ότι οι βασικές ιδιότητες ενός συστήματος αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και είναι αναγκαίες για τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης (Kools, 2020· Yang, Watkins, & Marsick, 2004).

Η μαθησιακή θεώρηση (learning perspective) είναι μια έννοια του οργανισμού μάθησης που εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης στον οργανισμό και πιο συγκεκριμένα στην οργανωσιακή μάθηση (Kools, 2020). Όπως αναφέρουν οι Argyris and Schön (1978, όπ. αναφ. στο Stoll & Kools, 2017) ένας αποτελεσματικός οργανισμός μπορεί όχι μόνο να ανιχνεύσει αλλά και να διορθώσει λάθη με τη βοήθεια της δευτερογενούς μάθησης (Deutero learning), η οποία επιτυγχάνεται μέσω του μονού και διπλού βρόγχου μάθησης καθορίζοντας τις διαδικασίες και τις δομές που τη διευκολύνουν. Με την οργανωσιακή μάθηση να είναι αναγκαία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του πλαισίου και των κοινών γνωστικών προγραμμάτων για τη μάθηση και τη δημιουργία γνώσης (Kools, 2020· Stoll & Kools, 2017). Οι Pedler, Burgoyne, and Boydell (1991, όπ. αναφ. στο Yang, Watkins and Marsick, 2004) σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση περιγράφουν τον οργανισμό μάθησης ως τον οργανισμό που διευκολύνει τη μάθηση των μελών του και ταυτόχρονα μετασχηματίζεται διαρκώς με σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Σχετικός με τη μαθησιακή θεώρηση είναι κι ο ορισμός που διατυπώθηκε από τους Marsick & Watkins (1993, όπ. αναφ. στο Kools, 2020), σύμφωνα με τον οποίο ο οργανισμός μάθησης είναι αυτός που μαθαίνει συνεχώς και μετασχηματίζεται. Όπως διαπιστώνουν όμως οι Yang et al., (2004 όπ. αναφ στο Kools, 2020) ο οργανισμός μάθησης σύμφωνα με τη μαθησιακή προσέγγιση, ενώ προσφέρει ολοκληρωμένη οπτική της μάθησης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, ταυτόχρονα δυσκολεύεται να καθοδηγήσει όσους επιθυμούν να μετατρέψουν τον οργανισμό τους σε οργανισμό μάθησης.

Ακολουθεί η στρατηγική θεώρηση (strategic perspective) σύμφωνα με την οποία ο οργανισμός που μαθαίνει χρειάζεται στρατηγική εσωτερική καθοδήγηση προκειμένου να οικοδομηθεί η μαθησιακή του ικανότητα. Ο οργανισμός μάθησης, όπως τον ορίζει ο Garvin, δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για τα μέλη του, για να ερευνούν, να δημιουργούν, να κατακτούν και να μεταδίδουν γνώσεις καθώς και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Kools, 2020· Μπαλάση, 2020). Ο March (1991, όπ. αναφ. στο Stoll & Kools, 2017) υποστήριξε ότι η στρατηγική

προσέγγιση εστιάζει στην εξεύρεση νέων ιδεών και τρόπων για υλοποίηση πραγμάτων μέσω της ανακάλυψης ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει τη σημασία της καινοτομίας και της έρευνας για τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης. Μια αδυναμία αυτής της προσέγγισης όπως υποστηρίζουν οι Yang et al., (2004) είναι ότι εστιάζει στο μακροεπίπεδο και συνεπώς δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης όπως είναι η ατομική ή η συνεχής μάθηση.

Κι ενώ οι ερμηνείες του οργανισμού μάθησης ποικίλουν, οι ερευνητές συμφωνούν ότι διαθέτει κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά διαπιστώνουν ότι η λειτουργία ενός οργανισμού ως οργανισμού μάθησης είναι ρητώς και κατηγορηματικώς αναγκαία, ενώ ταυτόχρονα η ικανότητα του για οργανωσιακή μάθηση αποτελεί το μόνο σταθερά ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα μελλοντικά (Kools, 2020· Ortenblad, 2004· Yang et al., 2004). Δεύτερον οι περισσότεροι μελετητές διαπιστώνουν την πολυεπίπεδη φύση του και τον ορίζουν ως τον οργανισμό στον οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών συμπεριφορών, της ομαδικής οργάνωσης και των οργανωτικών πρακτικών. Και τέλος εστιάζουν στη σημασία που έχουν οι απόψεις, οι αξίες και οι κανόνες των εργαζομένων για συνεχή μάθηση, μιας και δημιουργούν κλίμα (Örtenblad, 2002) και κουλτούρα μάθησης (Gephart, Marsick, Van Buren, Spiro, & Senge, 1996). Άλλωστε βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης είναι να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. (Kools, 2020). Τα παραπάνω κοινά χαρακτηριστικά ανταποκρίνονται στην ενσωματωμένη θεώρηση (integrated perspective) που προτείνουν οι Yang et al., (2004). Συνεχίζουν αναφέροντας τον επικαιροποιημένο ορισμό του οργανισμού μάθησης των Watkins, & Marsick (1996) σύμφωνα με τον οποίο ορίζεται ως ο οργανισμός στον οποίο οι άνθρωποι ευθυγραμμίζονται με ένα κοινό όραμα, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους, δημιουργούν νέα γνώση ώστε να παράξουν καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες καλύπτοντας τις ανάγκες των πελατών (Kools, 2020).

## **2.2. Γιατί το σχολείο πρέπει να γίνει οργανισμός μάθησης**

Έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις και δυσκολίες τις οποίες πρέπει να τις αντιμετωπίσουν. Ο μετασχηματισμός τους σε οργανισμό μάθησης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, εκπαιδευτικούς και

υπεύθυνους χάραξης πολιτικής θεωρώντας τον ως τον ιδανικό τύπο οργανισμού για τη διαχείριση αλλαγών, τη διευκόλυνση και διατήρηση οργανωσιακών αλλαγών και καινοτομιών, τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του (Kools et al. 2019· Kools et al. 2020· Silins, Mulford, & Zarins, 2002). Επιπλέον αρκετές έρευνες παρουσιάζουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης ως τον ενδεδειγμένο τρόπο διαχείρισης της αλλαγής που συμβαίνει στο εξωτερικό του περιβάλλον, διότι οδηγεί σε υλοποίηση αλλαγών και καινοτομιών στο εσωτερικό του σχολείου και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων Stoll, Bolam, McMahon & Thomas (2006 όπ. αναφ. στο Κοντοδημόπουλος & Σταυρόπουλος, 2020). Είναι σημαντικό στις μέρες μας τα σχολεία να μαθαίνουν γρηγορότερα, να είναι ευέλικτα και ευπροσάρμοστα στις αλλαγές για να χειρίζονται αποτελεσματικότερα την αυξανόμενη πίεση του ταχέως ευμετάβλητου περιβάλλοντος, λειτουργώντας ως οργανισμοί μάθησης (Balasi & Iordanidis, 2019· Kools et al., 2020). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης μπορεί να δημιουργεί νέα γνώση και να την χρησιμοποιεί κατάλληλα ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις αλλαγές (Χαρίση & Σταυρόπουλος, 2019). Η εκπαίδευση και το σχολείο ως βασικά στοιχεία μιας κοινωνίας πρέπει να είναι σε θέση όχι μόνο να ακολουθούν αλλά και να οδηγούν σε νέες προοπτικές. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται το σχολείο να μετασχηματιστεί σε οργανισμό που μαθαίνει. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης δεν ανταποκρίνεται μόνο στις αλλαγές, αλλά και δρα ενισχυτικά στην ανάπτυξη του οργανισμού και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει (Jokic, Cosic, Pecujlila, & Paradanjac, 2012).

Η μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης είναι ζωτικής σημασίας καθώς προσφέρει θετικά αποτελέσματα στα μέλη του σχολείου, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ετοιμότητα για αλλαγές και η διάθεση για πειραματισμό (OECD, 2018a· Silins et al., 2002). Η αυξανόμενη ανάγκη για προσαρμογή σε ένα αμείλικτο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον ενισχύει την τάση του σχολικού οργανισμού για διαρκή βελτίωση, αποτελεσματική κι επιτυχή διαχείριση των αλλαγών όπως υποστηρίζει ο Drucker (1998 όπ. αναφ. στο Gandolfi 2006). Σύμφωνα με την Κολέζα (2014) ο μετασχηματισμός σε οργανισμό μάθησης έχει ως απώτερους στόχους την αποτελεσματικότητα (school effectiveness) και τη βελτίωση (school improvement) του. Άλλωστε ένας αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης είναι αυτός που μπορεί να ανταποκρίνεται θετικά στις αλλαγές, στις

δύσκολες καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα εξελίσσεται (Riswandi, Wicaksono, Mujiyati, & Oktaria, 2020). Κι όπως υποστηρίζει ο Schleicher, (2018a όπ. αναφ. στο Kools, George, & Steijn, 2020) τα σχολεία πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη μετατρέποντάς τους όπως και τους εκπαιδευτικούς σε δια βίου μαθητές, ώστε το σχολείο να είναι ένας αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης. Άλλωστε ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι μια διαδικασία συνεχούς μάθησης (Corpieters, 2005).

### **2.3. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης.**

Η έννοια του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει άρχισε να γίνεται δημοφιλής στα τέλη της δεκαετίας του '90, αφού αρχικά βρήκε εφαρμογή στο χώρο της διοίκησης και των επιχειρήσεων (Senge, 1990). Εννοιολογικά προέρχεται από τη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης, “καθώς οι οργανισμοί μαθαίνουν αποκλειστικά μέσω των ανθρώπων που μαθαίνουν” (Senge, 1990, σ. 139· Sarafidou & Xafakos, 2014). Ο Senge et al. (2000, όπ. αναφ. στο Babak Alavi & McCormick, 2004) διαπίστωσε ότι μοντέλο αυτό μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να αυξήσουν τις ικανότητές τους για εκπαίδευση των ανθρώπων. Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι η απάντηση στις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συναντά (OECD, 2018a· Silins et al, 2002), θεωρείται κατάλληλος τρόπος λειτουργίας για κάθε οργανισμό, καθώς η ικανότητα του για οργανωσιακή μάθηση θα είναι το μόνο βιώσιμο ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα για το μέλλον (Kools et al., 2020· Örttenblad, 2004· Pender & Burgoyne, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αλλαγές, παρέχοντας ταυτόχρονα ποιοτική εκπαίδευση (Parazoglou & Koutouzis, 2020).

Παρόλο που η βιβλιογραφία για τον σχολείο ως οργανισμό μάθησης αυξάνεται σταθερά από τη δεκαετία του '90, παρατηρείται έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας. Αρκετοί όμως μελετητές έχουν ως στόχο να καθορίσουν την έννοια. Αρχικά οι Senge, Camborn-McCabe, Lucas, Smith & Dutton (2012, όπ. αναφ. στο Stoll & Kools, 2017) περιγράφουν το σχολείο ως ένα οργανισμό μάθησης που αναδημιουργείται, είναι ζωντανός και μεταβάλλεται συνεχώς διατηρώντας τον μαθησιακό του προσανατολισμό. Είναι δηλαδή ένας οργανισμός στον οποίο εμπλέκονται όλα τα μέλη του (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διοίκηση, τοπική



κοινωνία) εκφράζοντας τις προσδοκίες τους, δημιουργώντας ενσυναίσθηση και αναπτύσσοντας τις δυνατότητές τους όλοι μαζί. Υποστηρίζουν επίσης ότι η εφαρμογή των πέντε αρχών του Senge μπορεί να κινητοποιήσει το σχολείο ώστε να ανταποκριθεί στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τη βελτίωση της απόδοσής του (Kools, 2020 · Stoll & Kools, 2017). Οι προσπάθειες των ερευνητών συνεχίστηκαν για μια δεκαετία περίπου από τα μέσα του 1990 για να προσδιορίσουν - ακολουθώντας άλλοτε τη στρατηγική κι άλλοτε την ενσωματωμένη θεώρηση – τις διαδικασίες και τις δομές που θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν το σχολείο ώστε να μαθαίνει και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο αβέβαιο και δυναμικό περιβάλλον λειτουργώντας ως οργανισμός μάθησης. Σύμφωνα με τον DuFour (1997, όπ. αναφ. στο Kools, 2020) το σχολείο είναι οργανισμός μάθησης, όταν εστιάζει στη διαμόρφωση πολιτικών σχετικά με τη διοίκηση ανθρώπινων πόρων και στον εσωτερικό καθορισμό διαδικασιών με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης και της συνεργασίας των συναδέλφων. Όπως έχουν υποστηρίξει οι Marsick & Watkins (2003) στη διαμόρφωση αυτών των συνθηκών σημαντική είναι η στρατηγική ηγεσία, άποψη που τη συμφέρουν κι άλλοι ερευνητές (Corpieters, 2005), όπως και το κοινό όραμα, βασικό χαρακτηριστικό του οργανισμού που μαθαίνει (Stoll & Kools, 2017).

Ακολουθώντας τη μαθησιακή προσέγγιση ο Schechter (2008, όπ. αναφ. στο Kools, 2020) υποστήριξε ότι το σχολείο ως οργανισμός μάθησης αναπτύσσει κατάλληλες διαδικασίες, στρατηγικές και δομές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα για μάθηση και αποτελεσματική αντίδραση στο αβέβαιο και δυναμικό περιβάλλον. Το σχολείο δηλαδή δημιουργεί μηχανισμούς μάθησης για αναθεώρηση και διόρθωση της προϋπάρχουσας γνώσης. Πολλοί μελετητές παρουσιάζουν μια πιο ολιστική εικόνα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης όπως οι Watkins & Marsick ορίζοντας το ως τον οργανισμό στον οποίο οι άνθρωποι έχουν κοινό όραμα, αντιλαμβάνονται το μεταβαλλόμενο περιβάλλον, παράγουν νέα γνώση την οποία τη χρησιμοποιούν για καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του. Οι επτά διαστάσεις του μοντέλου τους εξηγούν ποιες αναγκαίες αλλαγές πρέπει να υλοποιηθούν για να μετατραπεί το σχολείο σε οργανισμό που μαθαίνει (Kools & Stoll, 2016· Stoll & Kools, 2017). Ολιστική και σύμφωνα με την ενσωματωμένη θεώρηση ήταν και προσέγγιση των Silins et al., (2002) για το σχολείο ως μανθάνοντα οργανισμό (Kools, 2020). Μετά την έρευνα που διεξήγαγαν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Νότια Αυστραλία και την Τασμανία, κατέληξαν

σε τέσσερις παράγοντες ανάπτυξης του σχολείου που μαθαίνει: α) το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, β) την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου, γ) την κοινή αποστολή και δ) την επαγγελματική ανάπτυξη (Silins et al., 2002 • Ξαφάκος, 2016).

Σύμφωνα με τον Bowen et al. (2006, pp. 98-99) ο οργανισμός μάθησης αποτελείται από ένα σύνολο συνθηκών και διαδικασιών που του επιτρέπουν να αξιολογεί, να αποκτά και να χρησιμοποιεί πληροφορίες και σιωπηρή γνώση από τους εργαζόμενους και τους ενδιαφερόμενους για να σχεδιάσει επιτυχώς, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει στρατηγικές ώστε να υλοποιήσει τους στόχους του. Συγκεκριμένα το σύνολο των συνθηκών και διαδικασιών περιλαμβάνει δύο τομείς τις ενέργειες (actions) και τα συναισθήματα (sentiments). Πιο αναλυτικά οι ενέργειες αφορούν συμπεριφορές και τρόπους λειτουργίας των μελών του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, το οποίο τους παρέχει ευκαιρίες για μόρφωση, ανάληψη ευθυνών, συλλογική προσπάθεια και για διαχείριση οργανωτικών θεμάτων. Με τις ενέργειες του οργανισμού μάθησης συσχετίζονται έξι διαστάσεις: ο προσανατολισμός της ομάδας, η καινοτομία, η εμπλοκή, η διάχυση πληροφορίας, η ανεκτικότητα στο λάθος και ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα (Berkowitz, Bowen, Benbenishty, & Powers, 2013•Bowen, Ware, Rose, & Powers, 2007•Kools & Stoll, 2016•Ξαφάκος, 2016). Όσον αφορά τα συναισθήματα, αυτά αποτελούν συλλογική έκφραση θετικών συναισθημάτων και στάσεων μεταξύ των μελών του σχολείου. Πηγάζουν από τις αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις που ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν και ενισχύουν την εσωτερική ενοποίηση και αρμονική συνύπαρξη. Στον τομέα των συναισθημάτων περιλαμβάνονται οι ακόλουθες διαστάσεις: κοινός σκοπός, σεβασμός, συνεκτικότητα, εμπιστοσύνη, αμοιβαία υποστήριξη και αισιοδοξία. Βασικοί παράγοντες λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης είναι διαστάσεις των συναισθημάτων και των ενεργειών όπως ορίζονται από τον Bowen et al. (2007) (Bowen et al., 2006• Berkowitz et al., 2013• Kools & Stoll, 2016• Ξαφάκος, 2016).

Παρά τις διαφορές που υπάρχουν στον ορισμό του σχολείου ως οργανισμού μάθησης διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία ότι έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία επικουρούν τη λειτουργία του. Μεταξύ αυτών που προτείνουν οι ερευνητές είναι το κοινό όραμα, η κοινή αποστολή, η γνωστοποίηση πρακτικών, η συνεργασία, η ηγεσία, ο αναστοχαστικός διάλογος, η εμπιστοσύνη και η αναζήτηση. (Ξαφάκος,

2016). Επιπλέον αναφέρονται η ενίσχυση των πρωτοβουλιών και της ανάληψης ρίσκου, η τακτική ανάλυση όλων των πτυχών που επηρεάζουν τη σχολική εργασία καθώς και η δυνατότητα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Jokic et al., 2012). Σε αυτά σύμφωνα με τον Bowen et al. (2007) προστίθενται ο προσανατολισμός της ομάδας, η καινοτομία, η εμπλοκή, η διάχυση πληροφορίας, η ανεκτικότητα στο λάθος και ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα, ο σεβασμός και η συνεκτικότητα, η αμοιβαία υποστήριξη και η αισιοδοξία.

### **2.3.1. Προϋποθέσεις μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης**

Το σχολείο που μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης διαφέρει από εκείνο που φιλοδοξεί να είναι οργανισμός μάθησης, πράγμα που δεν είναι εύκολο. Επιδιώκοντας τη μεταβολή του σε οργανισμό που μαθαίνει σημαίνει ότι οι αλλαγές που θα ακολουθήσουν θα φέρουν αναστάτωση. Η μάθηση όμως είναι συνυφασμένη με την αλλαγή ειδικά αν η οργανωσιακή βελτίωση είναι ο πραγματικός στόχος (Harris & Jones, 2018). Άλλωστε ο μετασχηματισμός ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι μια διαρκής διαδικασία μάθησης και ικανότητας διαχείρισης της αλλαγής (Corpieters, 2005). Για την μετατροπή του απαιτείται χρόνος και δομικές αλλαγές. Επιπλέον χρειάζεται δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συλλογικής σκέψης. Για να ευημερήσει ένας τέτοιος οργανισμός χρειάζεται να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του (Kools & Stoll, 2016) (OECD, 2016) και ειδικά μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως και με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Σύμφωνα με τους Forsyth, Adams, & Hoy, (2011) η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους αποτελεί την πιο σημαντική μορφή σχέσης στον οργανισμό (Forsyth et al., 2011). Οι σχέσεις εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλο κλίμα για ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης με το διευθυντή αλλά και το αντίστροφο. Σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας ο διευθυντής μπορεί να πείσει τους συναδέλφους για την ανάγκη της αλλαγής, το περιεχόμενό της, την επίδρασή της καθώς και το πως θα επηρεάσει τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης (Nkengbeza, 2014). Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός για την πρόωθηση κουλτούρας διαρκούς μάθησης και καινοτομίας με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών πρόσκτησης και διάχυσης της γνώσης και κοινού οράματος οδηγώντας στη σταδιακή μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Για να μετατραπεί ένα σχολείο σε οργανισμό μάθησης είναι σημαντικό οι άνθρωποι να τολμούν να καινοτομήσουν, νιώθοντας υποστήριξη και προστασία στην εισαγωγή αλλαγών και την ανάληψη ρίσκου (OECD, 2016). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι τα σχολεία που λειτουργούν ως Οργανισμοί που μαθαίνουν αντιδρούν άμεσα στην αλλαγή του εξωτερικού περιβάλλοντος και αγκαλιάζουν τις αλλαγές και τις καινοτομίες στην εσωτερική τους οργάνωση. Επιπλέον η ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης έχει θετική σχέση με μια σειρά εκροών που σχετίζονται με το μέλη του όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ετοιμότητα για αλλαγές και ο πειραματισμός. (OECD, 2018a). Πρακτικές όπως η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων, η μάθηση μέσω της δράσης, η δια βίου μάθηση και ο ρόλος του ηγέτη απαιτούνται για το μετασχηματισμό σε οργανισμό που μαθαίνει (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Σε μελέτη των Papazoglou & Koutouzis (2020) διαπιστώθηκε ότι το μέγεθος του σχολείου με μικρό αριθμό φοιτώντων μαθητών σχετίζεται με το μετασχηματισμό του σε οργανισμό που μαθαίνει. Οι Gray et al., (2016) ερεύνησαν το ρόλο της ενδυνάμωσης των σχολικών δομών, της συλλογικής εμπιστοσύνης και της ακαδημαϊκής έμφασης σε περιοχές χαμηλού εισοδήματος σχετικά με την ανάπτυξη των επαγγελματιών κοινοτήτων μάθησης και διαπίστωσαν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση είχαν οι δομές και το κλίμα εμπιστοσύνης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Gray & Summers (2016) στην οποία διερευνήθηκε και καταδείχθηκε η σχέση της ενδυνάμωσης των σχολικών δομών, της συλλογικής εμπιστοσύνης και της συλλογικής αποτελεσματικότητας με την ανάπτυξη των επαγγελματιών κοινοτήτων μάθησης σε διεθνή ιδιωτικά σχολεία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο.**

### **3.1. Έννοια και χαρακτηριστικά του κλίματος εμπιστοσύνης.**

Μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι και το κλίμα εμπιστοσύνης (Gray & Summers, 2016). Ως εμπιστοσύνη ορίζεται η κατάσταση στην οποία άτομα και ομάδες επιθυμούν να είναι ευάλωτα στους άλλους και αναλαμβάνουν ρίσκο με τη βεβαιότητα ότι οι άλλοι θα ανταποκριθούν στις πράξεις τους με θετικό τρόπο, δηλαδή με καλοσύνη, αξιοπιστία, ικανότητα, τιμιότητα και ειλικρίνεια. Οι Hoy and Kuper-Smith (1985, όπ. αναφ. στο Forsyth et al., 2011) ορίζουν το κλίμα εμπιστοσύνης ως την πεποίθηση του προσωπικού ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο σε δύσκολες καταστάσεις, μπορούν δηλαδή να βασίζονται στην αξιοπιστία των συναδέλφων τους (Gray et al, 2016). Στον ορισμό αυτό πρόσθεσαν το αίσθημα ασφάλειας ως προς τους άλλους και την πεποίθηση ότι θα ενεργήσουν προς το συμφέρον του συνόλου.

Η συστηματική μελέτη της εμπιστοσύνης -σημαντικής πτυχής της οργανωσιακής ζωής - ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 από τον Hoy και τους συνεργάτες του ως βασικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011· Tschannen-Moran, 2011). Η εμπιστοσύνη μοιάζει με τον αέρα, όπου η έλλειψή του γίνεται αντιληπτή, όταν είναι απαραίτητος. Κι όπως αναφέρει η φιλόσοφος Anette Baier (1994 όπ. αναφ στο Tschannen-Moran, 2014 ) εστιάζουμε στην εμπιστοσύνη όπως στον αέρα, μόνο όταν λιγοστεύει ή έχει μολυνθεί. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο είναι αναγκαία, γιατί διευκολύνει τη συνεργασία, αυξάνει την ειλικρίνεια, προωθεί την ομαδικότητα και τον επαγγελματισμό, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει τα επιτεύγματα του οργανισμού. Άλλωστε ο καθένας επιθυμεί να τον εμπιστευθούν και να μπορεί να εμπιστευτεί τους άλλους (Hoy & Miskel, 2013· Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Οι σχέσεις εμπιστοσύνης βασίζονται στην αλληλεξάρτηση, όπου ο ένας μπορεί να στηρίζεται στον άλλο. Στο σχολείο καθώς αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών αυξάνεται η ανάγκη για δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης λόγω του υψηλού επιπέδου αλληλεξάρτησης. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από το διευθυντή του σχολείου, αλλά κι ο διευθυντής από τους εκπαιδευτικούς. Η αλληλεξάρτηση αυτή οδηγεί στην ευαλωτότητα των μελών, ένα από τα

χαρακτηριστικά των περισσότερων ορισμών της εμπιστοσύνης. Αυτοί που εμπιστεύονται (trustor) τους άλλους έχουν τη θετική προσδοκία ότι εκείνοι που δέχονται την εμπιστοσύνη (trustee) θα ενεργήσουν προς όφελός τους. Συνεπώς η ευαλωτότητα και οι θετικές προσδοκίες των αποτελεσμάτων αποτελούν σημαντικές πτυχές της εμπιστοσύνης (Forsyth et al., 2011• Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τους ερευνητές η εμπιστοσύνη έχει και ένα ακόμη χαρακτηριστικό πρωταρχικής σημασίας, την επικινδυνότητα. Για να δημιουργηθούν συνθήκες εμπιστοσύνης χρειάζεται να συνυπάρχουν η ευαλωτότητα και το ρίσκο. Όταν κανείς είναι ευάλωτος προχωρεί σε συμπεριφορές ανάληψης ρίσκου, δημιουργώντας συνθήκες εμπιστοσύνης. Όπως υποστηρίζουν οι David & Weigart (1985, όπ. αναφ. στο Forsyth et al., 2011) η αβεβαιότητα όσον αφορά τις προθέσεις της μιας πλευράς να ενεργήσει προς όφελος της άλλης αποτελεί πηγή ρίσκου, το οποίο δημιουργεί ευκαιρίες για ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης. Συνεπώς σε συνθήκες ευαλωτότητας, ρίσκου κι αλληλεπίδρασης η εμπιστοσύνη γίνεται κατανοητή από το βαθμό αξιοπιστίας που αποδίδει το πρόσωπο που εμπιστεύεται σε αυτόν που είναι αποδέκτης της εμπιστοσύνης (Forsyth et al, 2011).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η εμπιστοσύνη περιλαμβάνει πέντε βασικά συστατικά ή όψεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αξιοπιστίας (trustworthiness) όπως αναφέρει ο ορισμός που δόθηκε από τους Tschannen-Moran & Hoy (1998). Το πιο βασικό συστατικό της εμπιστοσύνης είναι το αίσθημα της γενναιοδωρίας (benevolence), η πεποίθηση δηλαδή ότι η ευημερία του ενός θα προστατευθεί από αυτούς που αποδέχονται την εμπιστοσύνη, δηλαδή το έμπιστο πρόσωπο ή η ομάδα θα προστατεύσει τα συμφέροντα του άλλου. Σε σχέσεις αλληλεξάρτησης αυτή η πίστη στον αλτρουισμό του άλλου είναι σημαντική (Forsyth et al., 2011• Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Το δεύτερο συστατικό της είναι η αξιοπιστία (reliability), η οποία αναφέρεται στο βαθμό που μπορεί κάποιος να βασιστεί σε κάποιον, πιστεύοντας ότι θα ενεργήσει με καλή πρόθεση (Brewster & Railsback, 2003). Συνδυάζει δηλαδή την προβλεπτικότητα με την καλοσύνη. Για παράδειγμα ο διευθυντής μπορεί να υπολογίζει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή οι εκπαιδευτικοί στους συναδέλφους τους, θεωρώντας ότι οι άλλοι θα ανταποκριθούν (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Όπως η αξιοπιστία το ίδιο και η επάρκεια (competence) αναφέρεται στην πίστη ότι το εμπιστευόμενο πρόσωπο έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί στα καθήκοντα που ορίζει η θέση του. Για παράδειγμα

ένας διευθυντής για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών δεν χρειάζεται να έχει μόνο καλές προθέσεις αλλά να διαθέτει και ηγετικές ικανότητες (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Η πιο σημαντική όψη της εμπιστοσύνης είναι η τιμιότητα (honesty), η οποία αναφέρεται στο έμπιστο άτομο που διαθέτει ακεραιότητα και αυθεντικότητα. Η συνέπεια λόγων και έργων είναι χαρακτηριστικό της ακεραιότητας που διαθέτει κανείς. Η αποδοχή της ευθύνης για τις πράξεις άλλου, αποφεύγοντας τη διαστρέβλωση της αλήθειας που σκοπό έχει την μετάθεση ευθυνών χαρακτηρίζει το άτομο που διαθέτει αυθεντικότητα. Άλλωστε όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Hoy (1998, στο Tschannen-Moran & Hoy, 2000), η αυθεντικότητα στη συμπεριφορά τόσο του διευθυντή όσο και των δασκάλων συνδέεται με το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο. Τέλος ακολουθεί η ειλικρίνεια (openness) η οποία είναι σημαντική για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των προϊσταμένων και των υφισταμένων. Η ειλικρίνεια σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο διαμοιράζονται οι πληροφορίες, ενώ οι δράσεις και τα σχέδια είναι σε γνώση όλων (Brewster & Railsback, 2003). Όπως αναφέρουν οι Butler & Cantrell (1984, όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Hoy, 2000) και ο Mishra (1996, όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Hoy, 2000) πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι είναι ευάλωτοι σε άλλους καθώς μοιράζονται πληροφορίες. Η ειλικρίνεια σε συνδυασμό με τη διαφάνεια αποτελούν παράγοντες οικοδόμησης εμπιστοσύνης (Forsyth et al., 2011). Όλες οι όψεις της εμπιστοσύνης είναι σημαντικές, η σπουδαιότητά τους όμως εξαρτάται από το πρόσωπο που δέχεται την εμπιστοσύνη και από τη φύση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των πλευρών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την εμπιστοσύνη. Αντιμετωπίζεται κυρίως ως έννοια με πολλά πρόσωπα βασισμένη στις προσδοκίες ή κοινές πεποιθήσεις ότι τα άτομα ή οι ομάδες θα ενεργήσουν προς όφελος της ομάδας αναφοράς. Αναλυτικότερα ως εμπιστοσύνη ορίζεται η πρόθεση των ατόμων ή των ομάδων να είναι ευάλωτα σε άλλα άτομα ή ομάδες τα οποία έχουν την πεποίθηση ότι αυτοί που εμπιστεύονται διαθέτουν γενναιοδωρία, αξιοπιστία, επάρκεια, τιμιότητα και ειλικρίνεια. Άλλωστε η εμπιστοσύνη όντας κοινό περιουσιακό στοιχείο ανήκει σε όλους, σε αυτούς που δείχνουν κι αυτούς που δέχονται την εμπιστοσύνη. Είναι γεγονός ότι εδράζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και κάθε φορά η ομάδα αναφοράς καθορίζει το νόημά της. Σε μια σχολική μονάδα διακρίνουμε την εμπιστοσύνη στο διευθυντή, τους συναδέλφους και τους πελάτες,

δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Η εμπιστοσύνη στο διευθυντή δηλώνει ότι θα κρατήσει το λόγο του και θα κινηθεί προς όφελος των συμφερόντων των εκπαιδευτικών, ενώ η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους φανερώνει αρχικά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να βασιστούν ο ένας στο άλλο σε δύσκολες καταστάσεις καθώς και ότι μπορούν να υπολογίζουν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Ακόμη η εμπιστοσύνη στους πελάτες δηλώνει την πίστη των εκπαιδευτικών στην αξιοπιστία των μαθητών και των γονέων. Τέλος το επίπεδο της εμπιστοσύνης στο σχολείο φαίνεται να αναδύεται μέσα από διαπροσωπικές ανταλλαγές μεταξύ διακριτών ρόλων όπως διευθυντής- δάσκαλος.

Για να γίνει κατανοητή η έννοια του κλίματος εμπιστοσύνης χρειάζεται να τη διακρίνουμε από τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη που σχετίζεται με την εμπιστοσύνη μεταξύ δύο προσώπων σε συνθήκες αβεβαιότητας και ρίσκου. Το κλίμα εμπιστοσύνης είναι ευρύτερη έννοια από τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και την συμπληρώνει. Πρόκειται για συλλογική άποψη μιας ομάδας ανθρώπων (π.χ. εκπαιδευτικοί του σχολείου) που προκύπτει από τις κοινές αντιλήψεις για την αξιοπιστία ενός ατόμου ή μιας άλλης ομάδας. Το πλαίσιο του κλίματος εμπιστοσύνης διαμορφώνεται από τρία στοιχεία: α) το εξωτερικό πλαίσιο, συγκεκριμένα το εξωτερικό περιβάλλον που επιδρά στο σχηματισμό αξιών, στάσεων και προσδοκιών από μεμονωμένα μέλη ομάδων, β) το εσωτερικό πλαίσιο δηλαδή τις επιρροές και τις συνθήκες που επικρατούν όπως η δομή και κουλτούρα του οργανισμού, που διαμορφώνουν τις αξίες, τις στάσεις και τις προσδοκίες των μελών του και γ) το πλαίσιο εργασίας που καθορίζει τα επίπεδα εμπιστοσύνης που είναι αναγκαία για την αποτελεσματικότητα των ομάδων και του οργανισμού. Συνεπώς το κλίμα εμπιστοσύνης είναι αποτέλεσμα συνεχούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των ομάδων. Διαμορφώνεται πέρα από ατομικές αντιλήψεις καθώς επηρεάζεται και περιορίζεται από τους υπάρχοντες κανόνες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και τις κοινωνικές πιέσεις της ομάδας (Forsyth et al., , 2011). Οι David & Weigert (1985) επισημαίνουν ότι το γνωστικό περιεχόμενο της εμπιστοσύνης είναι μια συλλογική γνωστική πραγματικότητα.



### 3.2. Η επίδραση του κλίματος εμπιστοσύνης στον οργανισμό μάθησης

Το κλίμα εμπιστοσύνης σε έναν οργανισμό μάθησης όπως το σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική και επιτυχή λειτουργία του. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική κοινότητα σχετίζεται στενά με την ανάπτυξή του ως οργανισμού που μαθαίνει. Άλλωστε θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών του και την εφαρμογή συμπεριφορών που ενέχουν ρίσκο. Αυτό που αναμένεται από το σχολείο που λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός είναι μέσω της ανάπτυξης εμπιστοσύνης να ενισχύσει το αίσθημα του «ανήκειν» των μελών του, να αυξήσει την υποστήριξη του κοινού οράματος και τη δέσμευσή τους για μάθηση (Lee, Zhang, & Yin, 2011).

Το κλίμα εμπιστοσύνης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συλλογικών σχέσεων και στο έργο του σχολείου (Forsyth et al., 2011). Όπως αναφέρει η Tschannen-Moran (2014), ο ρόλος της εμπιστοσύνης είναι σημαντικός στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή. Στον οργανισμό μάθησης η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους συναδέλφους είναι πολύ σημαντική μιας και καθορίζει τις μεταξύ τους σχέσεις (Forsyth et al., 2011). Μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να εμπιστεύονται το διευθυντή του σχολείου και το αντίστροφο (Bryk & Schneider, 2003). Επιπλέον ο διευθυντής είναι και αυτός υπεύθυνος για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που επιτρέπουν τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Είναι δηλαδή το πρόσωπο που δημιουργεί πλαίσιο εμπιστοσύνης ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων, δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους ενισχύοντας τη μάθηση και τη σχολική επίτευξη (Gray, Mitchell, & Tarter, 2014). Όπως υποστηρίζει ο Covey (1989, όπ. αναφ. στο (Ball, 2010) η εμπιστοσύνη είναι ο καλύτερος τρόπος παρακίνησης, γιατί αναδεικνύει τις καλές προθέσεις των μελών του οργανισμού, αλλά απαιτείται χρόνος και υπομονή για να αναπτυχθεί. Το κλίμα εμπιστοσύνης εντός του σχολικού οργανισμού αποτελεί πυλώνα της επιτυχίας του, καθώς διαπερνά τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτόν (Ball, 2010· Barath, 2015).

Η έρευνα των Bryk & Schneider (2003) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η εμπιστοσύνη δημιουργεί πρόσφορες συνθήκες για μάθηση. Τέτοιες συνθήκες που ενσωματώνουν την εμπιστοσύνη στο σχολικό σύστημα είναι οι οργανωτικές, οι δομικές και οι κοινωνικοψυχολογικές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους η

εμπιστοσύνη επιδρά στη βελτίωση της παραγωγικότητας καθώς η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών μειώνει το αίσθημα ευαλωτότητας όταν αχολούνται με νέες εργασίες που αφορούν αλλαγές. Ακόμη διευκολύνει την επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού, υποστηρίζει το αποτελεσματικό κοινωνικό σύστημα που υπάρχει στη βάση της σχολικής κοινότητας και τέλος αποτελεί ηθική πηγή της βελτίωσης του οργανισμού μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται τους συναδέλφους του και απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης τους κατανοούν καλύτερα το ρόλο τους στο σχολείο και νιώθουν την ανάγκη να ανταποκριθούν στις ανάγκες της δουλειάς τους (Ball, 2010· Brewster & Railsback, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η θετική επίδραση της εμπιστοσύνης στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης επιδρά στην αποτελεσματική επικοινωνία και τη διάχυση της γνώσης, διευκολύνει την ανάπτυξη της κοινότητας, καλλιεργεί την ομαδική συνεργασία και στηρίζει την σχολική βελτίωση (Liou & Daly, 2014). Επιπλέον η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός, σημαντικά συστατικά του οργανισμού μάθησης, αποτελούν θεμέλιο της συνεργασίας των μελών του οργανισμού. Η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού μπορεί να βοηθήσει στην ομαδική μάθηση και συνεργασία των μελών του σχολικού οργανισμού, καθώς και στην αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών που προκύπτουν (OECD, 2016).

### **3.3 Κλίμα εμπιστοσύνης και ηγεσία**

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ξεκινά από την ηγεσία. Λόγω της ιεραρχικής φύσης των σχέσεων στο σχολείο ο διευθυντής έχει μεγαλύτερη εξουσία από τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, με αποτέλεσμα να έχει σημαντική ευθύνη για τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran, 2014). Ο διευθυντής του σχολείου χρειάζεται να έχει τις απαραίτητες ικανότητες για να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο (Forsyth et al., 2011· Tschannen-Moran, 2011).

Ο ρόλος του στη διαμόρφωση του είναι ζωτικής σημασίας, καθώς περιλαμβάνει το κοινό όραμα, παρέχει τους απαραίτητους πόρους, διαμοιράζοντας και τιμώντας την επιτυχία της μάθησης (Gilaninia, Rankouh, & Gildeh, 2013). Πιο συγκεκριμένα δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης όπου όλοι μαζί στη σχολική κοινότητα κατορθώνουν να πετύχουν τους στόχους που έχουν

θέσει. Όπως υποστηρίζει η Tschannen-Moran (2011) ο διευθυντής για να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο και να θεωρείται αξιόπιστος απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προώθηση κοινού οράματος, η διαμόρφωση κατάλληλων συμπεριφορών, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών του οργανισμού για να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου, η δίκαιη κατανομή οργανωτικών πόρων και η ετοιμότητά του για να μεσολαβήσει σε συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο διευθυντής χρειάζεται να γνωρίζει ότι οι σχέσεις εμπιστοσύνης απαιτούν χρόνο για να αναπτυχθούν, χρόνο που χρειάζεται ο σχολικός οργανισμός για την επίτευξη των στόχων του. Για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών πρέπει να διαθέτει αξιοπιστία και ακεραιότητα, δηλαδή να διαθέτει ειλικρίνεια καθώς και συνέπεια λόγων και έργων. Ακόμη χρειάζεται να διακρίνεται για την αυθεντικότητά του αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών του, αποφεύγοντας την επίρριψη ευθυνών και την κατάχρηση εξουσίας ή τη χειραγώγηση (Tschannen-Moran, 2011· Μπουραντάς, 2020). Σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να προστεθεί και η καλοσύνη, με την έννοια ότι ο ηγέτης νοιάζεται πραγματικά για τους συνεργάτες του, τους προστατεύει και στηρίζει το έργο τους (Tschannen-Moran & Gareis, 2015· Μπουραντάς, 2020). Ακόμη ο ηγέτης για να εδραιώσει το κλίμα εμπιστοσύνης προωθεί την ανοικτή επικοινωνία με τους συνεργάτες τους, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα το δικαίωμα της συμμετοχής και της διαμόρφωσης των αποφάσεων που αφορούν το σχολείο (Brewster & Railsback, 2003· Tschannen-Moran, 2011· Tschannen-Moran & Gareis, 2015).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, όμως ταυτόχρονα αναγνωρίζουμε ότι όσο αποτελεσματικός κι αν είναι ένας ηγέτης δεν γίνεται μονομερώς να οικοδομήσει την κουλτούρα της εμπιστοσύνης στο σχολείο. Άλλωστε το κλίμα εμπιστοσύνης είναι αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ομάδων (π.χ. Διευθυντή- Εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικών- Μαθητών). Ο σχολικός ηγέτης μπορεί να διαμορφώσει τις δομές και τις συνθήκες που θα διευκολύνουν και θα στηρίξουν την αλληλεπίδραση των μελών του σχολείου, ενώ ο βαθμός συνεργασίας εξαρτάται αποκλειστικά από την πρόθεση των ίδιων να αλληλεπιδράσουν από κοινού (Forsyth et al., 2011). Ο ηγέτης καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στο σχολείο

ώστε να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Άλλωστε και ο ίδιος έχει να αποκομίσει οφέλη από την ύπαρξή της. Η εμπιστοσύνη στον ηγέτη όπως υποστηρίζουν οι Dicks & Ferrin (2002, όπ. αναφ. στο Forsyth et al., 2011) έχει πολλά και σημαντικά αποτελέσματα, όπως τη δυνατότητα του ηγέτη να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμπεριφέρονται με αλτρουισμό, ευσυνειδησία, ευγένεια, οργανωσιακή δέσμευση, εργασιακή ικανοποίηση, πίστη στην πληροφόρηση που τους παρέχει και δέσμευση στις αποφάσεις, καθώς ενεργεί ο ίδιος με αξιοπιστία. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο διευθυντή σχετίζεται με την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, το σχολείο ευρύτερα και τις οργανωσιακές δομές του. Οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται το διευθυντή πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τις σχολικές αποφάσεις, να συντελέσουν στο θετικό σχολικό κλίμα, και την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Σύμφωνα με την Louis (2007 όπ. αναφ. στο Forsyth et al., 2011) η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο διευθυντή αυξάνει την αποδοχή των αποφάσεών του. Συνεπώς η εμπιστοσύνη φαίνεται να επεκτείνει τον έλεγχο του διευθυντή στις σχολικές εκροές. Το κλίμα εμπιστοσύνης συνδέεται με τις πεποιθήσεις τους για αύξηση της επίδρασή τους στις σχολικές απόφασεις, με το θετικό κλίμα στο σχολείο, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την αυθεντικότητα του διευθυντή. Συνάδει με την κουλτούρα του σχολείου και ενεργοποιεί τις δομές. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται το διευθυντή ενστερνίζονται τις αποφάσεις του χωρίς καχυποψία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές**

### **4.1 Η έννοια της ετοιμότητας για αλλαγές**

Η ετοιμότητα για αλλαγές ορίζεται με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με τον Bernerth (2004) η ετοιμότητα για αλλαγή είναι κάτι περισσότερο από την κατανόηση της αλλαγής και από την πίστη στην αλλαγή. Πρόκειται για ένα συγκερασμό σκέψεων και προθέσεων με σκοπό την προσπάθεια υλοποίησης της συγκεκριμένης αλλαγής. Ο Backer (1995) θεωρεί ότι η ατομική ετοιμότητα για αλλαγή σχετίζεται με τις απόψεις, τις στάσεις και τις προθέσεις των ανθρώπων σχετικά με το βαθμό στον οποίο απαιτούνται οι αλλαγές καθώς και την αντίληψη για την ατομική και οργανωτική ικανότητα να επιτευχθούν. Η ετοιμότητα είναι η σκέψη για την προκύπτουσα ανάγκη. Είναι προβλεπτικός παράγοντας για συμπεριφορές αντίστασης ή υποστήριξης της αλλαγής. Επομένως, ένα άτομο είναι έτοιμο για αλλαγή όταν πιστεύει και κατανοεί την αλλαγή και σκοπεύει να αλλάξει εφόσον αντιλαμβάνεται την ανάγκη για αυτή (Madsen, Miller, & Cameron, 2005).

Η ετοιμότητα για αλλαγές είναι ένα πολυδιάστατο και πολύπλευρο οικοδόμημα. Αδιαμφισβήτητα αποτελεί ένα από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που σχετίζεται με τα άτομα που αρχικά υποστηρίζουν και κατόπιν εισάγουν την αλλαγή (Wang, Olivier, & Chen, 2020). Σύμφωνα με τους Holt, Armenakis, Field & Harris (2007, όπ. αναφ. στο Wang, Olivier, & Chen, 2020) πρόκειται για μία ολοκληρωμένη στάση που επηρεάζεται ταυτόχρονα από το περιεχόμενο της αλλαγής, τη διαδικασία εφαρμογής, το πλαίσιο, δηλαδή τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιείται και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμπλέκονται στην αλλαγή. Επιπλέον αντανakλά την έκταση στην οποία τα άτομα προτίθενται γνωστικά και συναισθηματικά να αποδεχθούν και να υιοθετήσουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο αλλαγής και να το υλοποιήσουν. Ως πολυδιάστατη έννοια διαμορφώνεται από τις πεποιθήσεις των εργαζομένων σχετικά με την ικανότητά τους να εφαρμόσουν την προτεινόμενη αλλαγή, με την καταλληλότητα της αλλαγής για τον οργανισμό, τη δέσμευση του ηγέτη στην υλοποίηση της αλλαγής και τέλος το προσωπικό όφελος κάθε μέλους του οργανισμού (Holt et al., 2007). Οι Bouckenoghe, Devos & Van den Broeck (2009, όπ. αναφ. στο Thien, 2019) υποστηρίζουν ότι η ετοιμότητα για αλλαγές ως πολυδιάστατη έννοια περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) την σκόπιμη (intentional), β) τη συναισθηματική (emotional) και γ) την γνωστική (cognitive)

ετοιμότητα για αλλαγές σε ατομικό επίπεδο. Η σκόπιμη αναφέρεται στο επίπεδο που τα άτομα ενεργοποιούνται στην προσπάθεια να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αλλαγής, η συναισθηματική σχετίζεται με τα αισθήματα των ατόμων για τις συγκεκριμένες αλλαγές και τέλος η γνωστική εστιάζει στις απόψεις των ατόμων για τα θετικά αποτελέσματα των προσπαθειών αλλαγής που αφορούν τον οργανισμό, τους συνεργάτες και τους ίδιους. Συνεπώς η ετοιμότητα για αλλαγές είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας, αφού όπως αναφέρει οι George & Jones (2001 όπ. αναφ. στο Vakola, 2014; Wang, Olivier, & Chen, 2020) ένας οργανισμός μετασχηματίζεται και διατηρεί την επιτυχή αλλαγή μόνο όταν τα μέλη του μεταβάλλουν κατάλληλα τις συμπεριφορές τους προσαρμόζοντάς τις στις συνθήκες του περιβάλλοντός του. Ακόμη οι περισσότερες συλλογικές τους δράσεις είναι αποτέλεσμα της συνένωσης δραστηριοτήτων των μελών του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Armenakis, Harris & Mossholder (1993, όπ. αναφ. στο Hustus, 2017) η ετοιμότητα για αλλαγές θεωρείται προάγγελος της αντίστασης ή της υποστήριξης της αλλαγής και μπορεί να τη διευκολύνει ή να την παρεμποδίσει. Η οργανωτική αλλαγή είναι πολυεπίπεδη διαδικασία κατά την οποία ο οργανισμός προσπαθεί να τροποποιήσει τις συλλογικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές των μελών του (Bernerth, 2004).

Η ετοιμότητα για αλλαγή στην εκπαίδευση προσδιορίζεται με διαφορετικές οπτικές. Σύμφωνα με τη θεσμική οπτική της ορίζεται ως συνολική στάση, η οποία καθορίζεται ταυτόχρονα από το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το πλαίσιο και τα άτομα που συμμετέχουν στην αλλαγή. Οι αλλαγές σε οργανωτικό επίπεδο συνήθως εξετάζονται σε μακροεπίπεδο. Η οπτική της αλλαγής σε μικροεπίπεδο εστιάζει στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Η ετοιμότητα υποδηλώνει την κατάσταση στην οποία τα μέλη προετοιμάζονται ψυχολογικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς να αναλάβουν δράση, να δεσμευτούν για την αλλαγή καθώς και την εφαρμόσουν αποτελεσματικά (Wang et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα η δέσμευσή των εκπαιδευτικών για αλλαγή επηρεάζεται από τις στάσεις τους για αυτή. Επομένως η ετοιμότητα για αλλαγή προκύπτει όταν τα μέλη του οργανισμού αποδέχονται την αλλαγή, καθώς δέχονται επιρροές από το διευθυντή και την συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Holt et al., 2007). Αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης είναι η μεταβολή των απόψεων, των συναισθημάτων και των σκέψεων σχετικά με τις αλλαγές στον οργανισμό. Κι όπως αναφέρουν οι Kin & Kareem (2017) η αλλαγή των πεποιθήσεων

των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις τους έναντι της αλλαγής και να πυροδοτήσει την ετοιμότητά τους.

## 4.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή

Η στάση σύμφωνα με τους Fishbein & Ajzen (2010, όπ. αναφ στο Kin & Kareem, 2017) ορίζεται ως η προδιάθεση του ατόμου να αντιμετωπίζει ένα θέμα - που μπορεί να σχετίζεται με ένα πρόσωπο, ένα γεγονός ή μια κατάσταση - με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Οι στάσεις ενός ατόμου καθορίζουν τις προθέσεις του για τον τρόπο αντιμετώπισης. Στον όρο στάσεις ως προς την αλλαγή οι Elizur & Guttman (1976, όπ. αναφ. στο Vakola & Nikolaou, 2005) γενικότερα περιλαμβάνουν τη γνώση του ατόμου για την αλλαγή, τη συναισθηματική του αντίδραση για την αλλαγή καθώς και τον τρόπο συμπεριφοράς του για αυτή. Οι ερευνητές διαπίστωσαν διαφοροποίηση σχετικά με τις στάσεις των εργαζόμενων για την αλλαγή που κυμαίνονται από ισχυρές θετικές στάσεις έως ισχυρές αρνητικές στάσεις. Επομένως οι στάσεις προς την οργανωτική αλλαγή είναι μια εσωτερική κατάσταση που υπαγορεύει την επιλογή των ενεργειών και τον τρόπο ανταπόκρισης στην αλλαγή.

Αν και οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια ποικιλία από όρους για την αντίδραση των ατόμων στην αλλαγή, θετικούς, όπως ετοιμότητα για αλλαγή, δέσμευση για αλλαγή, ανοικτότητα για αλλαγή, αποδοχή αλλαγής και αρνητικούς όρους όπως αντίσταση στην αλλαγή, κυνισμό για την αλλαγή (Oreg, 2006), αποδέχονται ότι οι στάσεις για την αλλαγή είναι έννοια τρισδιάστατη. Περιλαμβάνουν τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική αντίδραση στην αλλαγή (Kin & Kareem, 2017). Σύμφωνα με τον Dunham et al. (1989 όπ. αναφ. στο Kin & Kareem, 2017) η γνωστική αντίδραση για αλλαγή αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη και τη σημασία της αλλαγής καθώς και τα θετικά αποτελέσματα όπως για π.χ. ο βαθμός στον οποίο η αλλαγή θα ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό οργανισμό. Περιλαμβάνει εκτός από την κατανόηση της αλλαγής την πρόθεση τους να την αξιοποιήσουν στο σχολείο (Jafari & Kalanaki, 2012). Η συναισθηματική αντίδραση τους για την αλλαγή αναφέρεται στα συναισθήματα που βιώνουν για την αλλαγή και πιο συγκεκριμένα στην ικανοποίηση ή το άγχος που νιώθουν. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές εκφράζεται με θετικά συναισθήματα όπως ικανοποίηση, ενθουσιασμό, ευτυχία ή με αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, δυσαρέσκεια, απογοήτευση, άγχος ή φόβο (Kin &

Kareem, 2017). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συναισθηματική αντίδραση έχει σημαντικό και ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές. Τέλος η συμπεριφορική τους αντίδραση μετρά κατά πόσο θα αναλάβουν δράση υποστηρίζοντας ή εισάγοντας την αλλαγή (Kin & Kareem, 2017). Σύμφωνα με τον Smollan (2006, όπ. αναφ. στο Kin & Kareem, 2017) η συμπεριφορική αντίδραση προκύπτει ως απότοκο της γνωστικής και συναισθηματικής αντίδρασης στην αλλαγή. Μπορεί να εκφραστεί με θετική πρόθεση για ενεργή εμπλοκή στην αλλαγή ή με αρνητική πρόθεση κατά την οποία τα μέλη του οργανισμού είτε αντιστέκονται στην αλλαγή είτε επιδιώκουν την απόσυρση και τη διακοπή της εφαρμογής της (Kin & Kareem, 2017· Oreg, 2006).

Συνεπώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση των ιδεών, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών και καθορίζουν άμεσα τις ενέργειες των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με Fishbein & Ajzen (2010, όπ. αναφ στο Kin & Kareem, 2017) οι απόψεις επιδρούν αλλά και εξαρτώνται από τα συναισθήματα και τον τρόπο αντίδρασης των ατόμων. Οι αλλαγές σχετίζονται άμεσα με τα συναισθήματα που προκαλούν ειδικά, όταν επιβάλλονται, όπως υποστηρίζουν οι James & Connolly (2000, όπ. αναφ. στο (Kin & Kareem, 2017). Σε αυτή την περίπτωση προκαλούν συνήθως αρνητικά αισθήματα, αισθήματα θυμού, ενόχλησης, άγχους. Αντίθετα όταν εισάγονται από τα μέλη του οργανισμού π.χ. τους εκπαιδευτικούς, τότε μπορούν να δημιουργήσουν αισθήματα ενθουσιασμού, ικανοποίησης, ευχαρίστησης κι ελπίδας (Vakola & Νικόλαου, 2005). Παρατηρείται ακόμη η αλλαγή να γίνεται κατανοητή και αποδεκτή σε γνωστικό επίπεδο, ενώ σε συναισθηματικό αναπτύσσεται αντίσταση για λόγους κακής ενημέρωσης, έλλειψης εμπιστοσύνης ή απλά γιατί αντιδρούν στην αλλαγή. Αντίστοιχα λειτουργούν και οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό οργανισμό, οι οποίοι κατανοούν την αλλαγή και αναπτύσσουν συγκεκριμένες στάσεις ως προς την αλλαγή. Ο τρόπος που χειρίζονται την αλλαγή υπαγορεύεται από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, τη συλλογική αντίληψη για την αλλαγή καθώς και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου (Kin & Kareem, 2017· Kin & Kareem, 2017). Οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες της αλλαγών δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο όταν έρχονται αντιμέτωποι με αλλαγές. Ορισμένοι είναι δεκτικοί, ενώ άλλοι αντιστέκονται. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές σύμφωνα με τον Thomas (2003, όπ. αναφ. στο Kin & Kareem, 2017) αποτελούν σημαντική



ένδειξη για υιοθέτηση καινοτομιών στη σχολική κοινότητα. Επομένως οι στάσεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν τις αποφάσεις και τις προθέσεις τους ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ένα από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για υλοποίηση επιτυχημένων και βιώσιμων αλλαγών όπως αναφέρουν οι Aslan, Beycioglu & Konan(2008) .

Η αλλαγή είναι έμφυτη στην ανθρώπινη ενέργεια και τα σχολεία στη σύγχρονη πραγματικότητα βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλλαγής. Η ανάγκη για νέες προτάσεις και λύσεις σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο είναι υπαρκτή. Τα σχολεία ως ανοιχτά συστήματα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, γεγονός που υπαγορεύει την προσαρμογή τους στις εξελίξεις προκειμένου να επιβιώσουν. Η προσαρμογή τους στις εξελίξεις πραγματοποιείται μέσω αλλαγών δίνοντάς τους δυνατότητες βελτίωσης και προόδου (Μπουραντάς, 2005). Τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα αναμένεται να αναπτύξουν την ικανότητα και την ανθεκτικότητα για σταδιακή αλλαγή και σε κάποιες περιπτώσεις να μετασχηματιστούν με θεαματικό τρόπο (Zayim & Kondakci, 2015). Όπως αναφέρει η Shirley (2017, όπ. αναφ. στο Wang et al., 2020) οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με διαφορετικές απαιτήσεις και επιταγές της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η αλλαγή σύμφωνα με τον Fullan (1994, όπ. αναφ. στο Silins et al., 2002) συνδέεται με την εξέλιξη καθώς ενισχύει τη δυναμική των εκπαιδευτικών να εστιάσουν στη συνεχή μάθηση και προσαρμογή. Η πρόκληση για το σχολείο να υιοθετήσει στρατηγικές αλλαγής που θέτουν τη μάθηση ως τον πιο σημαντικό πόρο για ανανέωση και μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης συνδέεται με τη βελτίωση της απόδοσής του.

Η οργανωτική αλλαγή σχετίζεται με σκόπιμες και σχεδιασμένες αλλαγές που σκοπό έχουν την βελτίωση ή την ανάπτυξη των επιδόσεων του οργανισμού. Κάθε αλλαγή που πραγματοποιείται επηρεάζει τη λειτουργία και τα αποτελέσματα του οργανισμού μάθησης. Η επιβίωση και η ευημερία του μανθάνοντος οργανισμού εξαρτάται από τις αλλαγές που εισάγει ο διευθυντής, ο οποίος πρέπει να είναι γνώστης του περιεχομένου τους και του κατάλληλου τρόπου εφαρμογής τους ώστε να γίνουν αποδεκτές από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Argmenakis & Harris, 2009). Για την επιτυχή εισαγωγή της αλλαγής χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τη σχετική ετοιμότητα. Στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή μπορεί να συνεισφέρει η κατάλληλη συμπεριφορά του διευθυντή, η δέσμευσή του στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού καθώς και το κλίμα εμπιστοσύνης του σχολείου (Wang et al., 2020). Στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή, συνεισφέρουν

παράγοντες σε επίπεδο ομάδας και σε επίπεδο ατόμου. Παράγοντες που αυξάνουν την ετοιμότητα τους σε επίπεδο ομάδας σχετίζονται με την πίστη τους στην ικανότητα του οργανισμού να αποδεχθεί τις απαιτούμενες μεταβολές που επιφέρει η αλλαγή καθώς και στην ικανότητα του ηγέτη και των συνεργατών τους για ανάληψη καθηκόντων. Σε ατομικό επίπεδο οι παράγοντες που ενισχύουν την ετοιμότητα τους είναι η εργασιακή ικανοποίηση, η εργασιακή δέσμευση, το αίσθημα αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον για την επιτυχή προσπάθεια μεταβολής σημαντική είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου. Για το λόγο αυτό θεωρείται επιβεβλημένη η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την προτεινόμενη αλλαγή με διαφανή, ειλικρινή διάλογο και ανοιχτή επικοινωνία (Shahnawaz Adil, 2014) .

Το σχολείο για να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης χρειάζεται εκπαιδευτικούς δημιουργικούς και καινοτόμους που αξιοποιούν την εμπειρία και τη γνώση τους, παίρνουν πρωτοβουλία να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης, νιώθοντας υποστήριξη και προστασία στην εισαγωγή αλλαγών και την ανάληψη ρίσκου (OECD, 2016). Η στάση τους απέναντι στην αλλαγή διευκολύνεται όταν το περιβάλλον του οργανισμού έχει αναπτυγμένο κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Serrat, 2017). Κι όπως αναφέρει ο Bowen et al.(2017) οι ενέργειες όπως η ομαδική εργασία, η ενεργός εμπλοκή καθώς και η αποδοχή και εισαγωγή καινοτομιών διευκολύνουν την διαδικασία της αλλαγής, ενώ συναισθήματα όπως η συνοχή, η εμπιστοσύνη και η αμοιβαία υποστήριξη δένουν την ομάδα των εκπαιδευτικών και συνεισφέρουν στην αποδοχή και για υλοποίηση της αλλαγής.

## **Β' Ερευνητικό Μέρος**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **5.1 Σκοπός**

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι από τις έρευνες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με το μετασχηματισμό του έχουν εξεταστεί κυρίως η ηγεσία, η ενδυνάμωση των σχολικών δομών, η συλλογική εμπιστοσύνη (Gray, Kruse & Tarter 2016 • Forsyth, Adams, & Hoy, 2011), η αποτελεσματικότητα (Gray & Summers, 2016) καθώς και η επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Μπαλάση, 2020). Ο μετασχηματισμός όμως του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι ουσιαστικά μια διαρκής αλλαγή που προϋποθέτει την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αλλά και ανάλογη ετοιμότητα από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείρισή της (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011• Serrat, 2017). Συνεπώς η ανάπτυξή της ετοιμότητας για αλλαγές είναι κρίσιμη όχι μόνο για τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και την προσαρμογή του στις εξελίξεις, αλλά και για την βιωσιμότητά του και την αποτελεσματική λειτουργία του (Μπουραντάς, 2005).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει αν το κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αποτελούν παράγοντες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται:**

- ✚ Ο βαθμός στον οποίο το κλίμα εμπιστοσύνης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.
- ✚ Ο βαθμός στον οποίο η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.
- ✚ Ο βαθμός συσχέτισης του κλίματος εμπιστοσύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές.

- ✚ Ο βαθμός επίδρασης του μεγέθους του σχολείου (οργανικότητα) στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.
- ✚ Ο βαθμός επίδρασης της θέσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και την ανάπτυξη της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές καθώς και στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, προκειμένου να διερευνηθεί αν το κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αποτελούν παράγοντες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μια συσχετιστική/προβλεπτική επισκόπηση, διότι πρόκειται να αναζητηθούν σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (εμπιστοσύνη, αλλαγή, οργανισμός μάθησης), να υπολογισθεί ο βαθμός της μεταξύ τους σχέσης κι όχι η αναζήτηση αιτιωδών συσχετίσεων, καθώς και να εξετασθεί αν η μια μεταβλητή αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την άλλη (Creswell, 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συγκεκριμένα θα υπολογισθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ τριών μεταβλητών, του κλίματος εμπιστοσύνης, της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές και του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Θα εξεταστεί ακόμη ο βαθμός συσχέτισης καθώς και αν το κλίμα εμπιστοσύνης και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ακόμη θα αναζητηθεί ο βαθμός συσχέτισης της θέσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και το μέγεθος του σχολείου ως προς το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο και την λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

## **5.2. Συμμετέχοντες – Περιγραφή του δείγματος**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 189 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολούθησε μη πιθανοθεωρητικός δειγματοληπτικός σχεδιασμός, οι συμμετέχοντες αποτελούσαν ένα δείγμα ευκολίας, αλλά έγινε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της χώρας

καθώς και σχολικές μονάδες διαφορετικής οργανικότητας (Σαραφίδου Γ.-Ο. , 2011). Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου ή ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να προωθήσει το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής σε άλλους συναδέλφους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία ευκολίας επιλέχθηκε, γιατί υπήρχε άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας (Εκπαιδευτικός ΠΕ70 / Διευθύντρια σε σχολική μονάδα).

Από τους 189 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 135 ήταν γυναίκες και η μεγάλη πλειοψηφία ηλικίας 46-55 ετών. Οι δάσκαλοι ΠΕ 70 καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό 78,3% έναντι των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ανέρχονται σε ποσοστό 37% και οι μόνιμοι (85,7%) υπερτερούν έναντι των αναπληρωτών. Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε θέση ευθύνης αντιστοιχούν σε ποσοστό 28,6%, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 25 έτη. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη σχολική μονάδα για πρώτη χρονιά αντιστοιχούν σε ποσοστό 17,5% κι αυτοί που έχουν 11-33 χρόνια σε ποσοστό 29%. Επιπλέον η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολεία 5/θ-11/θ και κυρίως σε αστικές περιοχές. Τέλος οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνα ήταν της Θεσσαλίας κι έπονται της Αττικής και της Μακεδονίας.

**Πίνακας 1:** Δείγμα έρευνας

	<b>N=189</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο</b>		
Αντρας	54	28,6
Γυναίκα	135	71,4
<b>Ηλικία</b>		
έως 35	30	15,9
36-45	41	21,7
46-55	77	40,7
56 και άνω	41	21,7

	N=189	%
<b>Ειδικότητα</b>		
ΠΕ 70	148	78,3
Ειδικότητες	41	21,7
<b>Σπουδές</b>		
Βασικό & Δεύτερο πτυχίο	119	63,0
Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό	70	37,0
<b>Σχέση εργασίας</b>		
Μόνιμος/η	162	85,7
Αναπληρωτής/τρια	27	14,3
<b>Θέση εργασίας</b>		
Εκπαιδευτικού	135	71,4
Σε θέση ευθύνης	54	28,6
<b>Προϋπηρεσία</b>		
<= 7	23	12,2
8 - 24	81	42,9
25+	85	45,0

**Πίνακας 2:** Χαρακτηριστικά σχολείων

	N=189	%
<b>Μέγεθος σχολείου:</b>		
1/θ - 4/θ	23	12,2
5/θ - 11/θ	105	55,6
12 και άνω	61	32,3
<b>Το σχολείο λειτουργεί σε:</b>		
Αστική περιοχή	117	61,9
Ημιαστική περιοχή	46	24,3
Αγροτική περιοχή	26	13,8



### **5.3 Η διαδικασία της έρευνας**

Το χρονικό διάστημα υλοποίησης της έρευνας εκτείνεται από τα μέσα Φεβρουαρίου 2021 έως και τα μέσα Μαΐου 2021 για τη συγκέντρωση των δεδομένων λόγω της αναστολής της διαζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας (Covid 19). Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής δημιουργήθηκε με την εφαρμογή google docs και ο υπερσύνδεσμος του ερωτηματολογίου μαζί με το ενημερωτικό σημείωμα που περιείχε πληροφορίες για τον ερευνητή, το σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες, το χρόνο συμπλήρωσης και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων και την ανωνυμία τους απεστάλη μέσω email στην ηλεκτρονική διεύθυνση κάθε σχολείου. Ο ακριβής αριθμός των ερωτηματολογίων που έχουν σταλεί καθώς και των εκπαιδευτικών που παρέλαβαν το ερωτηματολόγιο και δεν απάντησαν δεν μπορεί να υπολογιστεί, διότι διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου καθώς και λόγω της δειγματοληψίας –χιονοστιβάδας.

### **5.4. Μέσα συλλογής των δεδομένων**

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής. Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα της άμεσης συλλογής πολλών πληροφοριών, ενώ διευκολύνει την κωδικοποίηση και την εφαρμογή μεθόδων στατιστικής ανάλυσης (Σαραφίδου Γ., 2011). Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α) περιλαμβάνει εισαγωγική επιστολή, την ενότητα με τα δημογραφικά στοιχεία στη συνέχεια τις τρεις κλίμακες μέτρησης των βασικών μεταβλητών της έρευνας. Στην εισαγωγική επιστολή γίνεται αναφορά στον ερευνητή, το σκοπό της έρευνάς του και δίνονται τα στοιχεία επικοινωνίας του, δηλώνεται η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία και η διαβεβαίωση για χρήση των συναγομένων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ακολουθούν 11 ερωτήσεις για τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος. Οι 8 ερωτήσεις αφορούν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, ειδικότητα σπουδές, σχέση εργασίας, θέση που υπηρετούν και χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν αυτή τη χρονιά. Τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν αναφέρονται στο μέγεθος του σχολείου (οργανικότητα), την περιοχή που βρίσκεται και τέλος την περιφερειακή ενότητα. Στο β' μέρος περιλαμβάνονται οι ακόλουθες κλίμακες: α) συλλογική

εμπιστοσύνη, β) ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές και γ) λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

#### **5.4.1.Κλίμακα για το κλίμα εμπιστοσύνης**

Για την υλοποίηση της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το κλίμα εμπιστοσύνης και τη μέτρησή του χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Omnibus T-Scale των Hoy & Tschannen-Moran (2003), η οποία περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, την εμπιστοσύνη στο διευθυντή, β) την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και γ) την εμπιστοσύνη στους πελάτες (μαθητές και γονείς). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι δύο πρώτες υποκλίμακες, η εμπιστοσύνη στο διευθυντή με 8 δηλώσεις και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους με 8 οκτώ δηλώσεις που απαντώνται μέσω μιας κλίμακας έξι βαθμών τύπου Likert κλιμακούμενη από (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Διαφωνώ λίγο, (4) Συμφωνώ λίγο, (5) Συμφωνώ, έως και (6) Συμφωνώ απόλυτα.

Η εμπιστοσύνη στο διευθυντή αξιολογείται από τις δηλώσεις 1, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 16 εκ των οποίων οι 3, 8 και 16 έχουν αντιστραφεί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: ‘Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/τη διευθύντρια’, ‘Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή’.

Η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους αξιολογείται από τις δηλώσεις 2, 4, 6, 9, 10, 12, 14 και εκ των οποίων η 6η έχει αντιστραφεί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: ‘Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο’, ‘Ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλο’.

Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας, όπως αναφέρεται από τους κατασκευαστές (Hoy & Tschannen-Moran, 2003), είναι υψηλός  $\alpha=0,90$  (εμπιστοσύνη στο διευθυντή  $\alpha=0,98$  και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους  $\alpha=0,93$ ). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας βρέθηκε επίσης πολύ υψηλός  $\alpha=0,93$ . Επιπλέον υψηλός ήταν ο βαθμός αξιοπιστίας στις υποκλίμακες εμπιστοσύνη στο διευθυντή  $\alpha=0,88$  και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους  $\alpha=0,93$ .



#### **5.4.2.Κλίμακα για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές.**

Σχετικά με τη μέτρηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Attitudes towards Change Scale (TATCS) με 18 δηλώσεις. Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε με προσαρμογή της κλίμακας Attitudes towards Change Scale (ATCS) των Dunham, Grube, Gardner, Cummings, and Pierce (1989) από τον Yung (2004). Ο Yung χρησιμοποίησε την κλίμακα ATCS σε μια έρευνα που αφορούσε Κορεάτες εκπαιδευτικούς και τις στάσεις τους ως προς την αλλαγή στο σχολείο αναδιατυπώνοντας κάποιες δηλώσεις από το πρωτότυπο εργαλείο. Η κλίμακα TATCS επιλέχθηκε γιατί αξιολογεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αλλαγή, οι οποίες μεταξύ άλλων παραγόντων καθορίζουν την επιτυχία και βιωσιμότητα της σύμφωνα με τον Bouckenooghe (2009 όπ. αναφ, στο Kin & Kareem 2018). Συνεπώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές καθορίζουν και την ετοιμότητα που διαθέτουν ως προς τις αλλαγές στο σχολείο (Kin&Kareem, 2017).

Η αρχική έκδοση της κλίμακας Attitudes towards Change Scale (ATCS) που τροποποιήθηκε από τον Yung (2004) αποτελείται από τρεις υποκλίμακες την Γνωστική, τη Συναισθηματική και τη Συμπεριφορική αντίδραση στην αλλαγή. Καθεμιά από τις τρεις υποκλίμακες περιλαμβάνει 6 δηλώσεις που απαντώνται μέσω μιας κλίμακας έξι βαθμών τύπου Likert κλιμακούμενη από (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Διαφωνώ λίγο, (4) Συμφωνώ λίγο, (5) Συμφωνώ, έως και (6) Συμφωνώ απόλυτα (Kin&Kareem, 2017).

Η γνωστική αντίδραση για αλλαγή, που αναφέρεται στις σκέψεις και τις πεποιθήσεις που έχει κάποιος σχετικά με την ανάγκη για αλλαγή και τη σημασία της, αξιολογείται από τις δηλώσεις 2, 4, 6, 8, 17 και 18. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: ‘Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου νομίζουν ότι υποστηρίζω τις αλλαγές’, ‘Οι αλλαγές συνήθως ωφελούν το σχολείο μου’.

Η συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή, που αναφέρεται στα συναισθήματα του ατόμου για αλλαγή, αξιολογείται από τις δηλώσεις 1, 5, 7, 10, 12 και 15 εκ των οποίων έχουν αντιστραφεί οι: 7, 12 και 15. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: ‘Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο μου είναι ευχάριστες’, ‘Ανυπομονώ για αλλαγές στο σχολείο μου’.

Τέλος η συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή, που μετρά κατά πόσο το άτομο θα αναλάβει δράση υποστηρίζοντας ή εισάγοντας την αλλαγή, αξιολογείται από τις δηλώσεις 3, 9, 11, 13, 14 και 16, εκ των οποίων έχουν αντιστραφεί οι: 3 και 9. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: 'Είμαι διατεθειμένος να δοκιμάζω αλλαγές στο σχολείο μου', 'Συνήθως υποστηρίζω τις αλλαγές'.

Ο αναφερόμενος δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) για τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική αντίδραση στην αλλαγή είναι 0,778, 0,816 και 0,757 για καθεμιά αντίστοιχα και δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής ετοιμότητας για αλλαγή είναι 0,896 (Kin & Kareem, 2017). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας βρέθηκε πολύ υψηλός  $\alpha=0,93$ . Επιπλέον υψηλός ήταν ο βαθμός αξιοπιστίας στις υποκλίμακες γνωστική  $\alpha=0,93$ , συναισθηματική  $\alpha=0,90$  και συμπεριφορική αντίδραση στην αλλαγή  $\alpha=0,90$ .

#### **5.4.2 Κλίμακα για την αξιολόγηση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει.**

Όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο School Success Profile Learning Organization (SSP-LO). Η κλίμακα SSP-LO επιλέχθηκε γιατί θεωρεί το σχολείο ζώντα οργανισμό εστιάζοντας στην κοινωνική του οργάνωση και στις ευκαιρίες προώθησης πρακτικών οργανωσιακής μάθησης (Bowen et al., 2006). Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης που μετρά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν και να υιοθετούν καινούργιες πρακτικές (Bowen et al., 2007). Το SSP-LO προέκυψε από μια βιβλιογραφική επισκόπηση της εφαρμογής του πλαισίου του οργανισμού μάθησης σε δημόσια σχολεία η οποία διακρίνει δύο τομείς οργανωσιακής μάθησης τις ενέργειες και τα συναισθήματα (Bowen, Rose & Ware, 2006).

Η κλίμακα SSP-LO περιλαμβάνει 36 δηλώσεις που αξιολογούν 12 διαστάσεις του οργανισμού μάθησης – 6 διαστάσεις στον τομέα των ενεργειών (προσανατολισμός ομάδας, καινοτομία, εμπλοκή, διάχυση πληροφορίας, ανεκτικότητα στο λάθος και προσανατολισμός στα αποτελέσματα) και 6 διαστάσεις στο πεδίο των συναισθημάτων (κοινός σκοπός, σεβασμός, συνεκτικότητα, εμπιστοσύνη, αμοιβαία υποστήριξη και αισιοδοξία) (Bowen et al., 2006). Οι

συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε κάθε δήλωση αναφερόμενοι στην λειτουργία του δικού τους σχολείου με τη χρήση μιας κλίμακας έξι βαθμών τύπου Likert κλιμακούμενη από (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Διαφωνώ λίγο, (4) Συμφωνώ λίγο, (5) Συμφωνώ, έως και (6) Συμφωνώ απόλυτα (Bowen et al. 2007).

Οι ενέργειες που ορίζονται ως σκόπιμες συμπεριφορές και πρότυπα αλληλεπίδρασης και αφορούν τον τρόπο που προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί το σχολείο, με σκοπό τη δημιουργία συνθηκών μάθησης, ανάπτυξης κοινής ευθύνης και συλλογικής ικανότητας για επίτευξη των στόχων, αξιολογούνται από τις πρώτες 18 δηλώσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: 'Στο σχολείο μου εμείς εργαζόμαστε όλοι μαζί ως ομάδα', 'Στο σχολείο μου εμείς βλέπουμε τα λάθη ως ευκαιρίες για μάθηση'.

Όσον αφορά τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη συλλογική έκφραση θετικών συναισθημάτων και στάσεων από τα μέλη του οργανισμού μάθησης ως απόρροια αλληλεπιδράσεων και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αξιολογούνται από τις επόμενες 18 δηλώσεις, δηλαδή από 19 έως και 36. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις: 'Στο σχολείο μου εμείς εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλο', 'Στο σχολείο μου εμείς προσεγγίζουμε το έργο μας με ελπίδα κι αισιοδοξία' (Berkowitz, Bowen, Benbenishty & Powers, 2013).

Σύμφωνα με τον Bowen et al., (2007) από τον υπολογισμό του δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) βρέθηκε ότι οι δύο υποκλίμακες ενέργειες και συναισθήματα να έχουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας 0,96 και 0,97 αντίστοιχα. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστία της κλίμακας SSP-LO βρέθηκε επίσης πολύ υψηλός  $\alpha=0,98$ . Επιπλέον υψηλός ήταν ο βαθμός αξιοπιστίας στις υποκλίμακες ενέργειες  $\alpha=0,97$  και συναισθήματα  $\alpha=0,98$ .

## **5.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων**

Μετά τη συλλογή των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια ακολούθησε η εισαγωγή και η ανάλυση τους με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 25, μέσω τεχνικών της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τον υπολογισμό ποσοστών, της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης των συνεχών μεταβλητών και τη χρήση σχετικών πινάκων και διαγραμμάτων. Έγινε χρήση παραμετρικών μεθόδων ανάλυσης, καθώς η κατανομή

των μεταβλητών ήταν κανονική ή κατά προσέγγιση κανονική. Συγκεκριμένα όσον αφορά την επαγωγική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test σε ανεξάρτητα δείγματα, ο υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson ( $r$ ), η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), καθώς και η στατιστική τεχνική της πολλαπλής παλινδρόμησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα

### 6.1. Οι μεταβλητές της έρευνας

Για κάθε μεταβλητής της έρευνας υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Υπολογίστηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης, την ετοιμότητα τους για αλλαγή και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, οι οποίες τοποθετήθηκαν σε ββαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν τόσο για τη συνολική βαθμολογία της κάθε διάστασης της κλίμακας, όσο και για την κάθε δήλωσή τους ξεχωριστά.

Ο πίνακας 3 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης ευρύτερα στο σχολείο και κατόπιν ειδικά για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή και τους συναδέλφους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για το κλίμα εμπιστοσύνης (Μ.Τ.=4,80 Τ.Α.=0,74). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την εμπιστοσύνη στο Διευθυντή με Μ.Τ.=4,87 και Τ.Α.=0,84, όπως και την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους με Μ.Τ.=4,74 και Τ.Α.=0,77 .

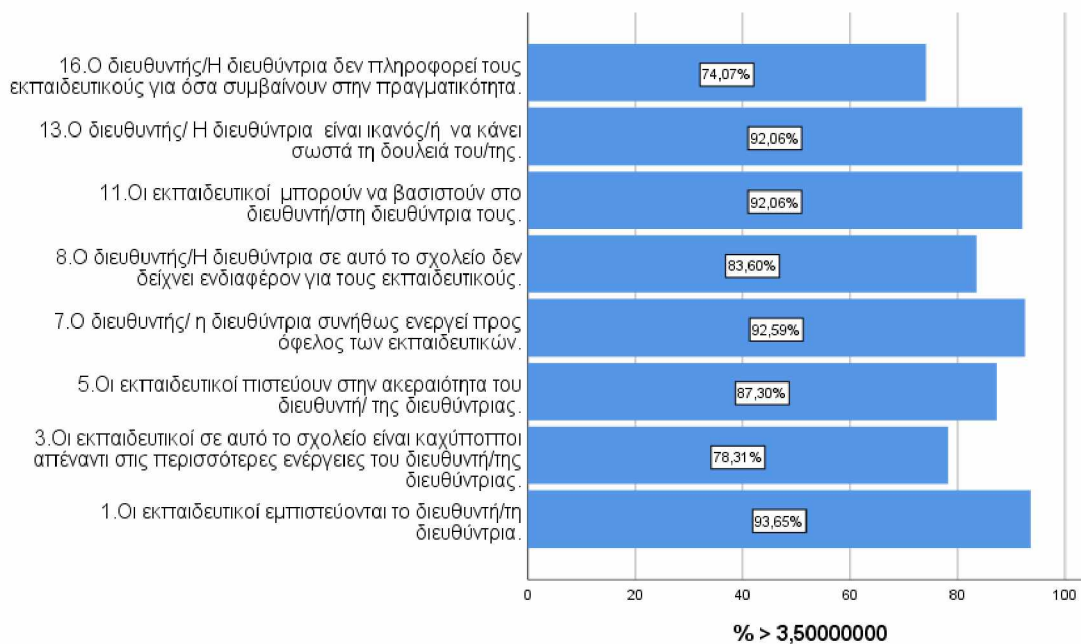
**Πίνακας 3:** Κλίμα εμπιστοσύνης

	N	M.T.	T.A.
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	189	4,80	0,74
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	189	4,87	0,84
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	189	4,74	0,77

	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	1		
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	,921	1	
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,907	,672	1

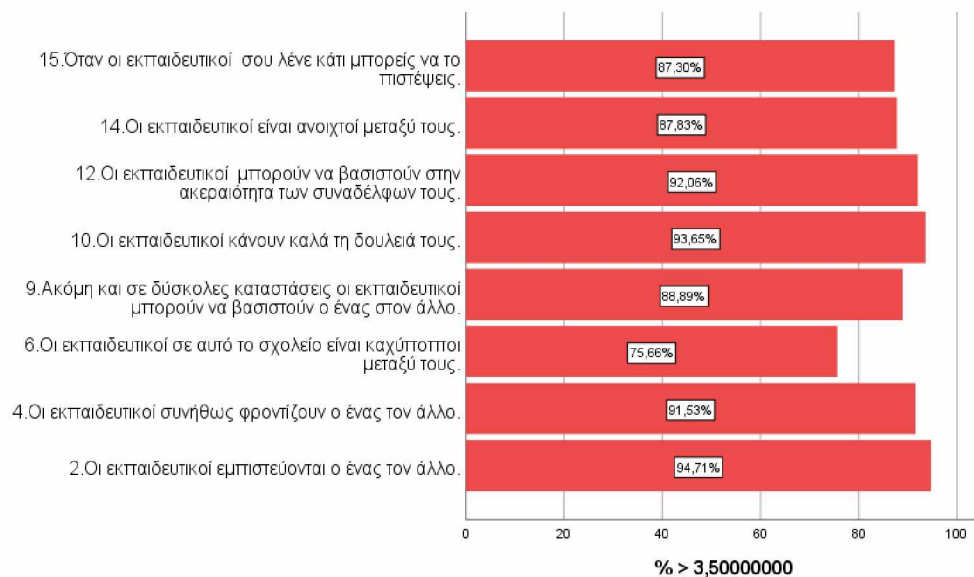
Επιπλέον οι συσχετίσεις της εμπιστοσύνης τόσο με την εμπιστοσύνη στο Διευθυντή ( $r=0,921$ ,  $p<0,01$ ) όσο και με την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ( $r=0,907$ ,  $p<0,01$ ) είναι αναμενόμενα πολύ υψηλές, όπως και η συσχέτιση της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους με την εμπιστοσύνη στο διευθυντή ( $r=0,672$ ,  $p<0,01$ ) βρέθηκε αρκετά υψηλή.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί φαίνεται το υψηλό ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για την εμπιστοσύνη προς το Διευθυντή. Οι δηλώσεις 3, 8 & 16 έχουν αντιστραφεί και δείχνουν σημαντικό ποσοστό διαφωνίας των εκπαιδευτικών με αυτές.



**Διάγραμμα 1:** Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Εμπιστοσύνη προς το Διευθυντή

Στο διάγραμμα 2 που ακολουθεί φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για την εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους. Η δήλωση 6 έχει αντιστραφεί και δείχνει μεγάλο ποσοστό διαφωνίας των εκπαιδευτικών με αυτή.



**Διάγραμμα 2:** Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους

Ο πίνακας 4 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους για αλλαγή και ειδικότερη τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική τους αντίδραση για αλλαγή. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή (M.T.=4,60 T.A.=0,71). Ειδικότερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη γνωστική αντίδραση για αλλαγή παρουσιάζει M.T=4,57 και T.A.=0,78 ενώ στα ίδια πλαίσια κυμαίνεται συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή με M.T.=4,69 και T.A.=0,75 όπως και η συμπεριφορική αντίδραση με M.T.=4,55 και T.A.=0,77 .

**Πίνακας 4:** Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για αλλαγές

	N	M.T.	T.A.
ΑΛΛΑΓΗ	189	4,60	0,71
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	189	4,57	0,78
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	189	4,69	0,75
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	189	4,55	0,77

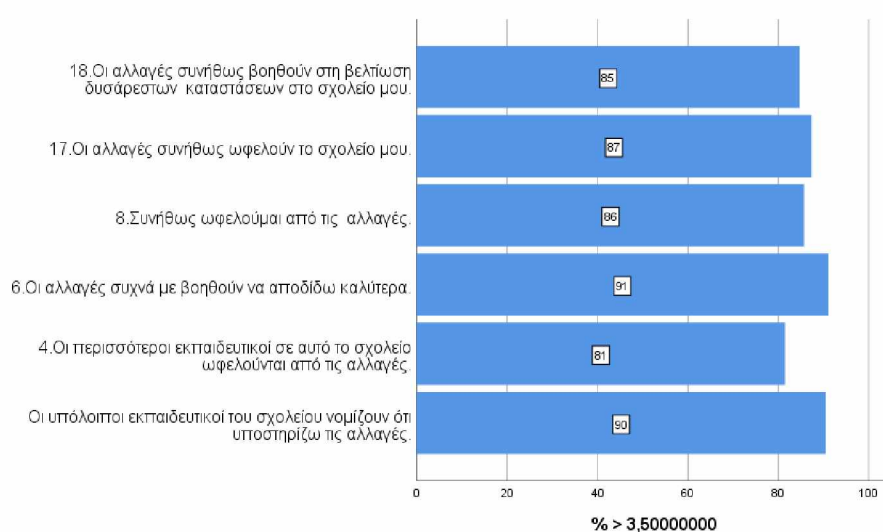


Σύμφωνα με τον πίνακα 5 προκύπτει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της αλλαγής με τις τρεις διαστάσεις της και συγκεκριμένα με την γνωστική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,922$ ,  $p<0,01$ ), με την συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,943$ ,  $p<0,01$ ), καθώς και με τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,901$ ,  $p<0,01$ ). Ακόμη διαπιστώνεται ισχυρή θετική συσχέτιση της γνωστικής αντίδρασης για αλλαγή με τη συναισθηματική ( $r=0,833$ ,  $p<0,01$ ) και τη συμπεριφορική ( $r=0,714$ ,  $p<0,01$ ). Ανάλογα λειτουργεί και η συσχέτιση της συναισθηματικής αντίδρασης για αλλαγή με την συμπεριφορική ( $r=0,778$ ,  $p<0,01$ ).

**Πίνακας 5:** Κλίμακα ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αλλαγές και οι διαστάσεις της

	ΑΛΛΑΓΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙ ΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΗ ΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ
ΑΛΛΑΓΗ	1			
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	,922**	1		
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	,943**	,833**	1	
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	,901**	,714**	,778**	1

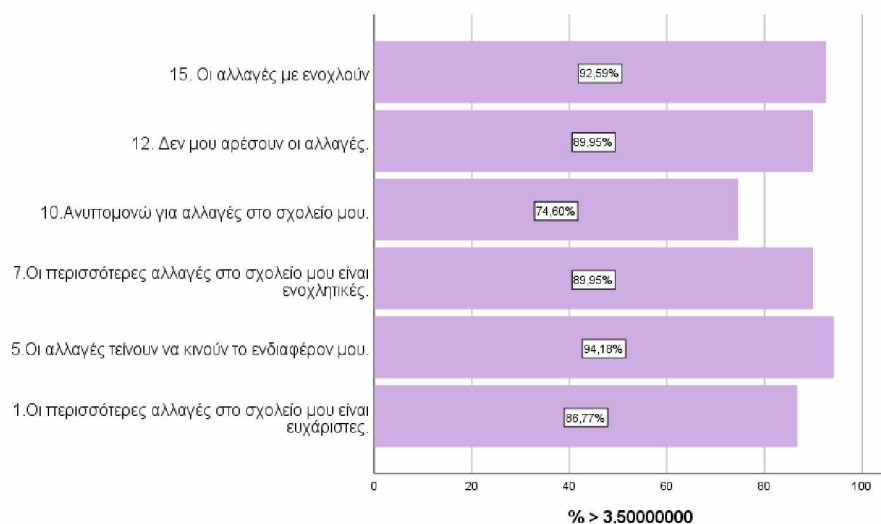
Στο διάγραμμα 3 που ακολουθεί φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για τη γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγές στα σχολεία.



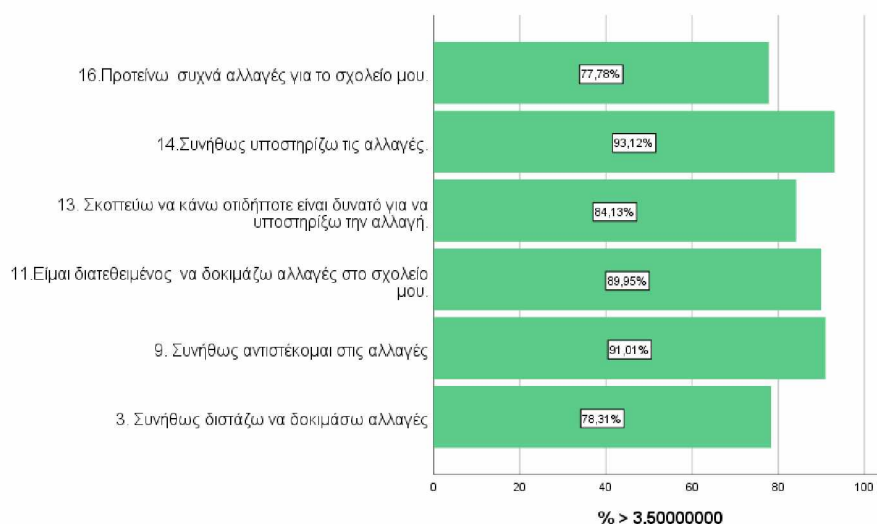
**Διάγραμμα 3:** Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Γνωστική αντίδραση στην αλλαγή



Στο διάγραμμα 4 που ακολουθεί φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για τη συναισθηματική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγές στα σχολεία. Οι δηλώσεις 7, 12 & 15 έχουν αντιστραφεί και δείχνουν το μεγάλο ποσοστό διαφωνίας των εκπαιδευτικών με αυτές.



**Διάγραμμα 4:** Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή



**Διάγραμμα 5:** Ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Συμπεριφορική αντίδραση στην αλλαγή

Στο διάγραμμα 5 φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για τη συμπεριφορική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγές στα σχολεία. Οι δηλώσεις 3, & 9 έχουν αντιστραφεί και δείχνουν το ποσοστό διαφωνίας των εκπαιδευτικών με αυτές.

Ο πίνακας 6 δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και ειδικότερα ως προς τις ενέργειες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για την λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει (Μ.Τ.=4,71 Τ.Α.=0,75). Ειδικότερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ενέργειες για μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης παρουσιάζει Μ.Τ=4,58 και Τ.Α.=0,79 ενώ ελάχιστα υψηλότερα κυμαίνεται ως προς τα συναισθήματα με Μ.Τ.=4,84 και Τ.Α.=0,78.

**Πίνακας 6:** Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

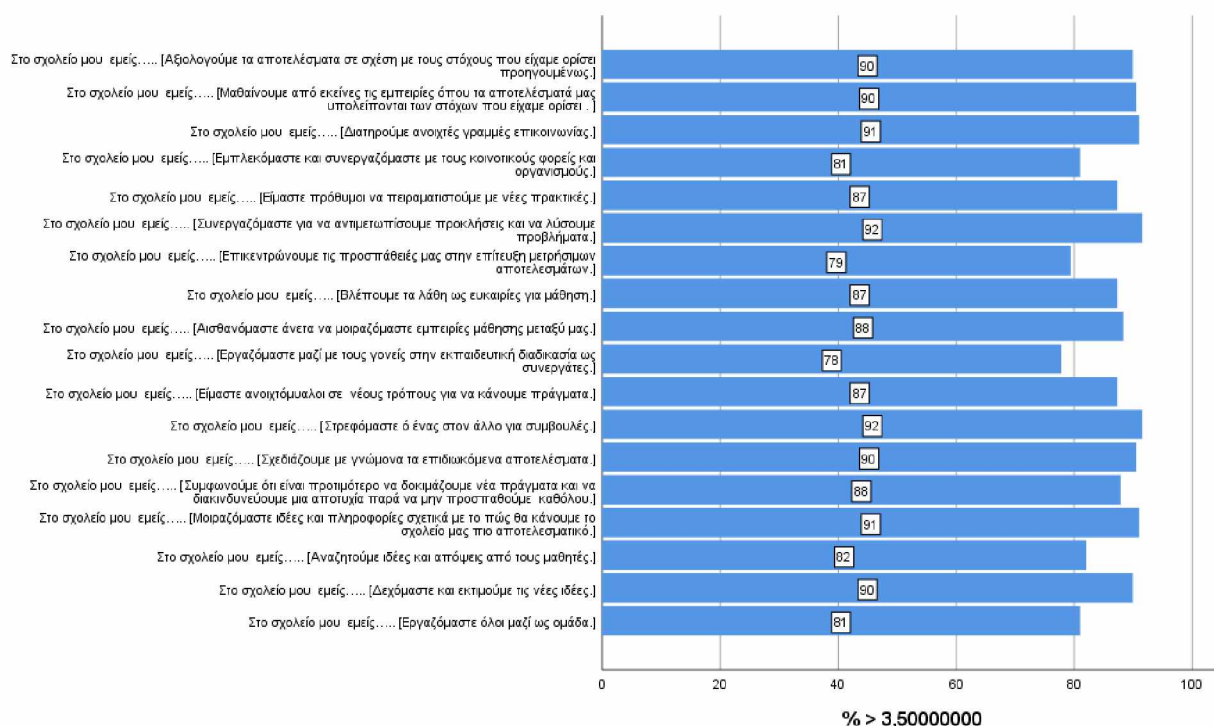
	N	M.T.	T.A.
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	189	4,71	0,75
ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	189	4,58	0,79
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	189	4,84	0,78

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 το σχολείο ως οργανισμός μάθησης σχετίζεται ισχυρά θετικά με τις δύο διαστάσεις της κλίμακας τις ενέργειες ( $r=0,958$ ,  $p<0,01$ ) και τα συναισθήματα ( $r=0,957$ ,  $p<0,01$ ). Ισχυρή θετική συσχέτιση παρουσιάζουν και οι δύο υποκλίμακες ενέργειες και συναισθήματα οργανισμού μάθησης ( $r=0,833$ ,  $p<0,01$ ).

**Πίνακας 7: Κλίμακα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και οι διαστάσεις του**

	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ
	ΜΑΘΗΣΗΣ	ΜΑΘΗΣΗΣ	ΜΑΘΗΣΗΣ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	1		
ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	,958**	1	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	,957**	,833**	1

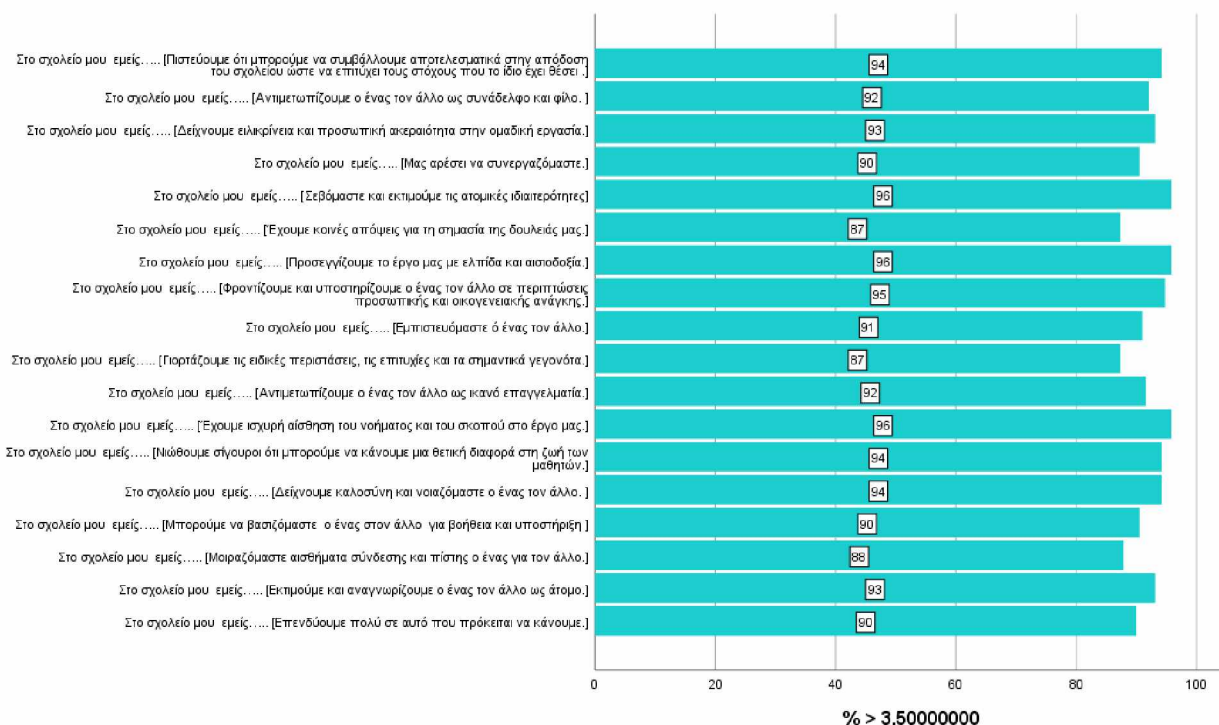
Στο διάγραμμα 6 που ακολουθεί φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που καταδεικνύουν την προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης προκειμένου να υλοποιήσει τους οργανωτικούς του στόχους.



**Διάγραμμα 6: Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Ενέργειες για τον οργανισμό μάθησης**

Στο διάγραμμα 7 που ακολουθεί φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι συμφωνούν σε πολύ υψηλό ποσοστό με τις δηλώσεις του

ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη για τα χαρακτηριστικά εκείνα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του οργανισμού μάθησης και ορίζονται ως συναισθήματα.



**Διάγραμμα 7:** Ποσοστό συμφωνίας με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης

## 6.2 Συσχετίσεις

### 6.2.1 Συσχέτιση κλίματος εμπιστοσύνης και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Ο βαθμός συσχέτισης του κλίματος εμπιστοσύνης και των διαστάσεών του με την κλίμακα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson, όπως φαίνεται στον πίνακα 8.

Ο έλεγχος συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ( $p < 0,01$ ) μεταξύ Κλίματος Εμπιστοσύνης και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, το Κλίμα Εμπιστοσύνης παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης συνολικά ( $r=0,739$ ,  $p < 0,01$ ) καθώς και με τη διάσταση συναισθήματα ( $r=0,737$ ,  $p < 0,01$ ), ενώ έχει μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με τη διάσταση των ενεργειών



( $r=0,678$ ,  $p<0,01$ ) που αφορούν τον οργανισμό μάθησης. Παρόμοια, η διάσταση της Εμπιστοσύνης προς τους Συναδέλφους παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση τόσο με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης ( $r=0,750$ ,  $p<0,01$ ) όσο και τα συναισθήματα ( $r=0,780$ ,  $p<0,01$ ) και με τις δύο διαστάσεις του, μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με τη διάσταση των ενεργειών ( $r=0,658$ ,  $p<0,01$ ). Τέλος η εμπιστοσύνη στο διευθυντή σχετίζεται μέτρια θετικά με το σχολείο ως οργανισμού μάθησης ( $r=0,606$ ,  $p<0,01$ ) και τις διαστάσεις του, ενέργειες ( $r=0,585$ ,  $p<0,01$ ) και συναισθήματα ( $r=0,576$ ,  $p<0,01$ ).

Ως αποτέλεσμα της ισχυρής θετικής συσχέτισης προκύπτει ότι όσο ισχυρότερο είναι το κλίμα εμπιστοσύνης τόσο αμεσότερη είναι η επίδρασή του στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

**Πίνακας 8:** Συσχέτιση των μεταβλητών της εμπιστοσύνης και της αλλαγής με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ
	ΜΑΘΗΣΗΣ	ΜΑΘΗΣΗΣ	ΜΑΘΗΣΗΣ
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	,739**	,678**	,737**
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	,606**	,585**	,576**
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,750**	,658**	,780**
ΑΛΛΑΓΗ	,479**	,466**	,451**
ΓΝΩΣΤΙΚΗΑΝΤΙΔΡΑΣΗΑΛΛΑΓΗ	,525**	,520**	,486**
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΑΝΤΙΔΡΑΣΗΑΛΛΑΓΗ	,455**	,446**	,425**
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗΑΝΤΙΔΡΑΣΗΑΛΛΑΓΗ	,345**	,324**	,337**

### 6.2.2 Συσχέτιση ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αλλαγές και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Ο βαθμός συσχέτισης της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές και των διαστάσεών της με την κλίμακα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson, όπως φαίνεται στον πίνακα 8.

Ο έλεγχος συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ( $p<0,01$ ) μεταξύ της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές και της λειτουργίας του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η ετοιμότητα

των εκπαιδευτικών για αλλαγή παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης συνολικά ( $r=0,479$ ,  $p<0,01$ ) καθώς και με τις διαστάσεις του ενέργειες ( $r=0,466$ ,  $p<0,01$ ) και συναισθήματα ( $r=0,451$ ,  $p<0,01$ ). Η γνωστική αντίδραση για αλλαγή εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης ( $r=0,525$ ,  $p<0,01$ ) όπως επίσης με τις ενέργειες ( $r=0,520$ ,  $p<0,01$ ) και τα συναισθήματα ( $r=0,486$ ,  $p<0,01$ ). Μέτρια συσχέτιση έχει και η συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης ( $r=0,455$ ,  $p<0,01$ ) και τις διαστάσεις του, ενέργειες ( $r=0,446$ ,  $p<0,01$ ) και ασθενή προς μέτρια προς τα συναισθήματα ( $r=0,425$ ,  $p<0,01$ ). Επίσης ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της συμπεριφορικής αντίδρασης για αλλαγή με τον οργανισμό μάθησης ( $r=0,345$ ,  $p<0,01$ ), τις ενέργειες ( $r=0,324$ ,  $p<0,01$ ) καθώς και τα συναισθήματα ( $r=0,337$ ,  $p<0,01$ ).

Ως αποτέλεσμα της θετικής συσχέτισης προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές τόσο αμεσότερη η επίδρασή τους στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

### **6.2.3 Συσχέτιση κλίματος εμπιστοσύνης και ετοιμότητας εκπαιδευτικών για αλλαγή**

Ο βαθμός συσχέτισης της κλίμακας εμπιστοσύνης και των διαστάσεών της με την κλίμακα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγή και τις υποκλίμακες της ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson, όπως φαίνεται στον πίνακα 9.

Ο έλεγχος συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ( $p<0,01$ ) μεταξύ του κλίματος εμπιστοσύνης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον πίνακα 11 το κλίμα εμπιστοσύνης σχετίζεται μέτρια θετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή ( $r=0,491$ ,  $p<0,01$ ) και τις δύο διαστάσεις της, γνωστική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,479$ ,  $p<0,01$ ) συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,497$ ,  $p<0,01$ ) και ασθενώς μέτρια με τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,383$ ,  $p<0,01$ ). Ακόμη μέτρια θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της μεταβλητής εμπιστοσύνη στο διευθυντή και των μεταβλητών ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή ( $r=0,483$ ,  $p<0,01$ ) γνωστική αντίδραση ( $r=0,461$ ,  $p<0,01$ ) και συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,502$ ,  $p<0,01$ ), ενώ υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ

της εμπιστοσύνης στο διευθυντή και της συμπεριφορικής αντίδρασης για αλλαγή ( $r=0,374$ ,  $p<0,01$ ). Τέλος η εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση με την ετοιμότητα για αλλαγή ( $r=0,412$ ,  $p<0,01$ ) καθώς και τις διαστάσεις της γνωστική ( $r=0,413$ ,  $p<0,01$ ), συναισθηματική ( $r=0,402$ ,  $p<0,01$ ) και συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή ( $r=0,325$ ,  $p<0,01$ ).

Ως αποτέλεσμα προκύπτει ότι όσο ισχυρότερο είναι το κλίμα εμπιστοσύνης τόσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές.

**Πίνακας 9:** Συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές

	ΑΛΛΑΓΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	,491**	,479**	,497**	,383**
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	,483**	,461**	,502**	,374**
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,412**	,413**	,402**	,325**

### 6.3 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά ως προς τις μεταβλητές του κλίματος εμπιστοσύνης, της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγή και του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Συγκεκριμένα μέσω του ελέγχου t-test διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου, της ειδικότητας, των σπουδών και της θέσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές. Για την επίδραση της προϋπηρεσίας, του μεγέθους του σχολείου και της περιοχής που λειτουργεί και της ηλικίας των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η ανάλυση μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA).

#### 6.3.1 Επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών

Η διαφοροποίηση των μεταβλητών με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε με τη βοήθεια στατιστικού ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Παρατηρώντας τον πίνακα 10 βλέπουμε ότι  $p > 0,05$ , οπότε διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν τα δύο φύλα για το κλίμα εμπιστοσύνης [ $t(187) = -0,671$ ,  $p = 0,503$ ], και τις υποκλίμακες εμπιστοσύνη στο διευθυντή [ $t(187) = -0,872$ ,  $p = 0,384$ ] και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $t(187) = -0,334$ ,  $p = 0,739$ ], την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή [ $t(187) = -0,892$ ,  $p = 0,374$ ] και τις υποκλίμακες γνωστική αντίδραση [ $t(187) = -0,860$ ,  $p = 0,391$ ], συναισθηματική αντίδραση [ $t(187) = -0,924$ ,  $p = 0,356$ ] και συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής [ $t(187) = -0,625$ ,  $p = 0,533$ ], καθώς και του σχολείου ως οργανισμού μάθησης [ $t(187) = -0,441$ ,  $p = 0,660$ ] και τις υποκλίμακες, ενέργειες [ $t(187) = -0,614$ ,  $p = 0,540$ ] και συναισθήματα οργανισμού μάθησης [ $t(187) = -0,228$ ,  $p = 0,820$ ].

**Πίνακας 10:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

	<i>Γυναίκα</i>		<i>Άντρας</i>		<i>Σημαντικότητα διαφοράς</i>
	<i>(N=135)</i>		<i>(N=54)</i>		
	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>	<b>p</b>
<b><i>Αλλαγή (Συνολικά)</i></b>	4,58	,67	4,68	,79	0,374
<i>Γνωστική αντίδραση αλλαγής</i>	4,54	,76	4,53	,76	0,391
<i>Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής</i>	4,66	,743	4,77	,77	0,356
<i>Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής</i>	4,53	,72	4,61	,89	0,533
<b><i>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</i></b>	4,78	,767	4,86	,66	0,503
<i>Εμπιστοσύνη Διευθυντή</i>	4,83	,87	4,95	,76	0,384
<i>Εμπιστοσύνη συναδέλφους</i>	4,73	,81	4,77	,68	0,739
<b><i>Οργανισμός Μάθησης(Συνολικά)</i></b>	4,69	,79	4,75	,63	0,660
<i>Ενέργειες οργανισμού μάθησης</i>	4,55	,83	4,63	,65	0,540
<i>Συναισθήματα οργανισμού μάθησης</i>	4,83	,82	4,86	,66	0,820

### 6.3.2 Επίδραση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών

Κατόπιν ελέγχθηκε με t-test η διαφοροποίηση των μεταβλητών με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας τον πίνακα 11 βλέπουμε ότι  $p < 0,05$ , όσον αφορά την συνολική εμπιστοσύνη καθώς και την εμπιστοσύνη στο διευθυντή. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν οι δάσκαλοι ΠΕ 70 και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τόσο για την εμπιστοσύνη [ $t(187) = -2,032$   $p = 0,044$ ] όσο και για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή [ $t(187) = -2,054$ ].



p=0,041]. Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εκφράζουν θετικότερη στάση για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο γενικότερα και ειδικότερα για την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή.

Συγκεκριμένα για την συνολική εμπιστοσύνη η μέση τιμή που αφορά τις ειδικότητες καταγράφεται ως M.T.=5,01, ενώ των δασκάλων ΠΕ 70 η μέση τιμή είναι M.T.=4,75. Επιπλέον για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ανέρχεται σε M.T.=5,10 και των δασκάλων ΠΕ70 καταγράφεται ως M.T.=4,80. Ακόμη διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 και ειδικοτήτων για τη συνολική αλλαγή και τις διαστάσεις της, την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, του οργανισμού μάθησης και των διαστάσεών του, αφού  $p>0,05$ .

**Πίνακας 11:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

	ΠΕ 70 (N=148)		Ειδικότητες (N=41)		Σημαντικότητα διαφοράς p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Αλλαγή (Συνολικά)</b>	4,59	,74	4,66	,60	,547
Γνωστική αντίδραση αλλαγής	4,56	,81	4,59	,66	,872
Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής	4,69	,78	4,73	,65	,753
Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής	4,52	,80	4,66	,65	,258
<b>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</b>	4,75	,76	5,01	,61	,044
Εμπιστοσύνη Διευθυντή	4,80	,87	5,10	,68	,041
Εμπιστοσύνη συναδέλφους	4,92	,64	4,92	,64	,103
<b>Οργανισμός Μάθησης(Συνολικά)</b>	4,70	,76	4,74	,70	,792
Ενέργειες οργανισμού μάθησης	4,58	,78	4,58	,81	,972
Συναισθήματα οργανισμού μάθησης	4,83	,81	4,89	,66	636

### 6.3.3 Επίδραση των σπουδών των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να ελεγχθεί η διαφοροποίηση των μεταβλητών της έρευνας σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t-test. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα.

Παρατηρώντας τον πίνακα 12 βλέπουμε ότι  $p<0,05$  όσον αφορά την αλλαγή συνολικά καθώς και την γνωστική αντίδραση για αλλαγή. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν βασικές σπουδές (βασικό και δεύτερο πτυχίο) με αυτούς που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (μεταπτυχιακό και διδακτορικό) τόσο για την αλλαγή συνολικά [t(187)=-2,021 p=0,045] όσο και για την γνωστική αντίδραση για αλλαγή [t(187)=-2,194 p=0,029].

Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εκφράζουν θετικότερη στάση για την ετοιμότητα για αλλαγή στο σχολείο γενικότερα και ειδικότερα για την γνωστική αντίδραση για αλλαγή.

Ακόμη διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί με βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές για τη συναισθηματική και συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή, για την συνολική εμπιστοσύνη και την εμπιστοσύνη στο διευθυντή και τους συναδέλφους, για τον οργανισμό μάθησης και τις διαστάσεις του, αφού p>0,05.

**Πίνακας 12:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Βασικό & δεύτερο πτυχίο (N=119)		Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό (N=70)		Σημαντικότητα διαφοράς p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Αλλαγή (Συνολικά)</b>	4,53	,71	4,74	,68	,045
Γνωστική αντίδραση αλλαγής	4,47	,79	4,73	,74	,029
Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής	4,62	,76	4,82	,73	,075
Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής	4,48	,78	4,67	,75	,112
<b>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</b>	4,77	,71	4,86	,78	,405
Εμπιστοσύνη Διευθυντή	4,81	,84	4,95	,83	,266
Εμπιστοσύνη συναδέλφους	4,73	,72	4,77	,85	,703
<b>Οργανισμός Μάθησης(Συνολικά)</b>	4,69	,65	4,73	,89	,735
Ενέργειες οργανισμού μάθησης	4,55	,70	4,62	,92	,627
Συναισθήματα οργανισμού μάθησης	4,83	,68	4,85	,93	,868

### 6.3.4 Επίδραση της θέσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός

Η θέση που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και η επίδρασή της στις μεταβλητές της έρευνας ελέγχθηκε με t-test και τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον πίνακα 13.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 15 παρατηρούμε ότι  $p < 0,05$  για το σύνολο των μεταβλητών. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης με αυτούς που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί τόσο για την αλλαγή συνολικά [ $t(187)=-5,387$   $p=0,000$ ] όσο και για την γνωστική αντίδραση [ $t(187)=-4,923$   $p < 0,001$ ], τη συναισθηματική αντίδραση [ $t(187)=-3,769$   $p < 0,001$ ], και τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή [ $t(187)=-6,096$   $p < 0,001$ ]. Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέση ευθύνης εκφράζουν θετικότερη στάση για την ετοιμότητα για αλλαγή στο σχολείο. Συγκεκριμένα για την συνολική αλλαγή η μέση τιμή που αφορά τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης καταγράφεται ως  $M.T.=5,01$ , ενώ όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού η μέση τιμή είναι  $M.T.=4,44$ . Επιπλέον για την γνωστική αντίδραση στην αλλαγή η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=4,98$  και όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,40$ . Επιπλέον για την συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=5,01$  και όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,57$  και για τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=5,05$  και όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,35$ .

Ακόμη διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης με αυτούς που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί τόσο για την εμπιστοσύνη συνολικά [ $t(187)=-3,857$   $p < 0,001$ ] όσο και για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή [ $t(187)=-3,684$   $p < 0,001$ ] και την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $t(187)=-3,313$   $p=0,001$ ]. Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέση ευθύνης εκφράζουν θετικότερη στάση για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο. Συγκεκριμένα για την συνολική εμπιστοσύνη η μέση τιμή που αφορά τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης καταγράφεται ως  $M.T.=5,12$ , ενώ όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού η μέση τιμή είναι  $M.T.=4,68$ . Επιπλέον για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=5,21$  και όσων

υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,73$ . Επιπλέον για την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=5,03$  και όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,63$ .

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και ως προς τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης με αυτούς που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί τόσο για τον οργανισμό μάθησης συνολικά [ $t(187)=-3,159$   $p=0,002$ ] όσο και για τις ενέργειες [ $t(187)=-3,318$   $p=0,001$ ] και συναισθήματα [ $t(187)=-2,718$   $p=0,007$ ]. Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέση ευθύνης εκφράζουν θετικότερη στάση για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Συγκεκριμένα για τον οργανισμό μάθησης συνολικά η μέση τιμή που αφορά τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης καταγράφεται ως  $M.T.=4,97$ , ενώ όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού η μέση τιμή είναι  $M.T.=4,60$ . Επιπλέον για τις ενέργειες στον οργανισμό μάθησης η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=4,87$  και όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,46$ . Επιπλέον για τα συναισθήματα στον οργανισμό μάθησης η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης ανέρχεται σε  $M.T.=5,08$  και όσων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού καταγράφεται ως  $M.T.=4,75$ .

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέση ευθύνης έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για αλλαγή, ισχυρότερη επιδίωξη για το κλίμα εμπιστοσύνης και θετικότερη άποψη για λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 13:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με τη θέση που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Εκπαιδευτικού ( $N=135$ )		Σε θέση ευθύνης ( $N=54$ )		Σημαντικότητα διαφοράς $p$
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Αλλαγή (Συνολικά)</b>	4,44	,66	5,01	,67	,000*
Γνωστική αντίδραση αλλαγής	4,40	,74	4,98	,72	,000*
Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής	4,57	,72	5,01	,75	,000*
Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής	4,35	,73	5,05	,65	,000*
<b>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</b>	4,68	,73	5,12	,67	,000*
Εμπιστοσύνη Διευθυντή	4,73	,85	5,21	,69	,000*
Εμπιστοσύνη συναδέλφους	4,63	,74	5,03	,79	,001*



<b>Οργανισμός Μάθησης(Συνολικά)</b>	4,60	,70	4,97	,80	,002*
<i>Ενέργειες οργανισμού μάθησης</i>	4,46	,76	4,87	,79	,001*
<i>Συναισθήματα οργανισμού μάθησης</i>	4,75	,73	5,08	,84	,007*

### 6.3.5 Επίδραση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση των διαφορών των μεταβλητών της εμπιστοσύνης, της αλλαγής και του οργανισμού μάθησης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η ανάλυση μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA).

**Πίνακας 14 :** Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	Προϋπηρεσία ≤7 (N=23)		Προϋπηρεσία 8 -24 (N=81)		Προϋπηρεσία 25+ (N=85)		Σημαντικότητα διαφοράς p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Αλλαγή (Συνολικά)</b>	4,71	,57	4,55	,63	4,63	,81	,549
<i>Γνωστική αντίδραση αλλαγής</i>	4,76	,62	4,50	,71	4,58	,88	,370
<i>Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής</i>	4,89	,62	4,64	,69	4,69	,83	,374
<i>Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής</i>	4,48	,71	4,49	,678	4,62	,87	,482
<b>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</b>	4,68	,70	4,83	,74	4,81	,75	,666
<i>Εμπιστοσύνη Διευθυντή</i>	4,70	,87	4,95	,79	4,83	,87	,372
<i>Εμπιστοσύνη συναδέλφους</i>	4,66	,70	4,71	,80	4,80	,77	,673
<b>Οργανισμός Μάθησης(Συνολικά)</b>	4,81	,79	4,62	,76	4,77	,72	,353
<i>Ενέργειες οργανισμού μάθησης</i>	4,57	,92	4,5	,75	4,63	,78	,628
<i>Συναισθήματα οργανισμού μάθησης</i>	5,04	,72	4,72	,82	4,90	,74	,141

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούν την οπτική τους για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο ούτε για την αλλαγή και συνεπώς ούτε για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό μάθησης.

### 6.3.6 Επίδραση του μεγέθους του σχολείου (οργανικότητα)

Με τη βοήθεια της ανάλυσης διασποράς ANOVA ερευνήθηκαν αρχικά οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κλίμα

εμπιστοσύνης στο σχολείο. Διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνολική εμπιστοσύνη [ $F_{(2,186)} = 5,206, p=0,006$ ], την εμπιστοσύνη προς το διευθυντή [ $F_{(2, 186)} = 4,788, p=0,009$ ] και την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $F_{(2, 186)}=4,550, p=0,012$ ] ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ότι οι μέσες τιμές μεταβάλλονται με το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία (1/θ-4/θ) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης (Μ.Τ.=5,10, Τ.Α.=0,56), της εμπιστοσύνης στο διευθυντή (Μ.Τ.=5,08, Τ.Α.=0,54) και τους συναδέλφους (Μ.Τ.=5,12, Τ.Α.=0,67) .

**Πίνακας 15:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου

	<i>Μικρά</i> <i>1/θ-4θ</i> <i>(N=23)</i>		<i>Μεσαία</i> <i>5/θ-11/θ</i> <i>(N=105)</i>		<i>Μεγάλα</i> <i>12 και άνω</i> <i>(N=61)</i>		<i>Σημαντικότητα</i> <i>διαφορές</i>
	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>	<b>M.T.</b>	<b>T.A.</b>	<b>p</b>
<b><i>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</i></b>	5,10	,56	4,87	,74	4,58	,73	,006
<i>Εμπιστοσύνη Διευθυντή</i>	5,08	,54	4,97	,84	4,60	,88	,009
<i>Εμπιστοσύνη συναδέλφους</i>	5,12	,67	4,76	,79	4,57	,73	,012
<b><i>Αλλαγή (Συνολικά)</i></b>	4,77	,71	4,65	,74	4,46	,63	,116
<i>Γνωστική αντίδραση αλλαγής</i>	4,75	,72	4,63	,81	4,40	,74	,093
<i>Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής</i>	4,89	,69	4,74	,77	4,54	,71	,109
<i>Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής</i>	4,67	,84	4,59	,79	4,44	,72	,342
<b><i>Οργανισμός Μάθησης(Συνολικά)</i></b>	5,09	,51	4,71	,77	4,56	,74	,014
<i>Ενέργειες οργανισμού μάθησης</i>	4,92	,54	4,61	,80	4,40	,80	,019
<i>Συναίσθηματα οργανισμού μάθησης</i>	5,26	,55	4,82	,80	4,7240	,77	,016

Από τον εκ των υστέρων έλεγχο (post-hoc) προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μικρά σχολεία (1θ-4/θ). Τις πιο θετικές απόψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και την εμπιστοσύνη στο διευθυντή δηλώνουν αρχικά όσοι υπηρετούν σε 1θ -4/θ σχολεία κι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεσαίου μεγέθους σχολεία (5/θ-11/θ) σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε 12/θ και άνω. Όσον αφορά την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τις θετικότερες απόψεις δηλώνουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία.

Στη συνέχεια ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνολική αλλαγή [ $F_{(2, 186)}=2,182, p=0,116$ ], τη γνωστική αντίδραση για αλλαγή [ $F_{(2,186)} =2,404, p=,093$ ] τη συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή [ $F_{(2,186)} =2,242, p=0,109$ ] και τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή [ $F_{(2, 186)} =1,080, p=0,342$ ] ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου.

Κατόπιν ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης [ $F_{(2, 186)} =4,344, p=0,014$ ], τις ενέργειες [ $F_{(2, 186)} =4,023, p=0,019$ ] και τα συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης [ $F_{(2, 186)} =4,210, p=0,016$ ] ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι μέσες τιμές μεταβάλλονται με το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία (1θ-4θ) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (M.T.=5,09, T.A.=0,51), των ενεργειών (M.T.=4,92, T.A.=0,54) και των συναισθημάτων (M.T.=5,26, T.A.=0,55).

Από τον εκ των υστέρων έλεγχο (post-hoc) προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μικρά σχολεία (1θ-4θ). Τις πιο θετικές απόψεις για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό μάθησης και τα συναισθήματα δηλώνουν αποκλειστικά όσοι υπηρετούν σε 1θ -4θ σχολεία σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε μεσαία (5θ-11θ) και μεγάλα (12θ και άνω) σχολεία. Όσον αφορά τις ενέργειες του οργανισμού μάθησης τις θετικότερες απόψεις δηλώνουν αρχικά οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά σχολεία κι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεσαία σχολεία (5θ-11θ) σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε 12θ και άνω σχολεία.

### **6.3.7 Επίδραση της περιοχής του σχολείου**

Αρχικά ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο με τη βοήθεια της ανάλυσης διασποράς ANOVA Διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνολική εμπιστοσύνη [ $F_{(2, 186)} =7,487, p=0,001$ ], την εμπιστοσύνη προς το διευθυντή [ $F_{(2, 186)} =6,998, p=0,001$ ] και την εμπιστοσύνη στους

συναδέλφους [ $F_{(2, 186)}=5,360$ ,  $p=0,005$ ] ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ότι οι μέσες τιμές μεταβάλλονται με την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης (Μ.Τ.=5,09, Τ.Α.=0,57), της εμπιστοσύνης στο διευθυντή (Μ.Τ.=5,18, Τ.Α.=0,64) και τους συναδέλφους (Μ.Τ.=5,0, Τ.Α.=0,60).

**Πίνακας 16:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών με την περιοχή του σχολείου

	Αστική περιοχή (N=117)		Ημιαστική περιοχή (N=46)		Αγροτική περιοχή (N=26)		Σημαντικότητα διαφοράς p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</b>	4,65	,76	5,09	,57	5,00	,68	,001
Εμπιστοσύνη Διευθυντή	4,69	,91	5,18	,64	5,08	,577	,001
Εμπιστοσύνη συναδέλφους	4,60	,77	5,00	,60	4,92	,90	,005
<b>Αλλαγή (Συνολικά)</b>	4,50	,74	4,84	,61	4,65	,65	,023
Γνωστική αντίδραση αλλαγής	4,46	,83	4,79	,68	4,64	,62	,044
Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής	4,58	,79	4,95	,61	4,76	,70	,015
Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής	4,46	,80	4,76	,70	4,56	,72	,082
<b>Οργανισμός</b>	4,65	,75	4,87	,68	4,71	,83	,239
<b>Μάθησης(Συνολικά)</b>							
Ενέργειες οργανισμού μάθησης	4,51	,79	4,73	,78	4,59	,78	,294
Συναισθήματα οργανισμού μάθησης	4,78	,78	5,01	,66	4,82	,92	,244

Από τον εκ των υστέρων έλεγχο (post-hoc) προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή. Τις πιο θετικές απόψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και την εμπιστοσύνη στο διευθυντή και στους συναδέλφους δηλώνουν αρχικά όσοι υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής κι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αγροτικής περιοχής σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές.

Κατόπιν ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνολική αλλαγή [ $F_{(2,186)}=3,851$ ,  $p=0,023$ ], τη γνωστική αντίδραση [ $F_{(2,186)}=3,168$ ,  $p=0,044$ ] και



τη συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή [ $F_{(2,186)}=4,271, p=0,015$ ] ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, ενώ δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή [ $F_{(2,186)}=2,533, p=0,082$ ]. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι μέσες τιμές μεταβάλλονται με την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής περιοχής αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της αλλαγής (M.T.=4,84, T.A.=0,61), γνωστικής αντίδρασης (M.T.=4,79, T.A.=0,68) και της συναισθηματικής αντίδρασης για αλλαγή (M.T.=4,95, T.A.=0,61).

Από τον εκ των υστέρων έλεγχο (post-hoc) προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή. Τις πιο θετικές απόψεις για την αλλαγή συνολικά, τη γνωστική και συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή δηλώνουν αρχικά όσοι υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής κι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αγροτικής περιοχής σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών.

Στη συνέχεια ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης [ $F_{(2,186)}=1,440, p=0,239$ ], τις ενέργειες [ $F_{(2,186)}=1,231, p=0,294$ ] και τα συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης [ $F_{(2,186)}=1,423, p=0,244$ ] ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

### **6.3.8 Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών του σχολείου**

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο αρχικά ερευνήθηκαν με τη βοήθεια της ανάλυσης διασποράς ANOVA. Δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνολική εμπιστοσύνη [ $F_{(3,185)}=1,457, p=0,228$ ], την εμπιστοσύνη προς το διευθυντή [ $F_{(3,185)}=1,377, p=0,251$ ] και την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $F_{(2,186)}=1,081, p=0,358$ ] ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Κατόπιν ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνολική αλλαγή [ $F_{(3,185)}=1,295, p=0,278$ ], τη γνωστική αντίδραση [ $F_{(3,185)}=1,457, p=0,228$ ], τη

συναισθηματική αντίδραση [ $F_{(3,185)} = 1,251, p=0,293$ ] και τη συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή [ $F_{(3, 185)} = 1,223, p=0,303$ ] ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στη συνέχεια ερευνήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης [ $F_{(3,185)} = 0,890, p=0,447$ ], τις ενέργειες [ $F_{(3,185)} = 0,678, p=0,567$ ] και τα συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης [ $F_{(3,185)} = 1,251, p=0,293$ ] ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών του σχολείου.

**Πίνακας 17:** Διαφοροποίηση των μεταβλητών με την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Έως 35 (N=30)		36-45 (N=41)		46-55 (N=77)		56 και άνω (N=41)		Σημαντικότητα διαφοράς
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	p
<b>Εμπιστοσύνη (Συνολικά)</b>	4,61	,77	4,84	,81	4,77	,70	4,96	,70	,228
Εμπιστοσύνη Διευθυντή	4,65	,86	4,93	,95	4,82	,74	5,03	,86	,251
Εμπιστοσύνη συναδέλφους	4,57	,82	4,76	,79	4,72	,77	4,90	,73	,358
<b>Αλλαγή (Συνολικά)</b>	4,69	,60	4,47	,65	4,57	,69	4,75	,84	,278
Γνωστική αντίδραση αλλαγής	4,73	,64	4,38	,78	4,55	,73	4,67	,93	,228
Συναισθηματική αντίδραση αλλαγής	4,83	,66	4,58	,73	4,63	,74	4,83	,85	,293
Συμπεριφορική αντίδραση αλλαγής	4,51	,71	4,44	,71	4,52	,73	4,74	,92	,303
<b>Οργανισμός Μάθησης (Συνολικά)</b>	4,73	,75	4,58	,79	4,70	,75	4,84	,698	,447
Ενέργειες οργανισμού μάθησης	4,52	,84	4,46	,80	4,60	,77	4,69	,77	,567
Συναισθήματα οργανισμού μάθησης	4,94	,75	4,69	,83	4,80	,79	4,99	,70	,293

## 6.4 Προβλεπτικοί παράγοντες του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

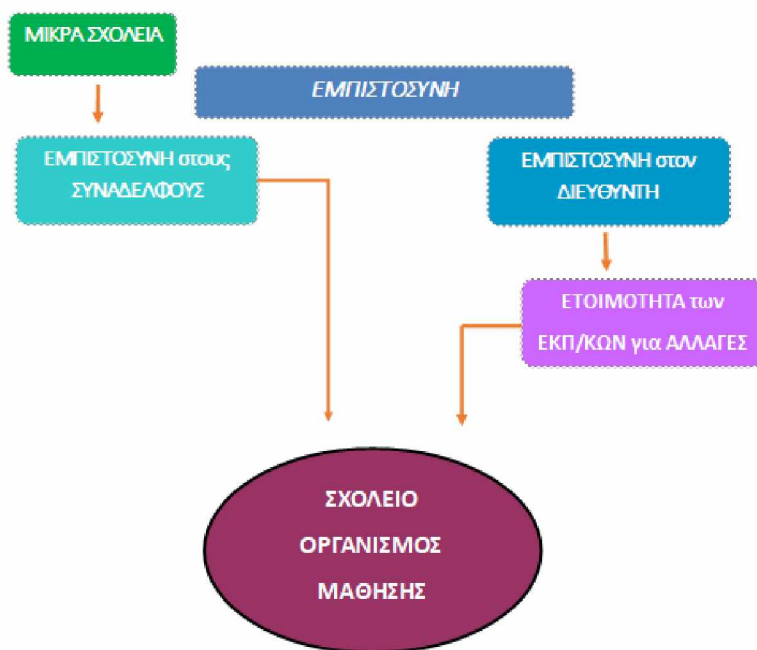
Προκειμένου να διερευνηθεί ποιοι από τους πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει έχουν στατιστικά σημαντική συνεισφορά, όταν εξετάζονται από κοινού, διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Στο πρώτο επίπεδο εξετάστηκε η συμμετοχή των μεταβλητών μέγεθος σχολείου (μικρή οργανικότητα) και κατοχή Διευθυντικής θέσης. Στο δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η συμμετοχή των υποκλιμάκων της Εμπιστοσύνης και στο τρίτο η ετοιμότητα για Αλλαγές. Στα δύο πρώτα επίπεδα η διαδικασία έγινε κατά βήματα (stepwise). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 18.

**Πίνακας 18:** Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (τυποποιημένοι συντελεστές)

επίπεδο	Προβλεπτικοί παράγοντες	Τυποποιημένοι συντελεστές (β)				
		Βήματα				
		1	2	3	4	5
1	Διεύθ/Υποδιευθ	0,225**	0,205**	0,047	0,026	-0,018
	Μικρό σχολείο		0,165*	0,052	0,058	0,058
2	Εμπιστοσύνη-Συναδ			0,730**	0,610**	0,586**
	Εμπιστοσύνη-Διευθ				0,184**	0,125
3	Ετοιμότητα για Αλλαγή					0,179**
	R <sup>2</sup>	0,051	0,077	0,568	0,586	0,609
	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	0,046	0,068	0,561	0,577	0,598

Η κατοχή Διευθυντικής θέσης εξηγεί ένα μικρό (5%) αλλά στατιστικά σημαντικό μέρος της εξαρτημένης μεταβλητής [ $F_{(1,187)}=9,98$  ,  $p=0,002$ ]. Αφού ληφθεί υπόψη η θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες στατιστικά σημαντική είναι και η συνεισφορά του μεγέθους του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, αν και από κοινού δεν ερμηνεύουν παρά το 7% [ $F_{(2,186)}=7,81$  ,  $p=0,001$ ]. Στο επόμενο επίπεδο εισάγεται στο

προηγούμενο μοντέλο πρόβλεψης η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών που αυξάνει δραματικά την προβλεπτική ισχύ στο 56% [ $F_{(3,185)}=81,15$  ,  $p<0,001$ ] ενώ παρατηρείται ότι η συνεισφορά των δύο προηγούμενων μεταβλητών παύει να είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση των μεταβλητών του πρώτου επιπέδου είναι έμμεση, δηλαδή διαμεσολαβείται από την αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Στο επόμενο βήμα προστίθεται η στατιστικά σημαντική επίδραση της εμπιστοσύνης στον/ην Διευθυντή/ρια [ $F_{(4,184)}=65,22$  ,  $p<0,001$ ] με σαφώς λιγότερο ισχυρό ρόλο σε σχέση με την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο επίπεδο προστίθεται ο παράγων της ετοιμότητας για αλλαγές [ $F_{(5,183)}=56,90$  ,  $p<0,001$ ] ενώ η συνεισφορά της εμπιστοσύνης στον/ην Διευθυντή/ρια παύει να είναι στατιστικά σημαντική. Συνεπώς η επίδραση της εμπιστοσύνης στον/ην Διευθυντή/ρια είναι έμμεση μέσω της αύξησης της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Το τελικό μοντέλο καταδεικνύει ότι ο κύριος παράγων μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων συνεπικουρούμενο σε κάποιο βαθμό από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Οι δύο αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το βαθμό λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει σε ποσοστό της τάξεως του 60%.



**Διάγραμμα 8:** Προβλεπτικοί παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Για τη διερεύνηση πιθανών προβλεπτικών παραγόντων όσον αφορά τη υποκλίμακα των ενεργειών του σχολείου ως οργανισμού μάθησης που έχουν στατιστικά σημαντική συνεισφορά, όταν εξετάζονται από κοινού, διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Στο πρώτο επίπεδο εξετάστηκε η συμμετοχή των μεταβλητών μέγεθος σχολείου (μικρή οργανικότητα) και κατοχή Διευθυντικής θέσης. Στο δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η συμμετοχή των υποκλιμάκων της Εμπιστοσύνης και στο τρίτο η ετοιμότητα για Αλλαγές. Στα δύο πρώτα επίπεδα η διαδικασία έγινε κατά βήματα (stepwise). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 19.

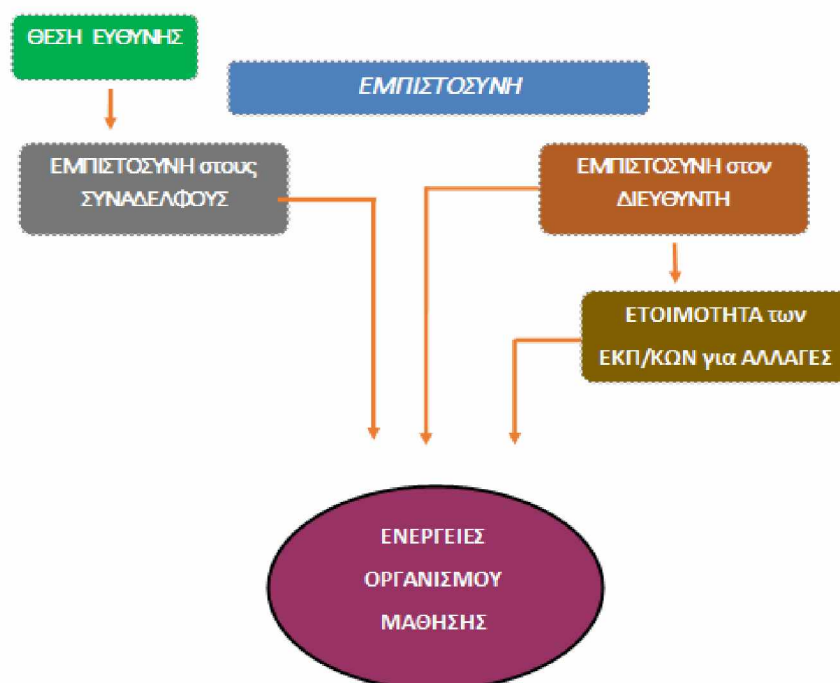
**Πίνακας 19:** Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της υποκλίμακας των ενεργειών του οργανισμού μάθησης (τυποποιημένοι συντελεστές)

επίπεδο	Προβλεπτικοί παράγοντες	Τυποποιημένοι συντελεστές (β)			
		Βήματα			
		1	2	3	4
1	Διεύθ/Υποδιευθ	0,236*	0,086	0,059	0,013
	Εμπιστοσύνη-Συναδ		0,637**	0,475**	0,451**
2	Εμπιστοσύνη-Διευθ			0,251*	0,190*
3	Ετοιμότητα για Αλλαγή				0,184*
	R <sup>2</sup>	0,056	0,439	0,473	0,497
	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	0,051	0,433	0,465	0,486

Η κατοχή Διευθυντικής θέσης εξηγεί ένα μικρό (6%) αλλά στατιστικά σημαντικό μέρος της εξαρτημένης μεταβλητής [ $F_{(1,187)}=11,012$  ,  $p=0,001$ ]. Αφού ληφθεί υπ όψη η θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες στατιστικά σημαντική είναι και η συνεισφορά της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ερμηνεύει το 44% [ $F_{(2,186)}=72,889$  ,  $p<0,001$ ]. Στο επόμενο επίπεδο εισάγεται στο προηγούμενο μοντέλο πρόβλεψης η εμπιστοσύνη στο διευθυντή που αυξάνει την προβλεπτική ισχύ



στο 47% [ $F_{(3,185)}=55,396, p<0,001$ ] ενώ παρατηρείται ότι η συνεισφορά της πρώτης μεταβλητής, δηλαδή η κατοχή διευθυντικής θέσης παύει να είναι στατιστικά σημαντική, ενώ η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους παραμένει στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση της μεταβλητής (κατοχή διευθυντικής θέσης) του πρώτου επιπέδου είναι έμμεση, δηλαδή διαμεσολαβείται από την αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων και την εμπιστοσύνη στο/ην διευθυντή/ντρια. Στο τρίτο επίπεδο προστίθεται ο παράγων της ετοιμότητας για αλλαγές [ $F_{(4,184)}=45,408, p<0,001$ ] ενώ η συνεισφορά της εμπιστοσύνης στον/ην Διευθυντή/ρια παραμένει στατιστικά σημαντική. Συνεπώς η εμπιστοσύνης στον/ην Διευθυντή/ρια επιδρά άμεσα και στις ενέργειες που χαρακτηρίζουν το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και αυξάνει τη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Το τελικό μοντέλο καταδεικνύει ότι οι κύριοι παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων και του/της διευθυντή/ντριας συνεπικουρούμενο από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Οι τρεις αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το βαθμό λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει σε ποσοστό της τάξεως του 50%.



**Διάγραμμα 9:** Προβλεπτικοί παράγοντες στην υποκλίμακα Ενέργειες του Οργανισμού Μάθησης

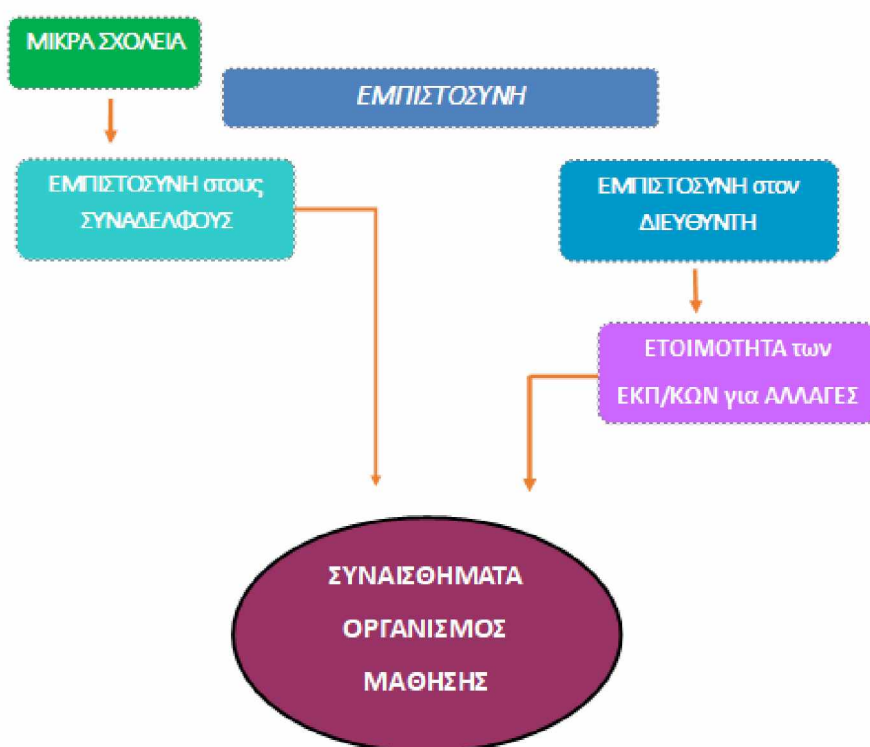
Κατόπιν για να διερευνηθεί ποιοι από τους πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της υποκλίμακας των συναισθημάτων του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει έχουν στατιστικά σημαντική συνεισφορά, όταν εξετάζονται από κοινού, διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Στο πρώτο επίπεδο εξετάστηκε η συμμετοχή των μεταβλητών μέγεθος σχολείου (μικρή οργανικότητα) και κατοχή Διευθυντικής θέσης. Στο δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η συμμετοχή των υποκλιμάκων της Εμπιστοσύνης και στο τρίτο η ετοιμότητα για Αλλαγές. Στα δύο πρώτα επίπεδα η διαδικασία έγινε κατά βήματα (stepwise). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 20.

**Πίνακας 20:** Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της υποκλίμακας των συναισθημάτων του ως οργανισμού μάθησης (τυποποιημένοι συντελεστές)

επίπεδο	Προβλεπτικοί παράγοντες	Τυποποιημένοι συντελεστές ( $\beta$ )			
		Βήματα			
		1	2	3	4
1	Μικρό σχολείο	0,201**	0,180*	0,061	0,062
	Διεύθ/Υποδιευθ		0,173*	0,007	-0,041
2	Εμπιστοσύνη-Συναδ			0,767**	0,709**
3	Ετοιμότητα για Αλλαγή				0,168*
	$R^2$	0,040	0,070	0,612	0,634
	Προσαρμοσμένο $R^2$	0,035	0,060	0,606	0,626

Το μέγεθος του σχολείου εξηγεί ένα μικρό (4%) αλλά στατιστικά σημαντικό μέρος της εξαρτημένης μεταβλητής [ $F_{(1,187)}=7,86$  ,  $p=0,006$ ]. Αφού ληφθεί υπόψη το μέγεθος του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στατιστικά σημαντική είναι και η συνεισφορά της θέσης ευθύνης που κατέχουν, αν και από κοινού δεν ερμηνεύουν παρά το 7% [ $F_{(2,186)}=6,97$  ,  $p=0,001$ ]. Στο επόμενο επίπεδο εισάγεται στο προηγούμενο μοντέλο πρόβλεψης η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών που αυξάνει δραματικά την προβλεπτική ισχύ στο 61% [ $F_{(3,185)}=97,35$  ,  $p<0,001$ ] ενώ παρατηρείται ότι η συνεισφορά των δύο προηγούμενων μεταβλητών παύει να είναι

στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση των μεταβλητών του πρώτου επιπέδου είναι έμμεση, δηλαδή διαμεσολαβείται από την αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Στο τρίτο επίπεδο προστίθεται ο παράγων της ετοιμότητας για αλλαγές [ $F_{(5,183)}=79,54$ ,  $p<0,001$ ] ενώ η συνεισφορά της κατοχής διευθυντικής θέσης παύει να είναι στατιστικά σημαντική. Συνεπώς η επίδραση της κατοχής θέσης ευθύνης είναι έμμεση μέσω της αύξησης της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Το τελικό μοντέλο καταδεικνύει ότι ο κύριος παράγων μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων συνεπικουρούμενο σε κάποιο βαθμό από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή. Οι δύο αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το βαθμό λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει ως προς την υποκλίμακα των συναισθημάτων σε ποσοστό της τάξεως του 63%.



**Διάγραμμα 10:** Προβλεπτικοί παράγοντες στην υποκλίμακα Συναισθήματα του Οργανισμού Μάθησης

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι διαστάσεις της εμπιστοσύνης (εμπιστοσύνη στο διευθυντή και τους συναδέλφους) με τις διαστάσεις της αλλαγής (γνωστική,



συναισθηματική και συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή) σε ποιο βαθμό είναι προβλεπτικοί παράγοντες για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

**Πίνακας 21:** Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης ως προς τις διαστάσεις της εμπιστοσύνης και της αλλαγής

Μοντέλο		Συντελεστές Παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,409	,276		8,717	,000
	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	,503	,060	,525	8,438	,000
2	(Constant)	,619	,244		2,535	,012
	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	,249	,048	,259	5,220	,000
	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,623	,048	,643	12,944	,000

α. Εξαρτημένη μεταβλητή: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Εφαρμόστηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise) κατά την οποία προέκυψε ότι η μεταβλητή με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι η γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγή [ $F_{(1,187)} = 71,195$ ,  $p < 0,001$ ], και στο 2<sup>ο</sup> βήμα προσθέτει σημαντικά και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $F_{(1,187)} = 151,084$ ,  $p < 0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα η γνωστική αντίδραση για αλλαγή (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 27,2\%$ ), αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα από τους παράγοντες πρόβλεψης του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, αλλά και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 61,5\%$ ), προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα.

Ακολούθως ελέγχθηκαν οι διαστάσεις της εμπιστοσύνης (εμπιστοσύνη στο διευθυντή τους συναδέλφους) οι διαστάσεις της αλλαγής (γνωστική, συναισθηματική

και συμπεριφορική αντίδραση για αλλαγή) καθώς και τα σχολεία σύμφωνα με το μέγεθός τους (μικρά και μεγάλα) σε ποιο βαθμό είναι προβλεπτικοί παράγοντες για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Εφαρμόστηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise) κατά την οποία στο πρώτο βήμα προέκυψε ότι η μεταβλητή με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $F_{(1,187)}=241,086$ ,  $p<0,001$ ], και στο 2<sup>ο</sup> βήμα προσθέτει σημαντικά και η γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγή [ $F_{(1,187)}=151,084$ ,  $p<0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2=56,1\%$ ), αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα από τους παράγοντες πρόβλεψης του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, αλλά και η γνωστική αντίδραση για αλλαγή (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2=61,5\%$ ), προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα.

**Πίνακας 22:** Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης ως προς τις διαστάσεις της εμπιστοσύνης, της αλλαγής και του μεγέθους του σχολείου

Μοντέλο		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,262	,225		5,615	,000
	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,726	,047	,750	15,527	,000
2	(Constant)	,619	,244		2,535	,012
	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,623	,048	,643	12,944	,000
	ΓΝΩΣΤΙΚΗΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ	,249	,048	,259	5,220	,000

α. Εξαρτημένη μεταβλητή: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣΜΑΘΗΣΗΣ

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν η εμπιστοσύνη στο διευθυντή και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ως προς τη γνωστική αντίδραση για αλλαγή.

**Πίνακας 23:** Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της γνωστικής αντίδρασης για αλλαγή ως προς τις διαστάσεις της εμπιστοσύνης

Μοντέλο		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι	t	Sig.
				συντελεστές		
		B	Std. Error	παλινδρόμησης		
		Beta				
1	(Constant)	2,479	,299		8,302	,000
	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	,429	,060	,461	7,096	,000
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ					
2	(Constant)	2,150	,332		6,473	,000
	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	,311	,081	,334	3,846	,000
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ					
	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	,191	,088	,189	2,174	,031

α. Εξαρτημένη μεταβλητή: ΓΝΩΣΤΙΚΗΑΝΤΙΔΡΑΣΗΑΛΛΑΓΗ

Εφαρμόστηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise) κατά την οποία στο πρώτο βήμα προέκυψε ότι η μεταβλητή με την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα για τη γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγή είναι η εμπιστοσύνη στο διευθυντή [ $F_{(1,187)} = 50,360$ ,  $p < 0,001$ ], και στο 2<sup>ο</sup> βήμα προσθέτει σημαντικά και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους [ $F_{(2,186)} = 28,046$ ,  $p < 0,001$ ]. Πιο συγκεκριμένα η εμπιστοσύνη στο διευθυντή (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 20,8\%$ ), αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα από τους παράγοντες πρόβλεψης για τη γνωστική αντίδραση στην αλλαγή, αλλά και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 22,3\%$ ), προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση**

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παραγόντων μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκει να διερευνήσει: α) το κλίμα εμπιστοσύνης ως παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, β) την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, γ) τη συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές δ) την επίδραση του μεγέθους του σχολείου (οργανικότητα) στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και ε) επίδρασης της θέσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, την ανάπτυξη της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Επιπλέον διερευνήθηκε η επίδραση των χαρακτηριστικών του δείγματος των συμμετεχόντων και των σχολικών μονάδων στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές καθώς και στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων προέκυψαν σημαντικά ευρήματα τα οποία και αναλύονται ακολούθως.

### **7.1..Κλίμα εμπιστοσύνης και λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης**

Το κλίμα εμπιστοσύνης βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης, και με τις δύο υποκλίμακες. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο σχολείο εκφράζουν θετικά συναισθήματα και στάσεις, πράγμα που απορρέει από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις που ενισχύονται από το κλίμα εμπιστοσύνης. (Bowen et al., 2007). Η θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών ενισχύει την άποψη ότι η εμπιστοσύνη αποτελεί βασικό παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Gray & Summers, 2016). Όσο θετικότερο είναι το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο τόσο περισσότερο λειτουργεί το σχολείο ως οργανισμός μάθησης σε επίπεδο δράσεων όσο

και στο επίπεδο των συναισθημάτων. Πράγματι σύμφωνα με τον Bowen et al., (2007) το κλίμα εμπιστοσύνης έχει θετική επίδραση στις δράσεις και στη συμπεριφορά των μελών, καθώς τα συναισθήματα ασφάλειας και η εμπιστοσύνη διευκολύνουν την μετατροπή του σε μανθάνοντα οργανισμό).

Σε σχέση με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα « Το κλίμα εμπιστοσύνης σε ποιο βαθμό είναι προβλεπτικός παράγοντας μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης» βρέθηκε ότι το κλίμα εμπιστοσύνης είναι ο κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας μετασχηματισμού του σχολείου, πράγμα που υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης σχέσεων στο σχολείο. Σύμφωνα με την Louis (2006) το κλίμα εμπιστοσύνης θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Επιπλέον οι Bowen et al., (2006) μεταξύ των άλλων διαστάσεων του οργανισμού μάθησης θέτουν την εμπιστοσύνη ως μία από τις θεμελιώδεις δομές του. Άλλωστε η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός ως βασικά συστατικά του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για οργανωσιακή μάθηση (OECD, 2016). Οι Cunningham & Gresso (1993 όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Hoy 1997) διατυπώνουν την άποψη ότι η εμπιστοσύνη είναι θεμελιώδης λίθος της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών ενός οργανισμού δημιουργούν το περιβάλλον για να εργασθούν, να συνεργασθούν και να δημιουργήσουν αποτελεσματικά σχολεία (Tschannen-Moran & Hoy, 1998).

Οι Fullan (2007 όπ. αναφ στο Kin & Kareem, 2017) και Hall and Hord (2010 όπ. αναφ στο Kin & Kareem, 2017) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα για υλοποίηση αλλαγών στο σχολείο (Kin & Kareem, 2017). Σύμφωνα με τους Gray et al., (2014) το κλίμα εμπιστοσύνης και συγκεκριμένα η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ των συναδέλφων σχετίζεται θετικά με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης όπως επιβεβαιώθηκε από την έρευνά τους. Στους οργανισμούς μάθησης η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων θεωρείται βασικό συστατικό για τη λειτουργία τους (Forsyth et al., 2011). Συνεπώς είναι καθοριστικός ο ρόλος της στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και με το διευθυντή όπως αναφέρεται από τους Hoy & Tschannen-Moran (1999) και Tschannen-Moran & Hoy (2004) .

## 7.2 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για αλλαγές και λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγή και ιδιαίτερα η γνωστική και η συναισθηματική τους αντίδραση σχετίζεται μέτρια θετικά με το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και τις διαστάσεις του, ενώ η συμπεριφορική τους αντίδραση στην αλλαγή έχει ασθενή θετική συσχέτιση με τον οργανισμό μάθησης και τις διαστάσεις του. Το εύρημα είναι σε συμφωνία με το ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την σημασία και την αναγκαιότητα της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, αλλά εμφανίζονται διστακτικοί στην ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές (Kin & Kareem, 2017· Kin & Kareem, 2018). Σε ανάλογη έρευνα των Zayim & Kondakci (2015) επιβεβαιώνεται ότι η γνωστική και συναισθηματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές δεν οδηγεί ταυτόχρονα και σε ανάλογες συμπεριφορές.

Παρόλο που οι Kin & Kareem (2017) θεωρούν ότι η θετική γνωστική και συναισθηματική αντίδραση για αλλαγές οδηγούν και σε ενεργή εμπλοκή για την υλοποίησή της, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι συμπεριφορές δεν εξηγούν απαραίτητα και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Τα δικά μας ευρήματα επιβεβαιώνουν το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε ποιο βαθμό είναι προβλεπτικός παράγοντας μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης» και επιπρόσθετα υποδεικνύουν ότι είναι κυρίως η γνωστική αντίδραση για αλλαγή που επιδρά στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό που μαθαίνει.

Η γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγή σχετίζεται με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους για την αναγκαιότητα και σημαντικότητα της αλλαγής. Χρειάζεται να κατανοήσουν το στόχο της αλλαγής, να εξετάσουν τη θετική και αρνητική της επίδραση πριν την εισάγουν στο σχολείο (Kin & Kareem, 2017). Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι κρίσιμος για την κατανόηση της αλλαγής, για τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας κι εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί παρακινητικά ώστε οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν την αλλαγή χωρίς αίσθημα αποτυχίας (Kin T. M., Kareem, Nordin, & Khuan, 2017).

### **7.3 Κλίμα εμπιστοσύνης και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές.**

Σε σχέση με το 3ο ερευνητικό ερώτημα «Το κλίμα εμπιστοσύνης σε ποιο βαθμό συσχετίζεται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές» βρέθηκε ότι όσο ισχυρότερο είναι το κλίμα εμπιστοσύνης τόσο μεγαλύτερη είναι και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Ειδικότερα όσο περισσότερο εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί το διευθυντή τόσο μεγαλύτερη ετοιμότητα έχουν για αλλαγές. Η αντίληψη – κατανόηση της ανάγκης και σημασίας της αλλαγής στο σχολείο σχετίζεται με το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του διευθυντή (Kin T. M. et al.2017). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την ασφάλεια του κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο κοντά σε ένα διευθυντή που θεωρούν αξιόπιστο καθώς και ότι θα ενεργήσει προς όφελός τους (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Σύμφωνα με τους Childs-Bowen, Moller, & Scrivner (2000, όπ. αναφ. στο Kin T. M., et al. 2017), ο ρόλος του διευθυντή είναι ζωτικής σημασίας, καθώς ως ηγέτης όχι μόνο επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή, αλλά ενισχύει και την ετοιμότητά τους για την υλοποίηση της. Συγκεκριμένα ενισχύει τη γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών αποσαφηνίζοντας τον τρόπο επίτευξης της αλλαγής και δημιουργεί θετική συναισθηματική αντίδραση διαμορφώνοντας κλίμα εμπιστοσύνης, δέσμευσης και υποστήριξης. Τέλος τα αποτελέσματα της γνωστικής και συναισθηματικής αντίδρασης θα καθορίσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της αλλαγής (Kin & Kareem, 2017).

Οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ετοιμότητά τους για αλλαγή, όπως αναφέρουν οι Bryk and Schneider (2002 όπ. αναφ. στο Bergan, 2014) και πιο αναλυτικά όσο πιο ισχυρό είναι το κλίμα εμπιστοσύνης τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε αλλαγές. Βασικός παράγοντας για την εισαγωγή καινοτομιών είναι το κλίμα εμπιστοσύνης ειδικά μεταξύ των συναδέλφων (Bergan, 2014).

### **7.4 Προβλεπτικοί παράγοντες**

Αναφορικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει βρέθηκε ότι το μέγεθος του σχολείου επιδρά στο μετασχηματισμό του σχολείου μόνο έμμεσα, καθώς το κλίμα εμπιστοσύνης

μεταξύ των συναδέλφων είναι πολύ θετικότερο στα μικρά σχολεία. Η επίδραση του μεγέθους διαμεσολαβείται από την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους. Το μέγεθος του σχολείου (1θ-4θ) έχει έμμεση επίδραση στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης ενισχύοντας την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων. Επιπρόσθετα η εμπιστοσύνη στο διευθυντή επιδρά επίσης έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης καθώς προάγει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας που επιδρά στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθησιακό οργανισμό είναι το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που δημιουργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Όσον αφορά τη συναισθηματική συνιστώσα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης η πρόβλεψη ακλουθεί το ίδιο μοντέλο.

Όταν εξετάζονται οι ενέργειες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης διαπιστώνεται ότι η εμπιστοσύνη στο διευθυντή επιδρά άμεσα στις ενέργειες του σχολικού οργανισμού και προάγει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Όσον αφορά τις ενέργειες όπως και προηγουμένως είναι κυρίως η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και η εμπιστοσύνη στο διευθυντή που παίζει ρόλο στη λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακό οργανισμό. Σε αυτή την περίπτωση η επίδραση της εμπιστοσύνης στο διευθυντή είναι άμεση όπως και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή.

Αποδεικνύεται ότι η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους είναι ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας επιδρώντας άμεσα στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, ενώ η εμπιστοσύνη στο διευθυντή και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έχουν έμμεση επίδραση στη λειτουργία του ως μαθησιακού οργανισμού. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων είναι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας (Gray et al., 2014) για τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης καθώς αποτελεί βασικό συστατικό για τη λειτουργία του (Forsyth et al., 2011). Κι όπως υποστηρίζουν οι Forsyth et al., (2011) η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών μάθησης. Η εμπιστοσύνη στο διευθυντή έχει δευτερεύοντα ρόλο. Η δημιουργία συνθηκών ασφάλειας, σεβασμού κι εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολείου από το διευθυντή (Forsyth et al.,



2011) επηρεάζει θετικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές και ενισχύει την ετοιμότητά τους για την υλοποίησή τους (Lee et al., 2011). Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης είναι προϋπόθεση για την μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης, διότι τους επιτρέπει να τολμήσουν αλλαγές χωρίς αίσθημα φόβου ή αποτυχίας (OECD, 2016). Άλλωστε η κατανόηση της ανάγκης και της σημασίας της αλλαγής είναι συνυφασμένη με την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή και την αξιοπιστία του (Kin T. M. et al., 2017).

Όσον αφορά την επίδραση του μεγέθους του σχολείου είναι αναμενόμενο ότι στα μικρά σχολεία (1/θ-4/θ) που στελεχώνονται από λίγους εκπαιδευτικούς δημιουργούνται ευκολότερα συνθήκες επικοινωνίας και συνεργασίας, διευκολύνεται η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, (Bergan, 2014• Forsyth et al., 2011• Krot & Lewicka, 2012• Van Maele & Van Houte, 2009• Μποζίκια, 2015• Ξυφτερά, 2018) και ως εκ τούτου επιδρούν έμμεσα τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης μέσω του κλίματος εμπιστοσύνης. Στα ολιγοθέσια σχολεία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο έτοιμοι να λειτουργήσουν με αίσθημα ευθύνης και συλλογικότητας με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν πιο εύκολα χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης (Balasi & Iordanidis, 2019• Bowen et al., 2007• Μπαλάση, 2020).

## **7.5 Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών**

Όσον αφορά το φύλο την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης, όπως επιβεβαιώνεται και από τους Forsyth et. al., (2011), την ετοιμότητα για αλλαγές και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Διαφοροποίηση βρέθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τη συνολική εμπιστοσύνη και την εμπιστοσύνη στο διευθυντή σε σχέση με τις απόψεις των δασκάλων ΠΕ70. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν θετικότερη στάση γενικότερα για το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο και ειδικότερα για την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή. Πιθανότατα αυτό να αντανακλά ότι έχουν λιγότερη εμπλοκή στο σχολείο και λιγότερες τριβές, εφόσον δεν έχουν την αποκλειστική ευθύνη τάξης και συνήθως καλύπτουν το συνολικό τους ωράριο σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες. Είναι οι εκπαιδευτικοί που επικοινωνούν

περισσότερο με το διευθυντή και ως εκ τούτου έχουν μια πιο ωραιοποιημένη εικόνα της εμπιστοσύνης στο διευθυντή.

Βλέπουν να υπάρχει περισσότερη εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη τους στο διευθυντή μπορεί ίσως να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι είναι ο άνθρωπος που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για το κλίμα εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα, ακόμη είναι το πρόσωπο που μπορεί με την ιδιότητά του να διευκολύνει το έργο τους με συναδέλφους, μαθητές και γονείς. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χρειάζονται και επιδιώκουν περισσότερο από τους δασκάλους την επικοινωνία και συνεργασία με έναν αξιόπιστο διευθυντή λόγω της φύσης του έργου τους που διαχέεται σε όλο το σχολείο, καθώς και λόγω της ανάθεσης σε αυτούς αρμοδιοτήτων (όπως π.χ. γραμματειακή υποστήριξη), μέσω των οποίων οικοδομείται σταδιακά η εμπιστοσύνη.

Σύμφωνα με το επόμενο εύρημα διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές (μεταπτυχιακό & διδακτορικό) ως προς τη συνολική ετοιμότητα για αλλαγές και τη γνωστική αντίδραση για αλλαγές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές (βασικό & δεύτερο πτυχίο). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εκφράζουν θετικότερη στάση για αλλαγές στο σχολείο. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές αναγνωρίζουν την αξία της δια βίου μάθησης και των νέων προσεγγίσεων και συνεπώς φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για αλλαγές. Σε αυτό προστίθεται η γνωστική τους αντίδραση για αλλαγή, όπου φαίνεται ότι κατανοούν την ανάγκη και τη σημασία της καθώς και τα ευεργετικά αποτελέσματά της στη σχολική κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για την διαχείρισή της (Kin & Kareem, 2017). Συνεπώς οι πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αλλαγή επηρεάζουν τις προσωπικές τους επιλογές και αποφάσεις και εν κατακλείδι τις στάσεις τους όπως τονίζουν οι Fishbein and Ajzen (2010, όπ. αναφ. Kin & Kareem, 2017) και ο Bandura (1986, στο όπ. αναφ. Kin & Kareem, 2017) .

Η διαφορά που βρέθηκε μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι διευθυντές ή προϊστάμενοι σχολείων συναισθάνονται την ευθύνη για δημιουργία κατάλληλων συνθηκών κλίματος εμπιστοσύνης για την αρμονική συνύπαρξη των μελών και την επιτυχημένη

λειτουργία του σχολείου. Οφείλουν να επιδιώκουν την ανάπτυξη σχέσεων συναδελφικότητας αμοιβαιότητας, αξιοπιστίας, αλτρουισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε λειτουργώντας σε πλαίσιο ασφάλειας και πίστης να δημιουργούν οργανισμούς μάθησης (Forsyth et al., 2011). Οι Bryk and Schneider (2002, όπ. αναφ. στο Gray, 2016) θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει κουλτούρα εμπιστοσύνης στο σχολείο, πιστεύοντας στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, δίνοντας αρμοδιότητες, ενισχύοντας τις συνεργατικές πρακτικές και τη συνεργασία των μελών. Συνεπώς είναι εύλογο να έχουν μια θετικότερη εικόνα για το κλίμα εμπιστοσύνης, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή και τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει. Αυτό συμφωνεί με έρευνα της Μπαλάση (2019) στην οποία βρέθηκε ότι οι διευθυντές κατανοούν περισσότερο τις διαστάσεις των Επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο τους (Balasi & Iordanidis, 2019). Σε έρευνα της Παπάζογλου (2020) βρέθηκε ότι μέλη του σχολείου που βρίσκονται σε υψηλότερες θέσεις όπως διευθυντές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται συχνότερα το σχολείο τους ως οργανισμό μάθησης σε σχέση με όσους βρίσκονται χαμηλότερα στην ιεραρχία (π.χ. ειδικό βοηθητικό προσωπικό) (Papazoglou & Koutouzis, 2020)

## **7.6 Διαφοροποιήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά σχολείων.**

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων βρέθηκε ότι το μέγεθος του σχολείου (οργανικότητα) επιδρά στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και στο μετασχηματισμό του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Το στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα του μεγέθους του σχολείου αφορά τα σχολεία με μικρό μέγεθος και συγκεκριμένα, τα 1/θ-4/θ, όπως ορίστηκαν στην παρούσα έρευνα, γεγονός που δίνει και την απάντηση στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό επιδρά το μέγεθος του σχολείου (οργανικότητα) στο κλίμα εμπιστοσύνης και στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης». Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία έχουν θετικότερη άποψη για τόσο το κλίμα εμπιστοσύνης γενικότερα όσο για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή και τους συναδέλφους σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία. Ανάλογη διαπίστωση παρατηρείται και σε έρευνα της Μποζίκα (2015), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικών των ολιγοθέσιων σχολείων δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο διευθυντή και τους συναδέλφους. Σε σχετικές έρευνες που διερευνήθηκε το μέγεθος του οργανισμού σε

σχέση με την εμπιστοσύνη και τις διαστάσεις της αποδείχθηκε ότι όσο αυξάνει ο αριθμός του προσωπικού, περιπλέκεται η επικοινωνία και δυσχεραίνεται το χτίσιμο της εμπιστοσύνης (Bergan, 2014• Forsyth et al., 2011• Krot & Lewicka, 2012• Van Maele & Van Houte, 2009• Μποζίκια, 2015• Ευφτερά, 2018). Φαίνεται πως στα μικρά σχολεία είναι καλύτερο το κλίμα εμπιστοσύνης και διαχέεται τόσο προς το διευθυντή όσο και τους συναδέλφους. Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν διευκολύνει την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης.

Στη συνέχεια διαπιστώθηκε στατιστική διαφορά ως προς το μέγεθος του σχολείου και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και τις διαστάσεις του. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ-4/θ σχολεία έχουν θετικότερες απόψεις σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία. Φαίνεται ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να αναπτύξουν ευκολότερα χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι πιο έτοιμοι να λειτουργήσουν με αίσθημα ευθύνης και συλλογικότητας, και να ανταποκριθούν στους οργανωτικούς στόχους (Balasi & Iordanidis, 2019• Bowen et al., 2007• Μπαλάση, 2020). Σε έρευνα της Παπάζογλου (2020) βρέθηκε ότι τα μικρότερα σχολεία αναπτύσσουν περισσότερο τα χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης. Το αποτέλεσμα αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στο ότι στα μικρά σχολεία αναπτύσσονται σε μεγαλύτερο βαθμό το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Brown, Finich, & MacGregor, 2012• Bryk & Schneider, 2003• Papazoglou & Koutouzis, 2020).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του σχολείου που επιδρά στο κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή είναι η περιοχή στην οποία βρίσκεται. Κατά την έρευνα βρέθηκε ότι τις πιο θετικές απόψεις για το κλίμα εμπιστοσύνης και τις διαστάσεις του έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής περιοχής. Επιπλέον βρέθηκε ότι τις πιο θετικές απόψεις για αλλαγή και τις διαστάσεις της (γνωστική και συναισθηματική) έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές. Χαμηλότερα ήταν τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στις αστικές περιοχές, κάτι που προαναφέρθηκε και στο μέγεθος. Αυτό ίσως να μπορεί να ερμηνευτεί σε συνδυασμό με το μέγεθος του σχολείου, αφού στην ελληνική πραγματικότητα μικρά σχολεία βρίσκονται σε ημιαστικές πλέον περιοχές, αφού ένας μεγάλος αριθμός σχολείων των αγροτικών περιοχών έχει κλείσει ή έχει ανασταλεί προσωρινά η λειτουργία τους λόγω έλλειψης μαθητών.

### 7.3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι το κλίμα εμπιστοσύνης επιδρά θετικά στη λειτουργία του οργανισμού μάθησης και αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα για το μετασχηματισμό του. Η θετική του επίδραση διαφαίνεται στις δράσεις και τα συναισθήματα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης των μελών (Gray & Summers, 2016). Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση και συντελεί στην ευημερία και αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Ακόμη επιβεβαιώθηκε ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα μετασχηματισμού του σχολείου και επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η γνωστική αντίδραση των εκπαιδευτικών για αλλαγή επιδρά στη λειτουργία του. Κατά τη συσχέτιση του κλίματος εμπιστοσύνης με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές διαπιστώθηκε ότι όσο ισχυρότερο είναι το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο τόσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Στην κατανόηση της αλλαγής σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή για τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας κι εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, καθώς τους παρακινεί για την υλοποίησή της χωρίς αισθήματα φόβου ή αποτυχίας (Kin T. M., Kareem, Nordin, & Khuan, 2017). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την ασφάλεια του κλίματος εμπιστοσύνης στο εργασιακό τους περιβάλλοντος κοντά σε ένα διευθυντή που θεωρούν αξιόπιστο καθώς και ότι θα ενεργήσει προς όφελός τους (Tschannen-Moran & Hoy, 1998) για να δεσμευτούν κι οι ίδιοι στην υλοποίηση της αλλαγής.

Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν θετικότερη στάση για τη συνολική εμπιστοσύνη και την εμπιστοσύνη στο διευθυντή σε σχέση με τους δασκάλους. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για αλλαγές και κατανοούν περισσότερη την αναγκαιότητα υλοποίησή τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές σπουδές (βασικό & δεύτερο πτυχίο). Στατιστικά σημαντική είναι και η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε θέση ευθύνης όσον αφορά το κλίμα εμπιστοσύνης, την ετοιμότητα για αλλαγές και το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Όσοι υπηρετούν σε θέση ευθύνης αναγνωρίζουν τη ζωτική σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης για καλές διαπροσωπικές σχέσεις,

ομαδική δουλειά και σχολεία που λειτουργούν αποτελεσματικά, επιδιώκουν την ανάπτυξη σχέσεων συναδελφικότητας, αξιοπιστίας και αλτρουισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, προϋποθέσεις απαραίτητες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό καθώς και για κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για αλλαγές (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θ – 4/θ) έχουν θετικότερη άποψη τόσο για το κλίμα εμπιστοσύνης γενικότερα όσο και για την εμπιστοσύνη στο διευθυντή. Φαίνεται ότι ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών διευκολύνει την επικοινωνία και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στα μέλη του οργανισμού. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων έχουν θετικότερες απόψεις για τη λειτουργία του σχολείου ως μανθάνοντα οργανισμό. Βρέθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή και τους συναδέλφους και έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για αλλαγές. Στην ελληνική πραγματικότητα τα ολιγοθέσια σχολεία βρίσκονται κυρίως σε ημιαστικές περιοχές, μιας και τα περισσότερα σχολεία των αγροτικών περιοχών έχουν κλείσει ή έχει ανασταλεί η λειτουργία τους.

Συνοψίζοντας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως η ετοιμότητά τους για αλλαγές αποτελούν κύριους προβλεπτικούς παράγοντες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει. Στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης συνεισφέρουν και επιδρούν έμμεσα μέσω της εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς το μικρό μέγεθος του σχολείου και η κατοχή θέσης ευθύνης. Επιπλέον στο μετασχηματισμό του βρέθηκε να επιδρά έμμεσα μέσω της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές η εμπιστοσύνη στο διευθυντή. Το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας δημιουργεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αλλαγές και να συντελέσουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο μετασχηματισμός του σε οργανισμό μάθησης είναι διαδικασία συνεχούς μάθησης και διαχείρισης αλλαγών και χρειάζεται εκπαιδευτικούς με όραμα και κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές ως παραγόντων μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει. Για το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσαν να διεξαχθούν κι άλλες έρευνες με διαφορετική μεθοδολογία.

Αρχικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί διεξοδικότερη εξέταση με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων πανελλαδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να συμπεριλάβει εκτός από τα δημοτικά σχολεία και τα πολυδύναμα νηπιαγωγεία καθώς και σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη προτείνεται η χρήση τυχαίας δειγματοληψίας με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων σε πανελλαδικό επίπεδο.

Για τη διερεύνηση του κλίματος εμπιστοσύνης χρησιμοποιήθηκαν οι δύο διαστάσεις της κλίμακα Omnibus T-Scale ( εμπιστοσύνη στο διευθυντή και εμπιστοσύνη στους συναδέλφους). Προτείνεται να προστεθεί σε αυτές και η τρίτη υποκλίμακα που αναφέρεται στην εμπιστοσύνη στους πελάτες (γονείς & μαθητές, ώστε να διαμορφωθεί ένα πιο εκτενές και ολοκληρωμένο αποτέλεσμα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.

Για μεγαλύτερη διερεύνηση του θέματος με διαφορετικές οπτικές θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η μεικτή έρευνα με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική προσέγγιση του θέματος θα βοηθούσε να αναδυθούν όψεις του θέματος που δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσω ενός ερωτηματολογίου όπως αντιλήψεις, προθέσεις ή συναισθήματα (Σαραφίδου Γ.-Ο. , 2011).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2009). Reflections: our Journey in Organizational Change Research and Practice. *Journal of Change Management*, 9(2), 127–142.  
<https://doi.org/10.1080/14697010902879079>
- Aslan, M. Beycioglu, K. & Konan, N. (2008). Principals' Openness to Change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12 (8). σσ.1-13. Ανάκτηση 4 Μαΐου, 2021, από  
[https://www.researchgate.net/publication/286533212\\_Principals'\\_openness\\_to\\_change\\_in\\_Malatya\\_Turkey](https://www.researchgate.net/publication/286533212_Principals'_openness_to_change_in_Malatya_Turkey)
- Babak Alavi, S., & McCormick, J. (2004). A cross-cultural analysis of the effectiveness of the Learning Organization model in school contexts. *International Journal of Educational Management*, 18(7), 408–416.  
<https://doi.org/10.1108/09513540410563112>
- Balasi, A., & Iordanidis, G. (2019). Greek Primary Education Schools as Learning Organization: An Empirical Study in Greek Educational Context. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))* 47 (3).
- Ball, J. (2010, December). An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a Southwest Texas School District (Dissertation). Texas A & M University, Texas.
- Barath, T. (2015). Learning Organization as a Tool for Better and More Effective Schools. *Procedia Manufacturing*, 3, σσ. 1494-1502. Ανάκτηση 2 Οκτωβρίου, 2020, από  
<https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.330>
- Bergan, G. K. (2014, June). Teacher Trust Levels and How They Differ Between School Settings and Impact Teacher Involvement in Student Achievement Activities (Dissertation) Western Michigan University, Michigan
- Berkowitz, R., Bowen, G., Benbenishty, R., & Powers, J. (2013). A Cross Cultural Validity Study of the School Success Profile Learning Organization Measure in Israel. *Children & Schools*. 35 (3), σσ. 137-146. doi: 10.1093/cs/cdt010



- Bernerth, J. (2004, March). Expanding Our Understanding of the Change Message. *Human Resource Development Review* , 3 (1), σσ. 36-52. DOI: 10.1177/1534484303261230
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The Reliability and the Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning* , 29 (1). doi:10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007, October 1). Assessing the Functioning of Schoos as Learning Organizations. *Children & Schools* , 29 (4), σσ. 199-208. <https://doi.org/10.1093/cs/29.4.199>
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). Building trusting relationships for school improvement: Implications for Principals and Teachers. Northwest Regional Educational Laboratory. Ανάκτηση 3 Μαρτίου, 2021, από <https://eric.ed.gov/?id=ED481987>
- Brown, P., Finich, K., & MacGregor, C. (2012). A Comparison of Learning Cultures in Different Sizes and Types. *US-China Education Review A* , 2, σσ. 206-222. Ανάκτηση 2 Φεβρουαρίου, 2021, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532178.pdf>
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003, March). Trust in schools: Acore Resourse for School Reform. Ανάκτηση 3 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.ascd.org/el/articles/trust-in-schools-a-core-resource-for-school-reform>
- Coppieters, P. (2005, June). Turning school into learning organizations. *European Journal of Teacher Education* , 28 (2), σσ. 129-139. DOI: 10.1080/02619760500093131
- Creswell, J. (2008). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.) Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- David, L. J., & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, 63(4), 967–985. <https://doi.org/10.2307/2578601>
- Forsyth, P., Adams, C., & Hoy, W. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without it?* Teachers College Press.

- Gephart, M. A., Marsick, V. J., Van Buren, M. E., Spiro, M. S., & Senge, P. (1996, December). Learning organization come alive. *Training & Development* , 50 (12), σσ. 34-45. Ανάκτηση 15 Μαρτίου, 2021, από <https://link.gale.com/apps/doc/A19045456/AONE?u=anon~6137dfbc&sid=googleScholar&xid=f2345b94>
- Gilaninia, S., Rankouh, M., & Gildeh, M. (2013). Overview on the importance of the organizational learning and learning organization. *Journal of Research and Development* , 1 (2), σσ. 44-49. Ανάκτηση 10 Μαρτίου, 2021, από <https://www.longdom.org/open-access/overview-on-the-importance-of-organizational-learning-and-learning-organization.pdf>
- Gray, J. (2016, May). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness. *Educational Leadership Review* , 17 (1), σσ. 114-128. Ανάκτηση 8 Οκτωβρίου, 2020 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105528>
- Gray, J., & Summers, R. (2016). Enabling School Structures, Trust and Collective Efficacy in Private International Schools. *International of Education Policy & Leadership* , 11 (3). DOI: 10.22230/ijep1.2016v11n3a651
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership* , 44 (6), σσ. 875-891. DOI: 10.1177/1741143215574505
- Gray, J., Mitchell, R., & Tarter, J. (2014). Organizational and relational factors in Professional Learning Communities. *Planning and Changing* , 45 (12), σσ. 83-98. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου, 2020, από [https://www.academia.edu/33689120/Organizational\\_and\\_Relational\\_Factors\\_in\\_Professional\\_Learning\\_Communities](https://www.academia.edu/33689120/Organizational_and_Relational_Factors_in_Professional_Learning_Communities)
- Harris, A., & Jones, A. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management* , 38 (4), σσ. 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>

- Hassan, M. A., & Musa, K. (2020, April 11). The Relationship Between Professional Learning Community with Teacher Attitudes Towards Change. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences* , 10 (4), σσ. 88-96.  
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i4/7109>
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Field, H. S., & Harris, S. G. (2007, June). Readiness for Organizational Change The Systematic Development of a Scale. *The Journal of applied behavioral science* , 43 (2), σσ. 232-255. DOI: 10.1177/0021886306295295
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Field, H. S. (2007). Toward a comprehensive definition of readiness of change: A review of research and instrumentation. *Research in Organizational Change and Development* , 16, σσ. 289-336. doi:10.1016/S0897-3016(06)16009-7
- Hoy, W. K., & Miskel, C. C. (2013). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice* (9th Edition εκδ.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-scale. *Στο Studies in Leading and Organizing Schools* (σσ. 181-208).
- Hustus, C. L., & Owens, J. S. (2018). Assessing Readiness for Change among School Professionals and its Relationship with Adoption and Reported Implementation of Mental Health Initiatives. *Child & Youth Care Forum* , 47, σσ. 829-844.  
<https://doi.org/10.1007/s10566-018-9463-0>
- Jafari, P., & Kalanaki, M. (2012). Relationship between the dimensions of learning organization and readiness - to - change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 46, σσ. 5811-5815. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.520
- Jokic, S., Cosic, I., Pecujlila, M., & Paradanjac, M. (2012, January). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia International* , XVII (2).  
 Ανάκτηση 5 Οκτωβρίου, 2020, από  
<https://www.researchgate.net/publication/287039502>
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). An Exploration of the Relationship between Teacher Change Beliefs and Teacher Attitudes towards Change. *International Journal of*

Academic Research in Progressive Education and Development , 6 (2). DOI:  
10.6007/IJARPED/v6-i2/2947

Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017, January). Measuring teacher attitudes towards change: an empirical validation. *International Journal of Management in education* , 11 (4), σσ. 437-469. DOI: 10.1504/IJMIE.2017.086909

Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education* , 22 (4), σσ. 469-485.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481535>

Kin, T. M., Kareem, O. A., Nordin, M. S., & Khuan, W. (2017, February). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education* . DOI: 10.1080/13603124.2016.1272719

Kools, M. (2020, April 17). *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes. (Disertation)*. Erasmus University, Rotterdam.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

Kools, M., Gouedard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organization and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal Education* , σσ. 426-442.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12355>

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouedard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of education* , 55, σσ. 24-42. DOI: 10.1111/ejed.12383

Krot, K., & Lewicka, D. (2012). The importance of trust in manager-employee relationship. *International Journal of Electronic Business Management* , 10 (3), σσ. 224-233.  
Ανάκτηση 5 Μαρτίου, 2021,



<https://www.researchgate.net/publication/319130798> THE IMPORTANCE OF TRUST IN MANAGER-EMPLOYEE RELATIONSHIPS

- Lee, J., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, σσ. 820-830.  
doi:10.1016/j.tate.2011.01.006
- Liou, Y. H., & Daly, A. (2014). Closer to Learning: Social Networks, Trust, and Professional Communities. *Journal of School Leadership* , 24 (4).  
<https://doi.org/10.1177/105268461402400407>
- Nkengbeza, D. (2014). Building a Professional Learning Community in a Conflict and Post-conflict Environment. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου, 2021, από  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5552-6>
- OECD. (2018a). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales. Implementing Education Policies*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- OECD. (2016). What makes a school a learning organization? Ανάκτηση 22 8, 2020, από oecd.org: <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology* , 15 (1), σσ. 73-101. DOI: 10.1080/13594320500451247
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020, January). Schools as learning organizations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal Education* , 55 (2), σσ. 43-57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12380>
- Riswandi, Wicaksono, L., Mujiyati, & Oktaria, R. (2020). Implementation of Learning Organizations to Achieve Effective Schools in the Efforts to Develop an Elementary School Education Management Model. *Universal Journal of Educational Research* , 8 (7), σσ. 3034-3040. DOI: 10.13189/ujer.2020.080732

- Sarafidou, J., & Xafakos, E. (2015). Transformational Leadership and Principals' Innovativeness: Are They the “Keys” for the Research and Innovation Oriented School?. In K. Beycioglu, & P. Pashiardis (Ed.), *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (pp. 324-348). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-6591-0.ch015>
- Shahnawaz Adil, M. (2014). Impact of Leader’s Change-Promoting Behavior on Readiness for Change: A Mediating Role of Organizational Culture. *Journal of Management Sciences, 1*(2), 113–150. <https://doi.org/10.20547/jms.2014.1401202>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions Tools, Methods and Approaches to Drive Organizational Performance*. Springer Open.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002, December). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), σσ. 613-642. DOI: 10.1177/0013161X02239641
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (1), σσ. 2-17. DOI 10.1108/JPC-09-2016-0022
- Thien, L. M. (2019). Distributive Leadership Functions, Readiness for Change, and Teachers’ Affective Commitment to Change: A Partial Least Squares Analysis. *SAGE Open*, 9(2), 215824401984620. <https://doi.org/10.1177/2158244019846209>
- Tschannen-Moran, M. (2011). In Search of Trust: Contributing to the Understanding of a Taken-for-Granted Construct. Στο M. F. DiPaola, & P. B. Forsyth, *Leading research in educational administration: A Festschrift for Wane K. Hoy* (σσ. 1-16). Greenwich: M.F. DiPaola & P.B. Forsyth.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for Successful Schools* (2nd εκδ.). San Francisco: Josse-Bass.

- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015, February). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration* , 55 (1), σσ. 66-92. DOI: 10.1108/JEA-02-2014-0024
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), σσ. 547-593. DOI: 10.2307/1170781
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998,). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal Of Educational Administration* , 36 (4), σσ. 334-352. DOI: 10.1108/09578239810211518
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change. *Employee Relations*, 27(2), 160–174. <https://doi.org/10.1108/01425450510572685>
- Van Maele, D., & Van Houte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics. *Educational Administration Quaterly* , 45, σσ. 556-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335141>
- Wang, T., Olivier, D. F., & Chen, P. (2020, September 22). Creating individual and organizational readiness for change: conceptualization of system readiness for change in school education. *International Journal of Leadership in Education* . DOI: 10.1080/13603124.2020.1818131
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004, February 26). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurment, and Validation. *Human Resource Development Quaterly* , 15 (1), σσ. 31-55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Yung, C.K. (2004) Factors Predicting Korean Vocational High School Teachers' Attitudes toward School Change, (Doctoral Dissertation) Ohio State University, Columbus.
- Zayim, M., & Kondakci, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership* , 43 (4), σσ. 610-625. DOI: 10.1177/1741143214523009

- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Μπορεί να υπάρξει;. 3ο Διεθνές Συνέδριο: "Schools as Learning Organizations", (σσ. 14-25). Αθήνα. Ανάκτηση 5 Οκτωβρίου, 2020, από <http://vorrisi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>
- Μπαλάση, Α. (2020). Τα Δημοτικά Σχολεία ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του "σχολείου που μαθαίνει". Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61, σσ. 101-116.  
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8709>
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Ιδία.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίση, Δ., & Σταυρόπουλος, Β. (2019, Νοέμβριος). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Μέος Παιδαγωγός (15), σσ. 508-515. <http://neospaidagogos.online>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

### Ερωτηματολόγιο έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

### Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Κορκοβέλου Βασιλική και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ 70.

Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εκπονώ μία έρευνα σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και πώς αυτές διευκολύνουν την ανάπτυξη και λειτουργία των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και ουσιαστική στην προσπάθεια να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα. Για το σκοπό αυτό είναι αναγκαίο να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταγραφή της προσωπικής σας γνώμης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Για οποιαδήποτε πληροφορία μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο: [vkork04@gmail.com](mailto:vkork04@gmail.com)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Κορκοβέλου Βασιλική

## 1. Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### 1.1 Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

### 1.2 Ηλικία:

- έως 35
- 36-45
- 45-55
- 56 και άνω

### 1.3 Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

.....(χρόνια)

### 1.4 Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ 70) :

.....

### 1.5 Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο):

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

### 1.6 Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε (π.χ. 6/θέσιο):

.....

### 1.7 Νομός:

.....

### 1.8 Το σχολείο λειτουργεί σε:

- Αστική περιοχή
- Ημιαστική περιοχή
- Αγροτική περιοχή

### 1.9 Σχέση εργασίας:

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

### 1.10 Στο σχολείο υπηρετείτε σε θέση:

- Εκπαιδευτικού
- Προϊσταμένου/ης
- Υποδιευθυντή/ντριας
- Διευθυντή/ντριας

### 1.11 Χρόνια προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα που τώρα υπηρετείτε:

.....(0 αν είναι η πρώτη σας χρονιά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα )

## B. ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις σχέσεις στο σχολείο που υπηρετείτε. Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό που σας εκφράζει καλύτερα. ( 1 = Διαφωνώ Απόλυτα έως 6 = Συμφωνώ απόλυτα)

	1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Διαφωνώ λίγο	4. Συμφωνώ λίγο	5. Συμφωνώ	6. Συμφωνώ Απόλυτα
1. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/τη διευθύντρια.						
2. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.						
3. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/της διευθύντριας.						
4. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλο.						
5. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή.						

6. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.						
7. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια σε αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των εκπαιδευτικών.						
8. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια σε αυτό το σχολείο δεν δείχνει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς.						
9. Ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλο.						
10. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους.						
11. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στο διευθυντή/τη διευθύντρια τους.						
12. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους.						
13. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια σε αυτό το σχολείο είναι ικανός/ή να κάνει σωστά τη δουλειά του/της.						
14. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους.						
15. Όταν οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου σου λένε κάτι μπορείς να το πιστέψεις.						
16. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια δεν πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για όλα όσα συμβαίνουν στην πραγματικότητα						

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν τις αλλαγές στο σχολείο. Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό που σας εκφράζει καλύτερα. (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 6=Συμφωνώ απόλυτα)

	1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Διαφωνώ λίγο	4. Συμφωνώ λίγο	5. Συμφωνώ	6. Συμφωνώ Απόλυτα
1. Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο μου είναι ευχάριστες.						

2. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου νομίζουν ότι υποστηρίζω τις αλλαγές.						
3. Συνήθως διστάζω να δοκιμάσω αλλαγές.						
4. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ωφελούνται από τις αλλαγές.						
5. Οι αλλαγές τείνουν να κινούν το ενδιαφέρον μου.						
6. Οι αλλαγές συχνά με βοηθούν να αποδίδω καλύτερα.						
7. Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο μου είναι ενοχλητικές.						
8. Συνήθως ωφελούμαι από τις αλλαγές.						
9. Συνήθως αντιστέκομαι στις αλλαγές.						
10. Ανυπομονώ για αλλαγές στο σχολείο μου.						
11. Είμαι διατεθειμένος να δοκιμάζω αλλαγές στο σχολείο μου.						
12. Δεν μου αρέσουν οι αλλαγές.						
13. Σκοπεύω να κάνω οτιδήποτε είναι δυνατό για να υποστηρίξω την αλλαγή.						
14. Συνήθως υποστηρίζω τις αλλαγές.						
15. Οι αλλαγές με ενοχλούν.						
16. Προτείνω συχνά αλλαγές για το σχολείο μου.						
17. Οι αλλαγές συνήθως ωφελούν το σχολείο μου.						
18. Οι αλλαγές συνήθως βοηθούν στη βελτίωση δυσάρεστων καταστάσεων στο σχολείο μου.						

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν το κλίμα στο σχολείο σας. Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό που σας εκφράζει καλύτερα. (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 6=Συμφωνώ απόλυτα)

Σε κάθε δήλωση εννοείται η φράση: Στο σχολείο μου εμείς..... <i>Το εμείς αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς αυτού του σχολείου.</i>	1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Διαφωνώ λίγο	4. Συμφωνώ λίγο	5. Συμφωνώ	6. Συμφωνώ Απόλυτα
1. εργαζόμαστε όλοι μαζί ως ομάδα.						
2. δεχόμαστε και εκτιμούμε τις νέες ιδέες.						
3. αναζητούμε ιδέες και απόψεις από τους μαθητές.						
4. μοιραζόμαστε ιδέες και πληροφορίες ο ένας με τον άλλο σχετικά με το πώς θα κάνουμε το σχολείο μας πιο αποτελεσματικό.						
5. συμφωνούμε ότι είναι προτιμότερο να δοκιμάζουμε νέα πράγματα και να διακινδυνεύουμε με μία αποτυχία παρά να μην προσπαθούμε καθόλου.						
6. σχεδιάζουμε με γνώμονα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.						
7. στρεφόμαστε ό ένας στον άλλο για συμβουλές.						
8. είμαστε ανοιχτόμυαλοι σε νέους τρόπους για να κάνουμε πράγματα.						
9. εργαζόμαστε μαζί με τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία ως συνεργάτες.						
10. Αισθανόμαστε άνετα να μοιραζόμαστε εμπειρίες μάθησης μεταξύ μας.						
11. βλέπουμε τα λάθη ως ευκαιρίες για μάθηση.						
12. επικεντρώνουμε τις προσπάθειές μας στην επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων.						
13. συνεργαζόμαστε για να αντιμετωπίσουμε προκλήσεις και να λύσουμε προβλήματα.						

14. είμαστε πρόθυμοι να πειραματιστούμε με νέες πρακτικές.						
15. εμπλεκόμαστε και συνεργαζόμαστε με τους κοινοτικούς φορείς και οργανισμούς.						
16. διατηρούμε ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας.						
17. μαθαίνουμε από εκείνες τις εμπειρίες όπου τα αποτελέσματά μας υπολείπονται των στόχων που είχαμε ορίσει .						
18. αξιολογούμε τα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους που είχαμε ορίσει προηγουμένως.						
19. επενδύουμε πολύ σε αυτό που πρόκειται να κάνουμε.						
20. εκτιμούμε και αναγνωρίζουμε ο ένας τον άλλο ως άτομο.						
21. μοιραζόμαστε αισθήματα σύνδεσης και πίστης ο ένας για τον άλλο.						
22. μπορούμε να βασιστούμε ο ένας στον άλλο για βοήθεια και υποστήριξη						
23. δείχνουμε καλοσύνη και νοιαζόμαστε ο ένας τον άλλο.						
24. νιώθουμε σίγουροι ότι μπορούμε να κάνουμε μια θετική διαφορά στη ζωή των μαθητών.						
25. έχουμε ισχυρή αίσθηση του νοήματος και του σκοπού στη δουλειά μας.						
26. αντιμετωπίζουμε ο ένας τον άλλο ως ικανό επαγγελματία.						
27. γιορτάζουμε τις ειδικές περιστάσεις, τις επιτυχίες και τα σημαντικά γεγονότα.						
28. εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλο.						
29. φροντίζουμε και υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλο σε περιπτώσεις προσωπικής και οικογενειακής ανάγκης.						
30. προσεγγίζουμε το έργο μας με ελπίδα και αισιοδοξία.						

31. έχουμε κοινές απόψεις για τη σημασία της δουλειάς μας.						
32. σεβόμαστε και εκτιμούμε τις ατομικές ιδιαιτερότητες.						
33. μας αρέσει να συνεργαζόμαστε.						
34. δείχνουμε ειλικρίνεια και προσωπική ακεραιότητα στην ομαδική εργασία.						
35. αντιμετωπίζουμε ο ένας τον άλλο ως συνάδελφο και φίλο.						
36. πιστεύουμε ότι μπορούμε να συμβάλλουμε αποτελεσματικά στην απόδοση του σχολείου ώστε να επιτύχει τους στόχους που το ίδιο έχει θέσει.						

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

### ΠΙΝΑΚΕΣ

**Πίνακας 24:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στην εμπιστοσύνη

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
veαΜΕΓΕΘΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
12 και άνω	61	4,5840	
5/θ - 11/θ	105	4,8673	4,8673
1/θ - 4/θ	23		5,1005

**Πίνακας 25:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στην εμπιστοσύνη στο διευθυντή

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
veαΜΕΓΕΘΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
12 και άνω	61	4,6025	
5/θ - 11/θ	105	4,9702	4,9702
1/θ - 4/θ	23		5,0815

**Πίνακας 26:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στην εμπιστοσύνη στους συναδέλφους

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
veαΜΕΓΕΘΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
12 και άνω	61	4,5656	
5/θ - 11/θ	105	4,7643	
1/θ - 4/θ	23		5,1196

**Πίνακας 27:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στον οργανισμό μάθησης

<b>ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Subset for alpha = 0.05			
veαΜΕΓΕΘΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	1	2
12 και άνω	61	4,5597	
5/θ - 11/θ	105	4,7114	
1/θ - 4/θ	23		5,0894

**Πίνακας 28:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στις ενέργειες για τον οργανισμό μάθησης

<b>ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Subset for alpha = 0.05			
veαΜΕΓΕΘΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	1	2
12 και άνω	61	4,3953	
5/θ - 11/θ	105	4,6058	4,6058
1/θ - 4/θ	23		4,9203

**Πίνακας 29:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στα συναισθήματα για τον οργανισμό μάθησης

<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Subset for alpha = 0.05			
veαΜΕΓΕΘΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	1	2
12 και άνω	61	4,7240	
5/θ - 11/θ	105	4,8169	
1/θ - 4/θ	23		5,2585

**Πίνακας 30:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην εμπιστοσύνη

<b>ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ</b>			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Subset for alpha = 0.05			
Το σχολείο λειτουργεί σε:	N	1	2
Αστική περιοχή	117	4,6485	
Αγροτική περιοχή	26		5,0000
Ημιαστική περιοχή	46		5,0897

**Πίνακας 31:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην εμπιστοσύνη στο διευθυντή

<b>ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ</b>			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Subset for alpha = 0.05			
Το σχολείο λειτουργεί σε:	N	1	2
Αστική περιοχή	117	4,6934	
Αγροτική περιοχή	26		5,0817
Ημιαστική περιοχή	46		5,1793

**Πίνακας 32:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην εμπιστοσύνη στους συναδέλφους

<b>ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Subset for alpha = 0.05			
Το σχολείο λειτουργεί σε:	N	1	2
Αστική περιοχή	117	4,6036	
Αγροτική περιοχή	26	4,9183	4,9183
Ημιαστική περιοχή	46		5,0000

**Πίνακας 33:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην αλλαγή

<b>ΑΛΛΑΓΗ</b>		
Tukey B <sup>a,b</sup>		
		Subset for alpha = 0.05
Το σχολείο λειτουργεί σε:	N	1
Αστική περιοχή	117	4,5024
Αγροτική περιοχή	26	4,6538
Ημιαστική περιοχή	46	4,8357

**Πίνακας 34:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στη γνωστική αντίδραση για αλλαγή

<b>ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ</b>		
Tukey B <sup>a,b</sup>		
		Subset for alpha = 0.05
Το σχολείο λειτουργεί σε:	N	1
Αστική περιοχή	117	4,4630
Αγροτική περιοχή	26	4,6410
Ημιαστική περιοχή	46	4,7935

**Πίνακας 35:** Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της περιοχής του σχολείου στην συναισθηματική αντίδραση για αλλαγή

<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΑΛΛΑΓΗ</b>		
Tukey B <sup>a,b</sup>		
		Subset for alpha = 0.05
Το σχολείο λειτουργεί σε:	N	1
Αστική περιοχή	117	4,5798
Αγροτική περιοχή	26	4,7628
Ημιαστική περιοχή	46	4,9493