



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ»
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας για την κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Ευσταθιάδη Αλεξάνδρα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

κ. Μανώλης Ι. Κουτούζης, Αναπληρωτής Καθηγητής Ε.Α.Π.

ΒΟΛΟΣ 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης παρατηρείται ολοένα και αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών και των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της, καθώς διάφοροι μελετητές έχουν τονίσει τη σπουδαιότητα της ως κινητήρια δύναμη στην αποτελεσματική τους λειτουργία (Hargreaves, 1995; Hoy & Miskel, 2013; MacNeil, Prater & Busch, 2009). Κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα η οποία καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», δημιουργώντας έτσι την ταυτότητα των μελών που την αποτελούν (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999; Hoy & Miskel, 2013). Η σχολική κουλτούρα, ανεξάρτητα εάν είναι ισχυρή ή αδύναμη, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε όλες τις λειτουργίες ενός σχολείου (Deal & Kennedy, 1982; Deal & Peterson, 1999). Ένας σημαντικός θεσμός, που συμπληρώνει περίπου τριάντα χρόνια λειτουργίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και αξίζει να μελετηθεί από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής διοίκησης, είναι αυτός των Μουσικών Σχολείων. Πρόκειται για δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) που αποσκοπούν στην προαγωγή των μουσικών σπουδών και παράλληλα στη διασφάλιση αναβαθμισμένου επιπέδου διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας (Κυριαζικίδου, 1998). Τα Μουσικά Σχολεία διακρίνονται για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους που συνθέτουν την ξεχωριστή ταυτότητά τους και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «ποιοτικού», καλλιτεχνικού περιβάλλοντος.

Η παρούσα μελέτη συγκεντρώνει στοιχεία της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου και στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν είναι: α) πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της σχολικής κουλτούρας, β) πώς αξιολογούν την κουλτούρα που διαμορφώνεται στα σχολεία τους, γ) ποιες λειτουργίες επιτελεί η κουλτούρα σε αυτά τα σχολεία και δ) πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν κάποιοι παράγοντες στη διαμόρφωσή της. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 101 καθηγητές/-τριες γενικής και μουσικής παιδείας από τα Μουσικά Σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας (δηλαδή Μουσικό Σχολείο Τρικάλων, Καρδίτσας, Λάρισας και Βόλου). Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού

χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο με διάφορες κλίμακες τύπου Likert. Μια από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν το ερευνητικό εργαλείο «School Culture Triage Survey» (Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας), με τη βοήθεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων αξιολόγησαν την κουλτούρα που διέπει τη σχολική τους μονάδα ως συνάρτηση τριών βασικών αξόνων διερεύνησης (υποκλιμάκων): της επαγγελματικής συνεργασίας, της συναδελφικότητας και του αισθήματος αυτοπειθαρχίας και αποτελεσματικότητας (Phillips & Wagner, 2003).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων δείχνουν να είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και γνωρίζουν τα στοιχεία που την αποτελούν και τη διαμορφώνουν στα σχολεία τους. Πιο αναλυτικά, θεωρούν πως η υπάρχουσα σχολική κουλτούρα είναι αρκετά ικανοποιητική δεδομένου ότι ενδυναμώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους και με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκδηλώνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους τους, καλλιεργούν ένα αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο, υποστηρίζουν την ανταλλαγή νέων ιδεών και συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα της σχολικής μονάδας (Wagner, 2006). Επίσης, η σημασία της κουλτούρας των Μουσικών Σχολείων έγκειται στο γεγονός ότι σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη σύσφιξη σχέσεων ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Deal & Peterson, 1999). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν πως η σχολική κουλτούρα επηρεάζει σημαντικά όλους τους τομείς λειτουργίας των σχολικών τους μονάδων. Τέλος, σημειώνουν τη σημαντικότητα ορισμένων παραγόντων στη διαμόρφωση και διαχείριση της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία (όπως κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ύπαρξη πλούσιας καλλιτεχνικής παράδοσης κ.τ.λ.) και παράλληλα αναγνωρίζουν πως τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την ενδυνάμωση και τη σταθεροποίηση της κουλτούρας στα σχολεία τους.

Λέξεις – κλειδιά: Σχολική κουλτούρα, Μουσικά Σχολεία, λειτουργίες, παράγοντες διαμόρφωσης, ρόλος των εκπαιδευτικών, ρόλος του διευθυντή.

PREFACE

The culture of Music Schools: The views of educators on the school culture that is shaped in the Music Schools of Thessaly.

Organizational culture is an important factor shaping the behavior of organizations. It can be defined as a set of basic values, norms assumptions and beliefs shared by a group of people and this system of orientations holds the unit together and gives it a distinctive identity (Hoy & Miskel, 2013: 180). The common attitudes and vision that educators, students and principals share with each other, constitute its department's school culture (Deal & Peterson, 1990). School culture does affect the behavior and achievement of all members and becomes the social glue that bonds the school together as it goes about its mission (Schein, 1999; Pasiardis, 2008). Researchers have long been interested in examining school culture and there have been several studies and research. A synthesis of the existing literature about the term school culture and its main elements and levels is included in the beginning of this essay in order to help the reader to gain a clear understanding of the complex concept.

Music Schools have been established in Greece since 1988 and their main purpose is to provide students with the necessary music skills to follow this field of study. Furthermore, these schools do not focus only on the teaching and learning of music, but also on the basic coursework program for secondary schools. This can lead to the assumption that Music Schools contain their own organizational culture which comprises their own unique identity that distinguishes these schools from any other public school. The main aim of the present dissertation is to analyze the features of Music Schools' culture, to examine the effects that it has on the particular educational organizations' function, as well as to find out the factors that may constitute structural elements of the existing school culture.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	σελ.8
----------------	-------

Κεφάλαιο 1^ο

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

1.1 Εισαγωγή.....	σελ.15
1.2 Ορισμός της κουλτούρας.....	σελ.17
1.2.1. Οργανωσιακή κουλτούρα και επίπεδα κουλτούρας.....	σελ.18
1.3. Η σχολική κουλτούρα.....	σελ.22
1.3.1. Ο ρόλος και η σημασία της σχολικής κουλτούρας.....	σελ.24
1.3.2. Διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας.....	σελ.25
1.4. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή.....	σελ.28
1.5. Συμπεράσματα.....	σελ.35

Κεφάλαιο 2ο

ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1. Εισαγωγή.....	σελ.37
2.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων των Μουσικών Σχολείων.....	σελ.40
2.3. Συγκρότηση Καλλιτεχνικής Επιτροπής και στελέχωση των Μουσικών Σχολείων.....	σελ.42
2.4. Διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στην Α΄ τάξη Γυμνασίου.....	σελ.44
2.5. Αξιολόγηση, προαγωγή μαθητών και χορήγηση τίτλου σπουδών στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων.....	σελ.46
2.6. Υλικοτεχνική υποδομή και τεχνικός εξοπλισμός.....	σελ.48
2.7. Κριτική προσέγγιση του νομοθετικού πλαισίου των Μουσικών Σχολείων	σελ.48
2.8. Στόχοι της παρούσας έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.52

Κεφάλαιο 3ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική μέθοδος.....σελ.	53
3.2. Μέγεθος και χαρακτηριστικά δείγματος.....σελ.	54
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....σελ.	57
3.4. Ερευνητικά εργαλεία.....σελ.	59
3.5. Στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....σελ.	64

Κεφάλαιο 4ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση και παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

4.1. Η αξιολόγηση/ εκτίμηση της κουλτούρας των Μουσικών Σχολείων (School Culture Triage Survey)σελ.	66
4.2. Ερωτήσεις για τον ορισμό της έννοιας της σχολικής κουλτούρας και το ρόλο που διαδραματίζει στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων.....σελ.	78
4.3. Ερωτήσεις για τη σημασία ορισμένων παραγόντων στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία.....σελ.	86

Κεφάλαιο 5ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία;.....σελ.	93
5.2. Πώς αξιολογούν τη σχολική κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία που εργάζονται;.....σελ.	96
5.3. Ποιες λειτουργίες επιτελεί η σχολική κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία;σελ.	98
5.4. Πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ορισμένοι παράγοντες στη διαμόρφωση της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία;.....σελ.	100

Κεφάλαιο 6ο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Περιορισμοί της έρευνας.....σελ.103
6.2. Προτάσεις για ανάληψη μελλοντικών ερευνών.....σελ.105

Κεφάλαιο 7ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία.....σελ.107
Παράρτημα.....σελ.116
Ερωτηματολόγιο.....σελ.117
Πίνακες.....σελ.124

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- **Ι. Ν:** Ιδρυτικός Νόμος
- **Μ.Σ.:** Μουσικό Σχολείο
- **Ν. :** Νόμος
- **Π.Δ.:** Προεδρικό Διάταγμα
- **Υ.Π.:** Υπουργική Απόφαση
- **Φ.Ε.Κ:** Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως

- **άρθ.:** άρθρο
- **αρ. ερωτημ.:** αριθμός ερωτηματολογίου
- **βλ.:** βλέπε
- **εδάφ.:** εδάφιο
- **κωδ.:** κωδικός
- **όπ. ανάφ.:** όπως αναφέρεται
- **ό.π.:** όπως παραπάνω
- **παρ.:** παράγραφος
- **τ.:** τόμος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κουλτούρα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός οργανισμού και συγκεκριμένα αποτελεί τον κοινωνικό δεσμό του (Schein, 1999), καθώς αναφέρεται στο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, πεποιθήσεις, οι παραδοχές και οι στάσεις εκδηλώνονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του οργανισμού και γίνονται αποδεκτές από τα μέλη του (Day, 2003). Για αυτό το λόγο πολλοί ερευνητές (Hoy & Miskel, 2013; Kowalski & Reitzug, 1993; Schein, 2010) ισχυρίζονται ότι το στοιχείο της κουλτούρας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός οργανισμού και ειδικότερα στον καθορισμό του τρόπου συμπεριφοράς και σκέψης των μελών του. Την παραπάνω διαπίστωση έρχεται να επιβεβαιώσει μια σημαντική έρευνα που διεξήχθη το 1984 από τους ερευνητές Peters και Waterman (1984), οι οποίοι μελέτησαν τα χαρακτηριστικά 62 μεγάλων επιχειρήσεων στις Η.Π.Α. και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ τους όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης. Ένα από αυτά τα στοιχεία ήταν η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας η οποία πήγαζε από την αφοσίωση των μελών του οργανισμού σε ένα κοινό όραμα και διαμορφωνόταν μέσω μιας σειράς ιστοριών, θρύλων και μύθων. Σύμφωνα με τους Peters & Waterman (1984) μια τόσο ισχυρή κουλτούρα μπορεί να συμβάλλει στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, καθώς στηρίζεται σε αξίες που ενθαρρύνουν την αυτονομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργατών.

Θεωρώντας τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς, κάθε σχολική μονάδα αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών και ιδιοτεροτήτων που τη διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η διαφορετικότητα της αυτή οφείλεται στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας η οποία καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», δημιουργώντας έτσι την ταυτότητα των μελών που την αποτελούν (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999; Hoy & Miskel, 2013). Η κουλτούρα που διαμορφώνεται σε αυτές επηρεάζει εξίσου την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την

αποτελεσματικότητά τους (Kowalski & Reitzug, 1993). Συνεπώς, για την πλήρη εξέταση της δομής και λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που υπηρετεί σε αυτήν, πρέπει να μελετηθεί ερευνητικά η ταυτότητά της, δηλαδή η σχολική κουλτούρα της.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ολοένα και αυξημένο ενδιαφέρον στο διεθνή χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της κουλτούρας των εκπαιδευτικών οργανισμών και των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της, καθώς διάφοροι μελετητές έχουν τονίσει τη σπουδαιότητα της ως κινητήρια δύναμη στην αποτελεσματική τους λειτουργία (Hargreaves, 1995; MacNeil, Prater & Busch, 2009; Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984) όλα τα σχολεία διαθέτουν μια κουλτούρα που τους αντιπροσωπεύει και μπορεί να είναι λειτουργική ή μη λειτουργική, ισχυρή ή ασθενής. Αυτό σημαίνει πως η κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας είναι μοναδική, διότι σχετίζεται με μια σειρά ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως αξίες, πεποιθήσεις, παραδόσεις, τελετές, σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων (Waller, 1932). Συνεπώς, η κουλτούρα αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων και δίνει έμφαση στα πιστεύω που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των μελών και εκφράζονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του σχολικού οργανισμού (Robbins, 1998; Day, 2003).

Εστιάζοντας τώρα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ένας σημαντικός θεσμός, που αξίζει να μελετηθεί από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής διοίκησης, είναι αυτός των Μουσικών Σχολείων. Ο θεσμός αυτός, ο οποίος συμπληρώνει περίπου τριάντα χρόνια λειτουργίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, επιδιώκει να πραγματοποιήσει το βασικό σκοπό της παιδείας, όπως ακριβώς αυτός περιγράφεται στις γενικές διατάξεις του Ν. 1566/85 (Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), που είναι *«η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* (Ν. 1566/Άρθρο 1). Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα ορίζεται από τον ιδρυτικό Νόμο 1824/1988, αλλά και από τις λεπτομερείς νομοθετικές διατάξεις της Υπουργικής Απόφασης Γ2/ 3850/16-6-1998 (Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων), όπου διακηρύσσεται ως επίσημος σκοπός της ίδρυσής

τους «η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία» (Ν. 1824 / Άρθρο 1). Πρόκειται, δηλαδή, για δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) που αποσκοπούν στην «*παροχή των ειδικών και εξωσχολικών μέχρι τότε γνώσεων μέσα στο πλαίσιο ενός σωστά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος*», χωρίς όμως να παραγκωνίζουν άλλους τομείς της γενικής παιδείας (Βασιλειάδη, 2007: 37).

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, η Υπουργική Απόφαση Γ2/ 3850/16-6-1998 συμπεριλαμβάνει στο αναλυτικό πρόγραμμα εκτός από μαθήματα γενικής παιδείας, όσα δηλαδή διδάσκονται στα υπόλοιπα σχολεία γενικής παιδείας της ίδιας βαθμίδας, και μαθήματα μουσικής παιδείας (όπως Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική κ.α.) μαθήματα αισθητικής (Ιστορία της Τέχνης και Θεατρολογίας) και συλλογική ή εξατομικευμένη άσκηση των μαθητών στα εργαστήρια ειδικότητας. Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων διεξάγεται κατά τμήμα, είτε ατομικά είτε ομαδικά. Στα ατομικά μαθήματα ανήκουν το ατομικό όργανο επιλογής, καθώς και το υποχρεωτικό μουσικό όργανο (πιάνο και ταμπουρά), ενώ στα ομαδικά ανήκουν μαθήματα όπως η Θεωρία της Μουσικής (Γ2/ 3850/16-6-1998, Θέμα Γ, παρ. 2). Επίσης, η Εγκύκλιος 5052/28-8-1998 ορίζει ειδικές αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών και ατομικών μουσικών μαθημάτων, καθώς και αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αίθουσα εργαστηρίων σύγχρονης μουσικής τεχνολογίας και χώρο για μεσημβρινή σίτιση των μαθητών.

Αναφορικά με τη στελέχωση των Μουσικών Σχολείων «*το διδακτικό προσωπικό διακρίνεται σε καθηγητές γενικών μαθημάτων, οι οποίοι πρέπει να έχουν κάποια σχέση με τις τέχνες και τη μουσική ειδικότερα και σε καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους στους τομείς της*» (Ν. 1824/1988, Άρθρο 5). Ο μαθητικός πληθυσμός επιλέγεται ύστερα από μια διαδικασία εισαγωγικών εξετάσεων για τους αποφοίτους των Δημοτικών Σχολείων. Τα αντικείμενα εξέτασης και ο τρόπος αξιολόγησης υποψηφίων για εγγραφή στην Α΄ τάξη Γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου καθορίζονται από μια σειρά αναλυτικών διατάξεων της Υπουργικής Απόφασης Γ2/3850/16-6-1998 (Θέμα Α΄, παρ. 6 &7), ενώ ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ Τάξη Γυμνασίου καθορίζεται με απόφαση της αρμόδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εκδίδεται μέχρι τα τέλη Μαρτίου.

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών των Μουσικών Σχολείων, η εξέταση είναι προφορική στα περισσότερα μουσικά μαθήματα (Θέμα Δ', παρ. 1&2) και γραπτή σε όλα τα υπόλοιπα, ενώ στους αποφοίτους των μουσικών σχολείων (Γυμνασίου και Λυκείου) χορηγείται απολυτήριο τίτλος, στον οποίον αναγράφονται τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και η επίδοση ανά μάθημα και δε διαφέρει από τον τίτλο σπουδών των υπολοίπων Λυκείων Γενικής Παιδείας της χώρας (Θέμα Δ', παρ. 3).

Από την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου, που διέπει τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, φαίνεται πως σε αυτά τα σχολεία έχει διαμορφωθεί ένας συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης. Πιο συγκεκριμένα, η νομοθετική μέριμνα είναι εμφανής στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με μαθήματα μουσικής και αισθητικής αγωγής και στην παροχή εξατομικευμένης και κατά επίπεδα διδασκαλίας μουσικών οργάνων. Αξιοσημείωτη είναι και η αυστηρή διαδικασία επιλογής του μαθητικού πληθυσμού με εξετάσεις, η οποία στην ουσία *«συμβάλλει στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός επιθυμητού τύπου μαθητή που έχει κάποιες βασικές μουσικές γνώσεις, αφού έμμεσα θα ευνοηθούν οι μαθητές με προηγούμενη μουσική παιδεία»* (Ζορμπά & Υφαντή, 2008: 7). Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία στελεχώνονται από εξειδικευμένους καθηγητές, όχι μόνο μουσικής, αλλά και γενικής παιδείας ενισχύει ακόμα περισσότερο αυτήν την άποψη. Συνεπώς, τα Μουσικά Σχολεία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως εξειδικευμένα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία δεν έχουν ως σκοπό την επαγγελματική μουσική κατάρτιση, αλλά *«μέσω αυστηρών και λεπτομερών διαδικασιών επιλογής του μαθητικού δυναμικού και του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού δημιουργείται ένα σχολείο με αναβαθμισμένο επίπεδο διδασκαλίας μαθημάτων μουσικής και γενικής παιδείας»* (Υφαντή & Ζορμπά, 2010:125) και με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ένα ιδιαίτερο σχολικό περιβάλλον που προσφέρει διευρυμένα πεδία μάθησης στα παιδιά.

Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές μελέτες που διερευνούν και εξετάζουν το σκοπό ίδρυσης των Μουσικών, Αθλητικών και Καλλιτεχνικών σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Abril & Gault, 2007; Besson, Tatarunis & Forcucci, 1980). Ο στόχος των Μουσικών Σχολείων του εξωτερικού, όπως προβάλλεται στη βιβλιογραφική έρευνα της κ. Κυριαζικίδου (1998:40-41) είναι «η

παροχή επαγγελματικής κατοχύρωσης και μιας πλήρους εξειδικευμένης κατάρτισης για τη συνέχιση των μουσικών σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε συνάρτηση πάντα με μια γενικότερη πνευματική καλλιέργεια και αισθητική παιδεία» για αυτούς που δε σκοπεύουν να ακολουθήσουν επαγγελματικά την κατεύθυνση της μουσικής. Για αυτό το λόγο, η μουσική παιδεία ξεκινά ήδη από το Δημοτικό με έμφαση κυρίως στο μουσικό όργανο και συνεχίζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα των γενικών μαθημάτων δεν είναι βεβαρημένο, γιατί αυτά κατανέμονται με τέτοιο τρόπο, ώστε η διδασκαλία τους να περιορίζεται σε ορισμένες τάξεις και γίνεται συνδυασμός μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας (ό.π. 1998:41).

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, επειδή ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων δεν έχει ανάλογο προηγούμενο στην Ελλάδα, η εγχώρια βιβλιογραφία είναι αρκετά πενιχρή. Λόγω της έλλειψης πλούσιας βιβλιογραφίας, η εξέταση της εφαρμογής του θεσμού στην Ελλάδα βασίζεται κυρίως σε πηγές, όπως νομοθετικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις, αναλυτικά προγράμματα, εγκυκλίους, πρακτικά συνεδριάσεων της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και της Ένωσης Γονέων των Μουσικών Σχολείων, υπομνήματα καθηγητών, συλλόγων και περιοδικά (ό.π., 1998). Η έρευνα σε αυτές τις ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές πηγές έθεσε στο επίκεντρο της συζήτησης κυρίως το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των μουσικών μαθημάτων και τα ζητήματα διδακτικής των μαθημάτων της μουσικής στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, κάποιες εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν κατά καιρούς σε συγκεκριμένα Μουσικά Σχολεία (όπως Μουσικό Σχολείο Αγρινίου, Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης) μελέτησαν τα κριτήρια επιλογής των σχολείων αυτών από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και υποκειμενικές προσδοκίες και στάσεις τους απέναντι στο θεσμό των Μουσικών Σχολείων (Κυριαζικίδου, 1998; Υφαντή & Ζορμπά, 2010).

➤ Σκοπός της εργασίας:

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει πως η σχολική κουλτούρα, και πιο συγκεκριμένα ο ρόλος που διαδραματίζει στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων καθώς και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς. Παράλληλα, δεν έχει αξιολογηθεί η κουλτούρα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων με απώτερο στόχο να καθοριστούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για εκπαιδευτικές αλλαγές προς

την κατεύθυνση της βελτίωσης αυτών των σχολείων. Για αυτούς τους λόγους θα ήταν χρήσιμο οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις να αποτελέσουν έναυσμα για διεξαγωγή περισσότερων ερευνών στα Μουσικά Σχολεία, ώστε να εξαχθούν πιο σίγουρα συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες που συνθέτουν την ταυτότητα τους και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «ποιοτικού», καλλιτεχνικού περιβάλλοντος.

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Μουσικά Σχολεία σχετικά με τις λειτουργίες της σχολικής κουλτούρας, τους παράγοντες διαμόρφωσής της και την αποτίμηση της υπάρχουσας κουλτούρας σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Με άλλα λόγια, θα γίνει μια ερευνητική προσπάθεια να εξετασθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η κουλτούρα στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων, οι παράγοντες που συμβάλλουν στη σύνθεσή της και ο τρόπος με τον οποίον αξιολογούν τη σχολική κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί της μουσικής και γενικής παιδείας των Μουσικών Σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συνεπώς, μια τέτοια μελέτη θα μπορούσε να συμβάλει στην ευρύτερη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από τη σημασία και το ρόλο της σχολικής κουλτούρας στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Το υπό εξέταση θέμα της κουλτούρας των Μουσικών Σχολείων έχει ερευνητικό ενδιαφέρον, επειδή αφενός συνδέεται άμεσα με έναν θεσμό που λειτουργεί εδώ και τριάντα χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου δεν έχουν διεξαχθεί συστηματικές έρευνες και μελέτες σχετικές με το εν λόγω αντικείμενο στην Ελλάδα.

➤ Δομή της εργασίας:

Η δομή της εργασίας διαρθρώνεται με τον ακόλουθο τρόπο:

- ✓ Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο, τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί και τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα γύρω από το θέμα της κουλτούρας των οργανισμών γενικότερα και της σχολικής κουλτούρας ειδικότερα.
- ✓ Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, όπως αυτό καθορίζεται από τον Ιδρυτικό Νόμο 1824/1988 και μια σειρά υπουργικών αποφάσεων.

- ✓ Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται όλες οι πτυχές της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως η διαδικασία επιλογής και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, διαδικασία και εργαλεία συλλογής δεδομένων, στρατηγική και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.
- ✓ Το περιεχόμενο του τέταρτου κεφαλαίου επικεντρώνεται στην ανάλυση και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
- ✓ Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της μελέτης και διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από τα προηγούμενα κεφάλαια.
- ✓ Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο που αναφέρεται στους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις βασισμένες στα ευρήματα της έρευνας, καθώς και για την ανάληψη μελλοντικών ερευνών σχετικών με το υπό εξέταση θέμα.
- ✓ Στο τέλος της εργασίας, υπάρχει το κεφάλαιο της βιβλιογραφίας με όλες τις ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές πηγές και το Παράρτημα όπου παρατίθενται τα εργαλεία της έρευνας, τα διαγράμματα και οι πίνακες από την ανάλυση δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται μεγάλη έμφαση στη μελέτη της κουλτούρας των οργανισμών γενικότερα και των σχολείων ειδικότερα και πολλές έρευνες που ασχολούνται με αυτό το θέμα δημοσιεύονται στο διεθνή επιστημονικό χώρο (Κυθρεώτης, 2005). Αρχικά, η μελέτη της κουλτούρας απασχόλησε κυρίως τις οικονομικές επιχειρήσεις, καθώς θεωρήθηκε από πολλούς ερευνητές ως βασικός παράγοντας που επιδρά στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Μάλιστα σύμφωνα με τους Denison και Mishra (1995), οι οποίοι μελέτησαν την κουλτούρα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων, οι οργανισμοί που συνδυάζουν τη στρατηγική με το περιβάλλον και την κουλτούρα είναι οι πλέον παραγωγικοί. Επιπρόσθετα, έχει αναφερθεί σε διάφορες μελέτες (Deal & Kennedy, 1982 ; Modway, Porter & Steers, 1982) ότι οι ισχυρές κουλτούρες είναι αυτές που προάγουν τη συνοχή, τη σταθερότητα και την αφοσίωση προς τον οργανισμό με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες εφορίας και επαγγελματικής ικανοποίησης για τα εμπλεκόμενα μέλη και ταυτόχρονα να μειώνονται οι τάσεις φυγής τους από τον οργανισμό.

Πιο συγκεκριμένα, η κουλτούρα επιτελεί κάποιες λειτουργίες σημαντικές για την επιβίωση και την ανάπτυξη των οργανισμών. Ο ερευνητής Robbins (1991, οπ. αναφ. στους Hoy & Miskel, 2013, p.185) υποστηρίζει πως *“η κουλτούρα αποτελεί την ταυτότητα του κάθε οργανισμού, διαφοροποιώντας τον από τους υπόλοιπους οργανισμούς*. Επίσης, παρέχει μια αίσθηση συνοχής στα μέλη που τον αποτελούν και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που κρατά τον οργανισμό ενωμένο. Παρέχει κίνητρα σε όλα τα μέλη να εργαστούν, ενθαρρύνοντας την ενεργή εμπλοκή τους στις καθημερινές διαδικασίες. Παράλληλα, διαμορφώνει στάσεις που βασίζονται σε κοινές αξίες, νόρμες, παραδόσεις κ.ά. και διευκολύνει την ανάπτυξη συναισθημάτων αφοσίωσης στην ομάδα (ό.π., 2013). Ταυτόχρονα οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι

στάσεις των μελών σχετίζονται άμεσα με την προϋπάρχουσα κουλτούρα, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάπτυξη μιας «σχέσης αλληλεξάρτησης» ανάμεσα σε αυτήν και τα άτομα που τη διαμορφώνουν (Ανθοπούλου, 1999). Συνεπώς, οι παραπάνω λειτουργίες της κουλτούρας δημιουργούν ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες είναι δεμένοι μεταξύ τους και αφοσιωμένοι σε ένα κοινό σκοπό-όραμα. Με αυτόν τον τρόπο η κουλτούρα επιδρά στην ενότητα και τη συνοχή των οργανισμών, στην προσαρμογή τους σε ένα μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον και γενικότερα στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα τους (Peterson & Deal, 2002).

Παρόλο που στην αρχή η μελέτη της κουλτούρας μονοπόλησε το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων, στην πορεία η έννοια της θεωρήθηκε ως ένας από τους κύριους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και των σχολικών μονάδων ως οργανισμών (Berkemeyer, Junker, Bos & Muthing, 2015). Ο ρόλος της κουλτούρας στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών άρχισε σταδιακά να τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες, τα προβλήματα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτούς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της κάθε σχολικής μονάδας, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της αλλά και του τρόπου συμπεριφοράς των μελών της (Hoy & Miskel, 2013). Με άλλα λόγια, έχει υποστηριχθεί το γεγονός πως η στάση και η διάθεση των ατόμων που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη με την κουλτούρα της. Τέλος, με βάση τις θεωρητικές και ερευνητικές αναλύσεις που έγιναν για τα αποτελεσματικά σχολεία ο τύπος της σχολικής κουλτούρας σχετίζεται άμεσα με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου (Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή Γ., 2000; Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010).

Σε αυτό το κεφάλαιο επιδιώκεται η παρουσίαση κάποιων βασικών πτυχών που σχετίζονται με την κουλτούρα. Αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης της κουλτούρας των οργανισμών γενικότερα και των σχολείων ειδικότερα, καθώς επίσης παρουσιάζονται οι διάφορες δυσκολίες που εντοπίζουν οι ερευνητές στον ορισμό της. Έπειτα, επικεντρώνεται στην κουλτούρα του σχολείου ως μια περίπτωση οργανισμού, όπου αναλύονται τα επίπεδα και οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και γίνεται διάκριση

ανάμεσα στην ισχυρή και στην αδύνατη κουλτούρα με βάση διάφορα ερευνητικά ευρήματα. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των προσεγγίσεων που αφορούν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, και τέλος εξάγονται μερικά συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση για την κουλτούρα των σχολείων.

1.2. Ορισμός της κουλτούρας

Για να κατανοηθεί η σημασία και ο ρόλος που διαδραματίζει η κουλτούρα στη ζωή των οργανισμών είναι σημαντικό να διατυπωθεί ένας σαφής και λειτουργικός ορισμός. Όμως κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο να γίνει, διότι οι ορισμοί της έννοιας κουλτούρα είναι «υπεράριθμοι», όπως υπεράριθμες είναι και οι χρήσεις του όρου κουλτούρα αναλόγως των περιστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται αυτή η έννοια (Νικολαΐδου, 2012:103). Για τους κοινωνικούς ανθρωπολόγους η κουλτούρα περιλαμβάνει ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων, που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά και αντανakλάται σε διάφορα σύμβολα, θεσμούς και έργα τα οποία προκύπτουν από τη συμμετοχή των ανθρώπων στην κοινωνία (Berger, 1995). Με άλλα λόγια, αυτό το σύνολο των κοινών αξιών και αντιλήψεων προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίον μια ομάδα ανθρώπων λειτουργεί και συμπεριφέρεται εντός του οργανισμού (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Δεδομένου ότι «η κουλτούρα διαβιβάζεται μέσω επίσημων και ανεπίσημων διαδικασιών, τη συναντάμε στις κοινωνικές παραδόσεις μιας ομάδας», δηλαδή αποτυπώνεται στις ιδέες, τις πεποιθήσεις, στα πρότυπα και στα συναισθήματα που επικρατούν σε μια κοινωνική ομάδα (Νικολαΐδου, 2012:104).

Η δυσκολία στον ορισμό της κουλτούρας έγκειται στο γεγονός πως στο σύνολό της είναι μια πολυσύνθετη και απροσδιόριστη έννοια και συχνά πολλοί μελετητές τη συγχέουν με άλλες παρεμφερείς έννοιες. Η έννοια της κουλτούρας χαρακτηρίζεται από μια ασάφεια, διότι οι ερευνητές αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, που αναπτύσσονται στους οργανισμούς, και κατά συνέπεια τη δυσκολία να αναπτυχθούν κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης τέτοιων φαινομένων (Hargreaves & Hopkins, 1994; Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012). Υπάρχουν βέβαια μελετητές, όπως οι Hoy και Miskel (2013:180) που παραθέτουν τον ορισμό της κουλτούρας και υποστηρίζουν πως είναι:

«Ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατάει τα μέλη μιας ομάδας δεμένα μεταξύ τους και δίνει σε αυτήν την ομάδα μια ξεχωριστή ταυτότητα». Ο προσανατολισμός αυτός αποτελείται από νόρμες, αξίες, κανόνες, προσδοκίες, στάσεις, συμπεριφορές και αποδεκτούς τρόπους δράσης των μελών μέσα σε έναν οργανισμό (Hargreaves, 1994). Επίσης, οι Deal και Peterson (1990:18) ισχυρίζονται ότι η κουλτούρα είναι οι άγραφοι κανόνες, παραδόσεις, νόρμες και προσδοκίες που φαίνεται να διαπερνούν στον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται τα μέλη μιας ομάδας. Παρόμοιο ορισμό θέτει και ο Mintzberg (1989, όπ. αναφ. στους Langton, Robbins & Judge, 2011) ο οποίος προσδιορίζει την κουλτούρα ως «*ψυχή ενός οργανισμού η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις συνήθειες των μελών του και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη σκέφτονται και δρουν εντός του οργανισμού*» (σελ. 338). Με λίγα λόγια, η κουλτούρα διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των μελών και εκφράζονται μέσω καθημερινών λειτουργιών ενός οργανισμού (Hopkins et al., 1994; Day, 2003).

➤ Οργανωσιακή κουλτούρα και επίπεδα κουλτούρας:

Πολλοί ερευνητές υιοθετούν τον όρο «*οργανωσιακή κουλτούρα για να ορίσουν την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα ενός συγκεκριμένου οργανισμού*» (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 214). Οι Owens & Valesky (2014: 90) υποστηρίζουν πως η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται στις νόρμες που υποδεικνύουν στα μέλη του οργανισμού τι είναι και τι δεν είναι επιτρεπτό, τις κυρίαρχες αρχές του οργανισμού και τις βασικές πεποιθήσεις που μεταδίδονται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Στην έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας ο Schein (2004) περιλαμβάνει τις καθημερινές στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων, τους τυπικούς και άτυπους κανόνες λειτουργίας, τις αξίες που έχουν εσωτερικεύσει τα μέλη, το εργασιακό κλίμα, τις παραδόσεις και τα σύμβολα που ενοποιούν νοηματικά τη δράση τους. Συγκεκριμένα, ο Schein (2004: 6) παραθέτει ένα δικό του ορισμό για την κουλτούρα ο οποίος επηρέασε σημαντικά την επιστημονική έρευνα. Υποστηρίζει πως η έννοια της κουλτούρας είναι «*ένα πρότυπο σιωπηλών παραδοχών*» που ανακαλύπτονται και αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα η οποία βρέθηκε αντιμέτωπη με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και βρήκε τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισής του. Αυτό

το πρότυπο, δεδομένου ότι έχει δοκιμαστεί αρκετά, θεωρείται έγκυρο και για αυτό διδάσκεται στα νέα μέλη της ομάδας ως αποτελεσματικός τρόπος αντίληψης και αίσθησης παρόμοιων προβλημάτων. Άρα, η διαπίστωση αυτή προσθέτει στον κοινά αποδεκτό ορισμό της κουλτούρας το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών που αφομοιώνεται και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και λειτουργεί ασυνείδητα, καθορίζοντας με ένα βασικό τρόπο τη θεώρηση του οργανισμού για το ίδιο και το περιβάλλον του (Day, 2003 ; Schein, 2004; Bolman & Deal, 2013).

Μάλιστα με βάση τον παραπάνω ορισμό ο Schein (1985, οπ. αναφ. στην Χατζηπαναγιώτου, 2008: 215) προχωράει στον καθορισμό των τριών βασικών επιπέδων της κουλτούρας τα οποία αλληλοσχετίζονται και αποτελούν το σύστημα κουλτούρας ενός οργανισμού (Νικολαΐδου, 2012). Πιο αναλυτικά, το πρώτο είναι τα λεγόμενα πρότυπα (*norms-artifacts*) και περιλαμβάνει «τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού και τις νόρμες συμπεριφοράς που υιοθετούν τα μέλη προκειμένου να αντιληφθούν τις διάφορες πτυχές της ζωής και λειτουργίας του οργανισμού» (ό.π., 2012: 215). Είναι οι άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις ορατές δομές του οργανισμού (Schein, 2004: 25). Αυτό το επίπεδο κουλτούρας σχετίζεται κυρίως με την εξωτερική -υλική διάσταση της κουλτούρας (Γιαννακάκη, 1997; Ανθοπούλου, 1999) η οποία αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή και την αισθητική ταυτότητα του χώρου (όπως η αρχιτεκτονική του κτηρίου, ο εξοπλισμός, η καθαριότητα κτλ.). Άρα, τα πρότυπα βρίσκονται σε ένα επιφανειακό αλλά συγκεκριμένο επίπεδο, γεγονός που αποτελεί συχνά αντικείμενο έρευνας της οργανωσιακής κουλτούρας (Κυθρεώτης, 2005; Χατζηπαναγιώτου 2008; Hoy & Miskel, 2013).

Το δεύτερο επίπεδο συγκροτείται από τις υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις (*espoused values and beliefs*) που μπορούν να χαρακτηριστούν ως στρατηγικές, στόχοι και επιδιώξεις των μελών του οργανισμού (Schein, 2004: 28). Αυτές οι αξίες μπορεί να εκφράζονται με τις έννοιες της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας, της ομαδικής δουλειάς και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίον σκέφτονται και δρουν τα άτομα μέσα στον εργασιακό χώρο (Hoy & Miskel, 2013). Οι υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις βρίσκονται σε ένα λιγότερο επιφανειακό και συγκεκριμένο επίπεδο (Κυθρεώτης, 2005).

Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει τις βαθύτερες παραδοχές (*basic underlying assumptions*) που είναι οι ασυνείδητες, αφηρημένες πεποιθήσεις και σκέψεις των μελών του οργανισμού σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και το περιβάλλον (Schein, 2004: 35). Σε αυτό το βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο βρίσκεται «η πρωταρχική πηγή δράσης» (Κυθρεώτης, 2005:15) που καθορίζει τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και τον τρόπο με τον οποίο «μια ομάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της στα πλαίσια ενός οργανισμού» (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 216). Επίσης, αφορά την εσωτερική - συναισθηματική διάσταση της κουλτούρας η οποία συνδέεται με τους τρόπους συμπεριφοράς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν τον οργανισμό (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999: 19).

Είναι αξιοσημείωτο πως ο ορισμός της κουλτούρας του Schein σύμφωνα με τα τρία παραπάνω επίπεδα επηρέασε σημαντικά την έρευνα, ενώ η θεωρία του εξετάστηκε και τροποποιήθηκε κατά καιρούς από διάφορους μελετητές. Για παράδειγμα, οι ερευνητές Sergiovanni και Starratt (1998, οπ. αναφ. στην Carrington, 1999), σε αντίθεση με τον Schein, παρουσιάζουν ένα δικό τους μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων, το οποίο ξεκινά από την εξωτερική διάσταση (την επιφάνεια) της κουλτούρας και συνεχίζοντας καταλήγει στην εσωτερική διάσταση (βάθος) της κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στις έκδηλες πτυχές της κουλτούρας (όπως οι τελετουργίες, ιστορίες κ.τ.λ.), το δεύτερο αντιπροσωπεύει τις νόρμες και τα πρότυπα των μελών, το τρίτο σχετίζεται με τις αξίες που διέπουν τον οργανισμό, το τέταρτο και βαθύτερο επίπεδο είναι αυτό που περιλαμβάνει το σύνολο των συλλογικών παραδοχών και αναφέρεται στις αφηρημένες δομές του οργανισμού (ό.π., 1999: 260). Το τέταρτο επίπεδο της κουλτούρας στην ουσία επηρεάζει όλα τα υπόλοιπα, επειδή οι παραδοχές, που αφορούν τόσο τη φύση των ανθρώπινων σχέσεων όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, ενθαρρύνουν την καλλιέργεια κοινών αξιών (όπως, για παράδειγμα, αίσθηση ομαδικότητας, συνεργασία, υπευθυνότητα, αποφυγή συγκρούσεων, ανάπτυξη διαλόγου κ.ά.), η ύπαρξη των οποίων καθορίζει τη συμπεριφορά των ατόμων (Πασιαρδή, 2008). Άρα, η κουλτούρα στο σύνολό της αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό ενός οργανισμού, καθώς επιδρά στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte, 2005).

Από τη θεωρία του Schein (2004) γίνεται φανερό πως η κουλτούρα των οργανισμών αντιπροσωπεύει ένα ενιαίο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων και στόχων. Η ερευνήτρια Martin (1992: 8) χαρακτηρίζει αυτήν τη διάσταση της κουλτούρας ως «αφομοιωτική» (integration) δεδομένου ότι στοχεύει στην αρμονία, την ομοιογένεια, τη συνύπαρξη και τη συναίνεση των μελών ενός οργανισμού. Ωστόσο, σύμφωνα με τη μελέτη της, διακρίνει και άλλες δύο όψεις της κουλτούρας που ενδέχεται να ακυρώνουν η μια την άλλη: την αποσπασματική (fragmentation) και τη διαφοροποιητική (differentiation). Πιο αναλυτικά, η αποσπασματική κουλτούρα στηρίζεται στην πολυπλοκότητα των σχολείων ως οργανισμών, καθώς αποτελούνται από πολλά εμπλεκόμενα μέλη, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, οι οποίοι διαθέτουν διαφορετικές προσωπικότητες, απόψεις και πιστεύω και παράλληλα προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικό-οικονομικά στρώματα (ό.π., 1992: 8-9). Τέλος, η διαφοροποιητική κουλτούρα διαμορφώνεται από ένα πλήθος υποσυστημάτων, των λεγόμενων «υποκουλτούρων», που μπορεί είτε να συνυπάρχουν σε ένα σχολείο είτε να λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους (ό.π., 1992: 10).

Σε γενικές γραμμές η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελείται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά, δηλαδή από το συνδυασμό εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων. Τα εξωτερικά στοιχεία της κουλτούρας παρατηρούνται και επιλύονται με σχετική ευκολία σε αντίθεση με την εσωτερικά στοιχεία που δεν είναι τόσο απτά και άμεσα παρατηρήσιμα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή, την αισθητική του χώρου, το κτίριο και τον εξοπλισμό, ενώ η εσωτερική διάσταση αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τους κοινούς στόχους που αποτελούν τον πυρήνα της κουλτούρας (Γιαννακάκη 1997; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Αυτό συνεπάγεται πως υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα και το ανθρώπινο δυναμικό. Μάλιστα η Ανθοπούλου (1999) αναφέρει πως η κουλτούρα «επηρεάζει ή σε μερικές περιπτώσεις και καθορίζει τη συμπεριφορά και την επίδοση των ανθρώπων που τη βιώνουν και, αντίστροφα, τα άτομα αυτά διαμορφώνουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την κουλτούρα του οργανισμού» (σελ.21).

Ουσιαστικά λοιπόν, παρά τις διάφορες θεωρίες που υπάρχουν γύρω από αυτό το θέμα, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η κουλτούρα αναφέρεται κυρίως στα άτομα που αλληλεπιδρούν σε έναν οργανισμό και χαρακτηρίζεται από

τους τρόπους με τους οποίους οι σκέψεις, οι αξίες και οι στάσεις τους εκδηλώνονται μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες εντός του οργανισμού (Day, 2003). Συμπερασματικά, ο ορισμός του Schein παραμένει ο ακρογωνιαίος λίθος στην εξέταση της οργανωσιακής κουλτούρας και το δικό του μοντέλο των τριών επιπέδων θα βοηθήσει στη βαθύτερη κατανόηση της κουλτούρας των σχολείων, τη λεγόμενη σχολική κουλτούρα, όπως επιχειρείται στη συνέχεια.

1.3. Η σχολική κουλτούρα

Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρείται πως η εκπαιδευτική έρευνα δείχνει μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχολική κουλτούρα και στα αντικείμενα μελέτης της συχνά συμπεριλαμβάνονται η σημασία της σχολικής κουλτούρας, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, η ισχυρή και η ασθενής κουλτούρα, η ύπαρξη ξεχωριστής κουλτούρας για κάθε ομάδα, η σχέση της κουλτούρας με την αλλαγή και τη βελτίωση (Deal & Peterson, 2016; Hargreaves, 1995; Hoy & Miskel, 2013; Kowalski & Reitzung, 1993). Αυτό το ολοένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την κουλτούρα των σχολείων οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως κάθε σχολική μονάδα ως οργανισμός διαθέτει τη δική της κουλτούρα η οποία διαμορφώνεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου και εστιάζει στις κυρίαρχες πεποιθήσεις και αξίες των μελών που γίνονται σταδιακά αντιληπτές μέσα από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο (Deal & Peterson, 1990; Schein, 2004, Fullan, 2007). Άρα, η σχολική κουλτούρα δε σχετίζεται με μια παγιωμένη και αμετάβλητη κατάσταση αλλά, αντιθέτως, βρίσκεται σε μια διαρκή εξέλιξη, καθώς διαμορφώνεται και τροποποιείται συνεχώς από τα εμπλεκόμενα στο σχολείο μέλη (Hopkins et al., 1994).

Σύμφωνα με τους μελετητές Hoy & Miskel (2013) η σχολική κουλτούρα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους λόγους. Ένας βασικός λόγος που συμβαίνει αυτό, όπως υποστηρίζει ο Κυθρεώτης (2005), είναι ότι η κουλτούρα «δίνει μια λιγότερο ορθολογιστική άποψη και χαρακτηρίζεται από περισσότερη αβεβαιότητα σε σχέση με τις έννοιες της δομής και της αποτελεσματικότητας» (σελ.15). Βέβαια όσον αφορά στις έννοιες της δομής και της κουλτούρας, αυτές βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση, καθώς η δομή ως ένα βαθύτερο επίπεδο οργάνωσης γεννά την

κουλτούρα και αυτή με τη σειρά της *"σταθεροποιεί και νομιμοποιεί τις δομικές συνθήκες στις οποίες διαμορφώνεται"* (Hargreaves & Hopkins, 1994: 19). Αυτό σημαίνει πως οι οποιεσδήποτε αλλαγές στο σύστημα αξιών και αντιλήψεων συνεπάγονται ριζικές αλλαγές και στις υποκείμενες δομές (Hopkins et al., 1994). Όμως, σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο είναι ευκολότερο να μελετηθεί η δομή ενός οργανισμού παρά η κουλτούρα του (ό.π., 1994).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που παρατηρείται συχνά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία είναι η σύγχυση που υπάρχει αναφορικά με τις έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τους Thapa, Cohen, Guffey & Higgins- D' Alessandro (2013:358) ως σχολικό κλίμα ορίζεται *«το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για το διδακτικό τους έργο, τις διαπροσωπικές σχέσεις των γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, την επίτευξη στόχων και τη διαμόρφωση του κοινού οράματος»*. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και περιγράφει τον οργανισμό στην ολότητά του, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο τις κοινές αντιλήψεις και σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες, αλλά και το φυσικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στον οργανισμό (Van Houtte, 2005: 84). Συνεπώς, το κλίμα ενός σχολείου αναφέρεται και ορίζεται από τα αισθήματα και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών και περιλαμβάνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την ψυχολογική πλευρά της ζωής του σχολείου ως οργανισμού (Kanter, 1983; Νικολαΐδου, 2012).

Οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος, εάν και είναι αρκετά συναφείς, είναι μοναδικές και έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά. Αρκετοί ερευνητές θέτουν ξεκάθαρα όρια ανάμεσα στους δύο όρους και προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τις διαφορές τους. Ο Rousseau (1990, όπ. ανάφ. στο Νικολαΐδου, 2012: 107) ισχυρίζεται πως *«το κλίμα είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των μελών του σχολείου σε ατομική βάση, ενώ η κουλτούρα είναι αποτέλεσμα κοινών αντιλήψεων και συναισθημάτων μιας ομάδας ατόμων»*, όπως αυτά αναπτύσσονται μέσα από την καθημερινές τους συναλλαγές στο σχολείο. Επίσης, αρκετοί έχουν

διαπιστώσει πως η διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες μπορεί να παρομοιαστεί με την προσωπικότητα και τη διάθεση ενός ανθρώπου (Πασιαρδή, 2008): η κουλτούρα είναι σαν την προσωπικότητα ενός ανθρώπου, έχει δηλαδή διαχρονικό χαρακτήρα και σπάνια αλλάζει, ενώ το κλίμα μοιάζει με τη διάθεση που μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες (ό.π., 2012: 108). Ως εκ τούτου η σχολική κουλτούρα μπορεί να προσφέρει μια πιο βαθιά και ολοκληρωμένη εικόνα της δομής ενός οργανισμού, ενώ το σχολικό κλίμα στην πραγματικότητα αποτελεί μια «*επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας*» (Van Houtte, 2005: 78). Άρα, η έννοια της κουλτούρας αντανακλά τις κοινές αντιλήψεις, τις αξίες και τα πιστεύω των μελών του σχολείου (Deal & Peterson, 1990) και διαμορφώνεται μέσα στο χρόνο. Για αυτό ακριβώς το λόγο, η σχολική κουλτούρα δεν μπορεί να διερευνηθεί με την ίδια ευκολία με την οποία διερευνάται το σχολικό κλίμα (Hoy, 1990).

➤ *Ο ρόλος και η σημασία της σχολικής κουλτούρας:*

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, η κουλτούρα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε όλες τις λειτουργίες ενός σχολείου. Οι ερευνητές Deal και Peterson (2016) έχουν επισημάνει πως σύμφωνα με την έρευνα «*η σχολική κουλτούρα ασκεί θετική επίδραση σε συγκεκριμένους τομείς*» (σελ.14). Πιο αναλυτικά, επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του σχολείου (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004), αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Deal & Peterson, 1990), βελτιώνει την επικοινωνία τους και ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα (Fullan, 2011). Επίσης, προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης (Deal & Peterson, 1990), ενισχύει την αφοσίωση και την ταύτιση του προσωπικού με το σχολείο (Schein, 2004). Τέλος, αυξάνει την ενέργεια, την παρακίνηση και την ζωτικότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινότητας και δίνει έμφαση σε αυτά που έχουν σημασία και αξία για το σχολείο (Fullan, 2011; Schein 2004).

Η σημασία της σχολικής κουλτούρας έγκειται και στη συμβολική φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στο σχολείο, δηλαδή εστιάζει στα σύμβολα που δίνουν νόημα τόσο στην κουλτούρα όσο και στο ίδιο το σχολείο (Cunningham & Gresso, 1993; Κυθρεώτης, 2003). Τα σύμβολα θεωρούνται ως άυλα

«περιουσιακά» στοιχεία που δίνουν μορφή στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις, δηλαδή στο συναισθηματικό υπόβαθρο των ανθρώπων ενός οργανισμού (Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τις έρευνες των Hoy & Miskel (2013: 183) και Peterson & Deal (2002: 37) το σύστημα συμβόλων μέσα από το οποίο εκφράζεται η σχολική κουλτούρα αποτελείται από τα εξής: α) ιστορίες που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα αλλά συχνά συνδυάζουν την αλήθεια με τη μυθοπλασία, β) μύθοι, δηλαδή αφηγήσεις που απορρέουν από αδιαμφισβήτητες πεποιθήσεις οι οποίες δεν αναδεικνύονται από πραγματικά γεγονότα, γ) θρύλοι που είναι αφηγήσεις οι οποίες δημιουργούνται και επαναλαμβάνονται με μυθοπλαστικές λεπτομέρειες, δ) σύμβολα, στοιχεία που μεταδίδουν την κουλτούρα, όπως για παράδειγμα λογότυπα, τρόπαια, βραβεία κτλ., και ε) τελετουργίες που είναι καθημερινές διαδικασίες και εθιμοτυπίες οι οποίες υποδεικνύουν αυτά που είναι σημαντικά για έναν σχολικό οργανισμό.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές Bolman και Deal (2013: 248) υποστηρίζουν πως οι άνθρωποι δημιουργούν σύμβολα για να επιλύσουν τα προβλήματά τους και να βρουν τη σωστή κατεύθυνση σε αδιέξοδες καταστάσεις. Όταν ένα καινούργιο άτομο εισάγεται στον οργανισμό, η ομάδα οργανώνεται εκ νέου και παράλληλα ενισχύεται η πολυμορφία των γνώσεων και των δεξιοτήτων της (Κυθρεώτης, 2003). Η δημιουργία συγκεκριμένων συμβόλων είναι βαρύνουσας σημασίας για το σχολείο, καθώς υποδεικνύει μέσα από διάφορες καθημερινές διαδικασίες τη σημασία τους στη λογική διαχείριση του σχολικού οργανισμού και στην οικοδόμηση ομαδικού πνεύματος (Χατζηπαναγιώτου, 2008:218). Βέβαια σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως το σύστημα συμβόλων δε συνιστά το μοναδικό συστατικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας, μιας και πρόκειται για μια πολυσύνθετη έννοια η οποία διαθέτει πολλές διαστάσεις και χαρακτηριστικά.

➤ Διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας:

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η κουλτούρα είναι σημαντική λόγω της θετικής επίδρασης που ασκεί σε ένα σχολείο, αλλά είναι αναγκαίο να διευκρινιστούν ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας που αξίζει κάποιος να εξετάσει. Σύμφωνα με τους ερευνητές Hoy & Miskel (2013) και Hargreaves (1994) η

σχολική κουλτούρα μπορεί να προσεγγιστεί με βάση τα τρία επιμέρους κριτήρια: το περιεχόμενο, την ομοιογένεια και την ισχύ. Το περιεχόμενο της κουλτούρας συνίσταται στις κοινές πεποιθήσεις, νόρμες, αξίες και τα πρότυπα που υιοθετούνται από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εκδηλώνονται στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν στο σχολείο. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ομοιογένειας αφορά τον βαθμό που το περιεχόμενο της κουλτούρας γίνεται αποδεκτό από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Με άλλα λόγια, μια κουλτούρα θεωρείται ομοιογενής, όταν σχεδόν όλα τα μέλη της αποδίδουν την ίδια σημασία στις κοινές πεποιθήσεις, νόρμες και αξίες που έχουν διαμορφωθεί στο σχολείο. Τέλος, το τρίτο χαρακτηριστικό της κουλτούρας είναι η ισχύς η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι πράξεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις βασικές αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες (Νικολαΐδου, 2013:111) και σε αυτό το σημείο εμφανίζονται οι έννοιες της ισχυρής και αδύναμης σχολικής κουλτούρας, που συναντάμε συχνά στη βιβλιογραφία (Cox, 1993; Cheng, 1993).

Έρευνες έχουν δείξει πως η κουλτούρα, ανεξάρτητα εάν είναι ισχυρή ή αδύναμη, δεν παύει να επηρεάζει τη λειτουργία ενός σχολείου με τον δικό της τρόπο (Deal & Kennedy, 1982). Η κουλτούρα ενός σχολείου χαρακτηρίζεται ως ισχυρή, «*όταν διαμορφώνεται ένας πυρήνας αξιών και συμπεριφορών που είναι κοινός και ως προς την ένταση αλλά και ως προς το εύρος του*» (Cox, 1993: 162). Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτού του πυρήνα αξιών από τους εμπλεκόμενους, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται και η κουλτούρα ενός σχολείου (Robbins, 1993). Αντίθετα, αδύναμη σχολική κουλτούρα είναι αυτή που χαρακτηρίζεται από μικρότερο βαθμό συνοχής, συναίνεσης και αποδοχής του πυρήνα αξιών, γεγονός που συνεπάγεται ελλιπή κατεύθυνση του προσωπικού και κατ'επέκταση την απομόνωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Leithwood & Hopkins, 2004). Η ενδυνάμωση της κουλτούρας «*πραγματοποιείται μέσα από ενδεδειγμένη εξέταση της δομής ενός οργανισμού, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών*» (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 217) και εξαρτάται άμεσα από αυτούς που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές και γονείς.

Διάφοροι ερευνητές (Deal, 1985; Cheng, 1993) έχουν μελετήσει τη διάσταση της ισχύος της κουλτούρας σε σχέση με μια σειρά χαρακτηριστικών των σχολείων, όπως η λήψη αποφάσεων, οι φιλικές σχέσεις, η ηγεσία και η ιεραρχία, και έχουν έρθει στο

συμπέρασμα πως τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από ισχυρή κουλτούρα είναι πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τα σχολεία της αδύναμης κουλτούρας, επειδή συνδέονται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της δομής του οργανισμού, τις επιδόσεις των μαθητών και τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία (Κυθρεώτης, 2005). Πιο αναλυτικά, ο Cheng (1993) έχει διεξαγάγει μια μελέτη στην οποία διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολείων. Ο ερευνητής μελέτησε το προφίλ των αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών σχολείων σε 32 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ. Με βάση μια σειρά χαρακτηριστικών των σχολείων, όπως για παράδειγμα το ηγετικό στυλ των διευθυντών, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, διέκρινε δύο ομάδες σχολείων: η πρώτη ομάδα χαρακτηρίζονταν από ισχυρή σχολική κουλτούρα, ενώ η δεύτερη από ασθενή σχολική κουλτούρα. Αφού συνέκρινε τις δύο ομάδες μεταξύ τους, παρατήρησε πως υπάρχει έντονη συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, τα σχολεία της πρώτης ομάδας, που χαρακτηρίζονταν από μια ισχυρή κουλτούρα, σχετίζονταν θετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς την εργασία τους, την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών σε αντίθεση με τα σχολεία της δεύτερης ομάδας (ό.π., 1993).

Προς την ίδια κατεύθυνση προχώρησε και ο ερευνητής Deal (1985), ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας ισχυρής κουλτούρας (Κυθρεώτης, 2005:16). Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: α) η ύπαρξη ενός πυρήνα κοινών αξιών και πεποιθήσεων, β) ο διευθυντής ως πρότυπο που μεταδίδει αυτόν τον πυρήνα αξιών και πεποιθήσεων στα υπόλοιπα μέλη, γ) οι τελετές μετάδοσης και ανανέωσης της κουλτούρας, δ) η ενεργή συμμετοχή στις τελετές της κουλτούρας, και η ισορροπία μεταξύ καινοτομίας και παράδοσης και μεταξύ της αυτονομίας και ελέγχου (Deal, 1985: 610).

Εστιάζοντας στη σημασία της ισχυρής κουλτούρας, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως επηρεάζει θετικά τη στάση και τη διάθεση των ανθρώπων που φοιτούν και εργάζονται στα σχολεία, καθώς επίσης την επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Ανθοπούλου, 1999). Ουσιαστικά, αυξάνει την αφοσίωση των μελών στην ίδια σχολική μονάδα, ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή

και εμπλοκή όλων των συντελεστών και παρέχει σημαντικούς σκοπούς και ένα κοινό όραμα για το σχολείο (Deal & Peterson, 1990; Stoll, 2000). Η αδύναμη σχολική κουλτούρα, αντιθέτως, αυξάνει την τάση φυγής από το σχολείο, αποθαρρύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία και χαρακτηρίζεται από αρνητικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Leonard & Leonard, 2003)

Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει πως η ισχυρή κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά έναν οργανισμό, όταν πρόκειται κυρίως για μια περίοδο ριζικών αλλαγών και καινοτομιών (Hoy & Miskel, 2013, Robbins, 1993). Δεδομένου ότι η ισχυρή κουλτούρα είναι βαθιά ριζωμένη στη δομή ενός οργανισμού είναι πολύ δύσκολο να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις, όπως ραγδαίες εξωτερικές αλλαγές και πιέσεις. Η προσαρμογή σε νέες συνθήκες και προκλήσεις απαιτεί αλλαγές στις συμπεριφορές και τα πιστεύω και συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση του προσωπικού όχι μόνο ως προς τον τρόπο σκέψης αλλά και ως προς τον τρόπο δράσης στα πλαίσια ενός οργανισμού (Fullan, 2007). Σύμφωνα με τους ερευνητές Cameron και Quinn (2006) η ικανότητα προσαρμογής σε καινούργια δεδομένα αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ισχυρής κουλτούρας. Αυτό συνεπάγεται πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ ισχυρής κουλτούρας και αλλαγής (Deal & Peterson, 1999) γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση πως «δεν είναι όλες οι ισχυρές κουλτούρες που λειτουργούν αρνητικά σε περιόδους αλλαγών» (Κυθρεώτης, 2005: 17). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως γενικά υπάρχει πιθανότητα μια ισχυρή κουλτούρα να προκαλέσει διάφορα προβλήματα στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, που προκύπτουν όχι μόνο σε περιόδους ραγδαίων εξωτερικών αλλαγών και πιέσεων. Σε αυτήν την περίπτωση η κουλτούρα θα χαρακτηριστεί ως «τοξική» και δυσλειτουργική, διότι επηρεάζει αρνητικά την παραγωγικότητα και την απόδοση του σχολικού οργανισμού και δυσχεραίνει την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος (Deal & Peterson, 1998; Leonard & Leonard, 2003: 3-4).

1.4. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών ως μια από τις υποκουλτούρες που εντοπίζονται σε ένα σχολικό οργανισμό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της γενικής

σχολικής κουλτούρας, καθώς οι αξίες και οι πεποιθήσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους εντός του σχολείου, ενώ παράλληλα καθορίζουν και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια της κουλτούρας των εκπαιδευτικών πρέπει να εξετασθούν οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν γύρω από αυτό το θέμα.

Η θεωρία που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον είναι η προσέγγιση του Hargreaves (1994) ο οποίος υποστηρίζει πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν άμεση επίδραση σε όσα διαδραματίζονται στο σχολείο. Μάλιστα διέκρινε τέσσερις κουλτούρες που μπορούν να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο, επισημαίνοντας πως *«το περιεχόμενο της κάθε κουλτούρας αφορά κυρίως τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών, ενώ η μορφή τους αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς»* (Νικολαΐδου, 2012:120). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994) η κουλτούρα των εκπαιδευτικών με κριτήριο τη συνεργασία/ συλλογικότητα μπορεί να έχει τη μορφή του ατομικισμού (individualism), της συνεργασίας (collaboration), της επιβεβλημένης συνεργασίας (contrived collegiality) και της βαλκανοποίησης (balkanization¹).

Ο ατομικισμός εκδηλώνεται από εκπαιδευτικούς που απομονώνονται από τους υπόλοιπους και εργάζονται στο δικό τους χώρο χωρίς να ανταλλάσσουν απόψεις ή ιδέες, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι συνεργατικές σχέσεις και να μην υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση σε επαγγελματικό επίπεδο (Hargreaves, 1995:83). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Graves, 2001; Vargas, 2005) ο ατομικός χαρακτήρας διδασκαλίας αποτελούσε για πολλά χρόνια μια τυπική κατάσταση στα σχολεία και εξακολουθεί μέχρι σήμερα να είναι η κυρίαρχη μορφή κουλτούρας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η κουλτούρα της απομόνωσης δε σημαίνει απαραίτητα πως οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν μεταξύ τους ή δεν κάνουν παρέα εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Απλά αποφεύγουν να συζητούν για θέματα μεθοδολογίας, διδακτικής πρακτικής και αναλυτικού

¹ Ο Hargreaves δανείστηκε αυτόν τον γεωπολιτικό όρο που αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη διάσπαση μεγάλων διοικητικών περιοχών σε μικρότερα ανεξάρτητα κράτη που αναπτύσσουν συχνά εχθρικές σχέσεις μεταξύ τους (Hobsbawm, 1994).

προγράμματος, καθώς θεωρούν πως η διδασκαλία είναι μια μοναχική -ατομική δραστηριότητα (Feiman-Nemser & Floden, 1984: 13-14).

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική έρευνα τονίζει την αξία των συνεργατικών εργασιακών σχέσεων και της συναδελφικότητας (Νικολαΐδου, 2012, Rosenholtz, 1989). Σε αντίθεση με τον ατομικισμό και την απομόνωση, η κουλτούρα της συνεργασίας είναι αυτή που προωθεί το ομαδικό πνεύμα και καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και αφοσίωσης. Η συνεργατική κουλτούρα στηρίζεται στον πυρήνα κοινών αξιών και πεποιθήσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και είναι απαραίτητη για την επίτευξη κοινών στόχων (Hargreaves, 1995: 85). Οι ισχυρές συνεργατικές κουλτούρες διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο, καθώς δε στηρίζονται μόνο σε μεμονωμένα συμβάντα και σχέδια εργασίας, αλλά στην καθημερινή δουλειά και συνεργασία των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1995; Fullan, 1992).

Η μετάβαση από τον ατομικισμό σε ένα πιο συνεργατικό τρόπο εργασίας οδηγεί στη λεγόμενη επιβεβλημένη συνεργασία, που σύμφωνα με τον Hargreaves (1992, ό.π. αναφ. στο Νικολαΐδου, 2012: 121), οι συνεργατικές μέθοδοι επιβάλλονται, ενισχύονται και ελέγχονται μέσω γραφειοκρατικών δομών. Αυτό σημαίνει πως τέτοιου είδους σχέσεις «τεχνητής συναδελφικότητας» μεταξύ των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται, όταν υπάρχει μια συγκεκριμένη καθοδήγηση από την ηγεσία, όπως οι προγραμματισμένες συναντήσεις με συναδέλφους για επίλυση διάφορων προβλημάτων ή ο υποχρεωτικός συνεργατικός σχεδιασμός κτλ. (Hargreaves, 1995: 86). Η επιβεβλημένη συνεργασία είναι ένας πρακτικός τρόπος για να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή και σταδιακά να αναπτύξουν πιο σταθερές σχέσεις, που θα στηρίζονται στις αρχές της εμπιστοσύνης, της υποστήριξης και της συνεργασίας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια πραγματική κοινότητα εκπαιδευτικών.

Υπάρχει, τέλος, και η κουλτούρα της βαλκανοποίησης η οποία χαρακτηρίζεται από τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε μικρότερες ομάδες που βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους όσον αφορά τα θέματα εξουσίας και δύναμης (Hargreaves, 1995: 85). Τα μέλη των επιμέρους ομάδων συνήθως δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους παρά στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Σε μια τέτοια κουλτούρα οι

εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται απομονωμένα αλλά σε μικρές ομάδες που δημιουργούνται μέσα στη σχολική κοινότητα (ό.π., 1995). Με αυτόν τον τρόπο κάποιες υπό-ομάδες λειτουργούν μόνες τους σε σχέση με το σύνολο, γεγονός που πυροδοτεί τις συγκρούσεις και δυσχεραίνει την επικοινωνία και την ανάπτυξη ενός ομαδικού κλίματος (Νικολαΐδου, 2012:121).

Ο Wagner (2006), από την άλλη πλευρά, εντοπίζει τρεις συμπεριφορές στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου: επαγγελματική συνεργασία, συναδελφικότητα και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική συνεργασία εκδηλώνεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για να λύσουν από κοινού προβλήματα που αφορούν τα διοικητικά και λειτουργικά ζητήματα του σχολείου, καθώς και ζητήματα αναλυτικού προγράμματος και διδακτικής ύλης. Η κουλτούρα της συναδελφικής αλληλεγγύης εκφράζεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την ομαδική εργασία, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον και καλλιεργώντας το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαφαίνεται στη διάθεση τους να εργαστούν με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες και να μείνουν ικανοποιημένοι από το έργο τους (Wagner, 2006: 42). Οι τρεις παραπάνω συμπεριφορές των εκπαιδευτικών παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής κουλτούρας που διαμορφώνεται σε μια κοινότητα μάθησης.

Πολλές έρευνες (Johnson, 2003; Rosenholtz, 1989; Little, 1982) που διεξήχθησαν κατά καιρούς έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θετική επίδραση που ασκούν οι συνεργατικές σχέσεις και η συναδελφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα. Δεδομένα μελετών φανερώνουν πως *«οι συνεργατικές πρακτικές, οι οποίες εφαρμόζονται στο διδακτικό έργο, αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες που προωθούν την αλλαγή, τη βελτίωση, την αποτελεσματικότητα των σχολείων, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη βελτίωση των επιδόσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και ισχυρής σχολικής κουλτούρας»* (Παπαναούμ, 1995:41). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές Hopkins, Ainjcow & West (1994:44) υποστηρίζουν πως *«τα αποτελεσματικά σχολεία σχετίζονται άμεσα με τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας και των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών»* και αυτές οι μεταβλητές είναι

δυνατόν να αλλάξουν την προϋπάρχουσα διάθεση και δράση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση έτεινε και η ερευνητική προσπάθεια της Rosenholtz (1989), η οποία μελέτησε τις σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που καθορίζεται από το βαθμό της ειλικρίνειας, συνεργασίας, επικοινωνίας και της υποστήριξης, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, καθώς αυξάνει την ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών και βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε *«η διδασκαλία στα αποτελεσματικά σχολεία θεωρείται μια συλλογική διαδικασία που στηρίζεται αποκλειστικά στην ανταλλαγή απόψεων και τη συναδελφικότητα»* (Rosenholtz, 1989: 430). Επιπλέον, ο Little (1982: 336) υποστήριξε στην έρευνά του πως οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία με ισχυρή κουλτούρα αλληλεπιδρούν συνεχώς όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους μαθητές τους, χρησιμοποιώντας πρακτικές που προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και τη βελτίωση. Τέλος, οι ερευνητές Nias, Southworth & Yeomans (1989), μελετώντας διεξοδικά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού σε δημοτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, συμπέραναν πως μερικά σχολεία διαμόρφωσαν μια έντονη «συνεργατική κουλτούρα» η οποία στηριζόταν αποκλειστικά στη συνεργασία ως καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και αντανάκλωσε ένα ολόκληρο σύνολο πεποιθήσεων και αξιών.

Αναμφίβολα την κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση της κουλτούρας των εκπαιδευτικών ειδικότερα και της εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας γενικότερα αποτελεί ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999: 23-24). Ο προσδιορισμός και η ενδυνάμωση της κουλτούρας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στόχους ενός διευθυντή, ο οποίος οφείλει να αναπτύξει μια υγιή κουλτούρα στη σχολική του μονάδα (Barth, 1990; Campo, 1993). Ο ρόλος του είναι πολύπλευρος, καθώς έχει την ευθύνη να γνωρίζει πολύ καλά όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την ατμόσφαιρα του σχολείου του και παράλληλα, λειτουργώντας ως πρότυπο συμπεριφοράς, έχει την αρμοδιότητα να κρίνει ποιες αλλαγές είναι απαραίτητες, ώστε να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας μέσα από τη διαμόρφωση

ομαδικού πνεύματος και κοινού οράματος (Πασιαρδή, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής είναι εκείνος που ευθύνεται για τη διατήρηση της σταθερότητας στη σχολική του μονάδα, περιφέρεται στον οργανισμό, συναναστρέφεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και επιδεικνύει τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα ήθελε να υιοθετήσουν οι υπόλοιποι. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί πως οι παρεμβάσεις του διευθυντή συνήθως υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, όταν υπάρχει συμμετοχική λήψη αποφάσεων και καθορίζονται οι στόχοι, οι οποίοι, κατά συνέπεια δε θα είναι οι στόχοι του διευθυντή αλλά θα εκφράζουν όλους τους εμπλεκόμενους (Ανθοπούλου, 1999). Έτσι, οι ευκαιρίες που παρέχει για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα δρώμενα του σχολείου, η ενίσχυση ανάληψης πρωτοβουλιών, η παρακίνηση, η επιβράβευση και η ισχυροποίηση της θέσης τους οδηγούν στη δραστηριοποίησή τους και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία όλου του σχολείου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; Somech, 2002).

Πολλοί ερευνητές εξέτασαν το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Οι διευθυντές μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη σχολική κουλτούρα μέσω της επικοινωνίας, της προώθησης στόχων και της καθοδήγησης (Northhouse, 2004). Ο Blasé (1987) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική και μη αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, εστίασε την έρευνά του στην επίδραση που ασκούν οι διευθυντές πάνω στους εκπαιδευτικούς και τις μεταξύ τους σχέσεις σε Λύκεια που βρίσκονταν νοτιοανατολικά των Ηνωμένων Πολιτειών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι αποτελεσματικοί διευθυντές παρακινούν και εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα του σχολείου, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδρασή τους, ενώ οι αναποτελεσματικοί διευθυντές διαμορφώνουν ένα μη υποστηρικτικό κλίμα, όπου οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες. Ο ερευνητής Campo (1993), επίσης, προσπάθησε να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και από τα ευρήματά της έρευνάς του κατέληξε πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής σχετίζονται με την παρακίνηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Οι Leithwood & Jantzi (1990) με τη σειρά τους προσδιόρισαν έξι στρατηγικές

που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να προωθήσουν τις συνεργατικές πρακτικές στα σχολεία τους και με βάση την ορθή χρήση αυτών των στρατηγικών κρίνονται ως αποτελεσματικοί ή μη αποτελεσματικοί. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές είναι οι ακόλουθες: α) ενίσχυση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία, γ) ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, δ) χρήση του γραφειοκρατικού μηχανισμού, ε) κατανομή της εξουσίας και στ) ύπαρξη σημαντικών τελετών και συμβόλων για την προώθηση των κοινών αξιών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως η κουλτούρα των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τη γενική σχολική κουλτούρα και διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις τους, τα σχέδια δράσεις τους και την αφοσίωση τους σε κοινές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Η σχολική κουλτούρα ενισχύεται, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και με τα υπόλοιπα μέλη (όπως διευθυντές, γονείς), δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, μοιράζονται κοινούς στόχους, ενθαρρύνουν την επικοινωνία και συμμετέχουν ενεργά στην εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Σε αυτές τις περιπτώσεις σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι αυτός που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων στα μέλη της σχολικής μονάδας και προάγει τη συνεργασία και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ο διευθυντής οφείλει να έχει επίγνωση της κουλτούρας που διαμορφώνεται στο σχολείο του, ώστε να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες στρατηγικές για να καλλιεργήσει ένα θετικό και συνεργατικό κλίμα που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Άρα, η σχολική μονάδα συνιστά «ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από εκπαιδευτικούς, μαθητές και διευθυντές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχοντας ως βάση ένα κοινό σύστημα αξιών, αρχών και κανόνων» (Χατζηπαναγιώτου, 2008:213-214). Η ενδυνάμωση και η διατήρηση της κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα στηρίζεται αποκλειστικά στη συνεργατική προσπάθεια όλων αυτών των μελών (Πασιαρδή, 2008).

1.5. Συμπεράσματα

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι βαρύνουσα σημασίας, επειδή νοηματοδοτεί κάθε πτυχή της ζωής και της λειτουργίας του. Κατά τον ίδιο τρόπο κρίνεται σημαντική και η σχολική κουλτούρα, καθώς *“οτιδήποτε συμβαίνει σε μια σχολική μονάδα, πρέπει να ερμηνεύεται μέσα στα πλαίσια της κουλτούρας της»* (Hoy & Miskel, 2013: 189). Βέβαια η σημασία της κουλτούρας φαίνεται και μέσα από τις λειτουργίες που επιτελεί σε ένα σχολικό οργανισμό, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες ευχαρίστησης και ικανοποίησης για τα μέλη του και περιορίζοντας τη διάθεση φυγής τους. Μελετώντας τα ορατά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος και τις νόρμες συμπεριφοράς, που αποτελούν το επιφανειακό επίπεδο της κουλτούρας, καταλήγει κανείς στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο, που είναι οι κοινές παραδοχές, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι ανθρώπινες σχέσεις. Όσο περισσότερες κοινές αξίες, παραδοχές και νόρμες υιοθετούν τα μέλη ενός οργανισμού τόσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα που διαμορφώνεται στους κόλπους του. Η ύπαρξη μιας τέτοιας ισχυρής κουλτούρας στα σχολεία συνδέεται με τις διαδικασίες αλλαγής και βελτίωσης και γενικά με την αποτελεσματική λειτουργία τους.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα είναι πως η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι πολύπλοκη και πολυσύνθετη, καθώς αποτελείται από πολλές διαστάσεις και χαρακτηριστικά (Κυθρεώτης, 2005). Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για την κουλτούρα των οργανισμών γενικά και την κουλτούρα των σχολείων ειδικά, οι οποίες εντοπίζουν τις διάφορες όψεις της, όπως για παράδειγμα την εξωτερική-επιφανειακή και την εσωτερική-βαθύτερη διάσταση της, που αποτελείται αντίστοιχα από το περιβάλλον, τις υποδομές, τις καθημερινές πρακτικές, τις αξίες, νόρμες συμπεριφοράς, τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις κ.ά. Επίσης, η πολυπλοκότητα της σχολικής κουλτούρας έγκειται στο γεγονός ότι διαμορφώνεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, δηλαδή εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές και γονείς και είναι διαφορετική για κάθε ομάδα εμπλεκόμενων ατόμων. Αυτό γίνεται φανερό από πρόσφατες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως η κάθε ομάδα εμπλεκόμενων σε έναν

οργανισμό έχει τη δική της υποκουλτούρα (Mayehr & Midgley, 1996; Χατζηπαναγιώτου, 2008), ο βαθμός συνοχής των οποίων ενισχύει τη γενική κουλτούρα. Μια από αυτές τις υποκουλτούρες που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της γενικής σχολικής κουλτούρας είναι αυτή των εκπαιδευτικών.

Με βάση αυτά τα συμπεράσματα γίνεται αντιληπτό πως το ερευνητικό ενδιαφέρον θα μπορούσε να εστιάσει στη μελέτη της σχολικής κουλτούρας ως έννοιας με πολλές λειτουργίες, επίπεδα και διαστάσεις, η οποία διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες. Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Όσον αφορά στην παρούσα εργασία στο επίκεντρο της τίθεται η ανάλυση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για το ρόλο, τις λειτουργίες και τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία, δηλαδή στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν ως βασική κατεύθυνση τη μουσική εκπαίδευση. Πρώτα, όμως, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν διεξοδικά τα πολιτικά κείμενα που καθορίζουν το νομοθετικό πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η φιλοσοφία και ο τρόπος που λειτουργεί αυτός ο θεσμός στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 2^ο

ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια από διάφορους μελετητές, στοχαστές και μουσικοπαιδαγωγούς να υποστηρίξουν δημοσίως τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης στα σχολεία και συνήθως προβάλλεται η αξία της μουσικής στην ανθρώπινη ζωή. Βασικό τους επιχείρημα είναι πως η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διαπαιδαγώγησης των ανθρώπων από την αρχαιότητα έως σήμερα, καθώς επηρεάζει το συναισθηματικό τους κόσμο και διαδραματίζει αξιόλογο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κυριαζικίδου, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η μουσική είναι συνυφασμένη με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και η διδασκαλία της μπορεί να πετύχει μια σειρά από σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους (Hallam, 2010), όπως: τη μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς, τη δημιουργία και διατήρηση της πολιτιστικής ζωής, δημιουργία ατομικής και ομαδικής ταυτότητας, καλλιέργεια ηθικών αξιών, βελτίωση της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων κ.ά. Επομένως, η παιδαγωγική αξία της μουσικής είναι πλέον αναμφισβήτητη, καθώς όπως επισημαίνει και ο Weinberger (1994, οπ. αναφ. στους Καραπέτσας, Λασκαράκη & Ζυγούρης, 2011:80) υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι *«η ενασχόληση με τη μουσική συνιστά διαδικασία άκρως εποικοδομητική και ασκεί σημαντική θετική επιρροή στην ολόπλευρη ανάπτυξη με το να βελτιώνει τις διανοητικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών»*.

Παρουσιάζοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του παιδαγωγικού ρόλου της μουσικής, υπάρχουν δύο βασικές ομάδες επιχειρημάτων που υποστηρίζουν την ύπαρξη της μουσικής εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο (Χρυστοστόμου, 2007:79). Η πρώτη ομάδα επιχειρημάτων αναφέρεται στους εξωγενείς λόγους θεμελίωσης της μουσικής στην εκπαίδευση και βασίζεται στη σημασία της μουσικής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, στην ενίσχυση της νοητικής ανάπτυξης, καθώς και τη δημιουργική σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα κτλ. Η δεύτερη ομάδα επιχειρημάτων προβάλλει τους

ενδογενείς λόγους οι οποίοι παρουσιάζουν τη διδασκαλία της μουσικής ως αυτοσκοπό και υποστηρίζουν πως η ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική συνδέεται άμεσα με το συναισθηματικό και εμπειρικό τους κόσμο, γεγονός που συμβάλλει σε μια γενικότερη πνευματική καλλιέργεια (ό.π., 2007).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η μουσική εκπαίδευση δεν πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στην εξειδίκευση και κατάρτιση μελλοντικών μουσικών, αλλά να στοχεύει γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια των ανθρώπων. Άλλωστε *«η προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί για την ανάπτυξη της μουσικής παιδείας σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα έχει πολλές αισθητικές, ανθρωπολογικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις»* (Κυριαζικίδου, 1998: 13). Με άλλα λόγια, η μουσική αγωγή αποτελεί μέρος της αισθητικής και της ευρύτερης παιδείας του ανθρώπου και πρέπει να απευθύνεται σε όλους ακόμα και σε αυτούς που δε σκοπεύουν να ασκήσουν κάποιο μουσικό επάγγελμα. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη μιας καλής σχέσης των μαθητών με τη μουσική και την αισθητική αγωγή στο σχολείο εφοδιάζει τα παιδιά με απαραίτητα προσόντα και γνώσεις που είναι δυνατόν να εξελιχθούν και εκτός των σχολικών μαθημάτων (Κοκκίδου, Γκανά & Καραχάλιου, 1998) και να βοηθήσουν στην ανύψωση της απλής διαβίωσης σε αισθητική εμπειρία ζωής (Χρυσοστόμου, 2007).

Εστιάζοντας τώρα στη μουσική εκπαίδευση της Ελλάδας έχει παρατηρηθεί πως, σχεδόν στο σύνολό της, έχει ανατεθεί σε ιδιωτικούς φορείς, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων όπου οι μουσικές σχολές και τα ωδεία ανήκουν στο Κράτος (π.χ. Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης). Τα ωδεία, που για πολλά χρόνια σήκωναν το βάρος της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, είναι ιδιωτικά και λειτουργούν κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Πολιτισμού (Κυριαζικίδου, 1998: 17). Ωστόσο, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της μουσικής αγωγής στα σχολεία, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας προσπάθησε να εκσυγχρονιστεί ως προς τη μουσική εκπαίδευση και επιχείρησε την ανάπτυξή της σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της μουσικής μέσα από την υιοθέτηση επιτυχημένων προγραμμάτων άλλων χωρών, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες συνθήκες της χώρας μας (Χρυσοστόμου, 2007). Ένα ακόμη πολύ

σημαντικό βήμα αναβάθμισης της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης υπήρξε η θεσμοθέτηση των Μουσικών Σχολείων.

Η ανάγκη, λοιπόν, για παροχή μουσικής αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση, οδήγησε έστω και καθυστερημένα, στην ίδρυση του πρώτου «πειραματικού» Μουσικού Σχολείου (Γυμνάσιο) στην Παλλήνη της Αττικής το οποίο προσδιορίστηκε στην Υπουργική Απόφαση 3345/ 12-09-1988 και κυρώθηκε ως σχολείο γενικής αισθητικής καλλιέργειας με άξονα τη μουσική (Κυριαζικίδου, 1998). Ένας πρώτος δείκτης της επιτυχίας του νέου θεσμού υπήρξε αναμφίβολα η γρήγορη και άμεση αποδοχή του από την ελληνική κοινωνία. Από το 1988, που ιδρύθηκε το πρώτο Μουσικό Γυμνάσιο, μέχρι και σήμερα ο θεσμός συμπληρώνει τα τριάντα του χρόνια και ο αριθμός των Μουσικών Σχολείων σε όλη την ελληνική επικράτεια έχει φτάσει τα σαράντα- πέντε (Κατάλογος των Μουσικών Σχολείων, 2017). Επομένως, από την άμεση εξάπλωση του θεσμού στην Ελλάδα μπορεί κανείς να αντιληφθεί την αναγκαιότητα που υπήρχε για την ίδρυση των συγκεκριμένων σχολείων, έτσι ώστε η μουσική αγωγή να θεμελιωθεί στη χώρα μας (ό.π., 1998).

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα ως εξειδικευμένων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας ορίζεται, όπως ήδη έχει επισημανθεί στην εισαγωγή, από τον Ιδρυτικό Νόμο 1824/1988 (Ν. 1824- ΦΕΚ 296/ 30-12-1988) και πλαισιώνεται από μια σειρά Υπουργικών Αποφάσεων και Νομοθετικών Διατάξεων (Γ2/3850/16-06-1998, ΦΕΚ 658/ 1-07-1998) οι οποίες καθορίζουν το σκοπό ίδρυσης και τη δομή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, το ωρολόγιο- αναλυτικό πρόγραμμα, τη στελέχωση και την υλικοτεχνική υποδομή, την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού, το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και τη χορήγηση απολυτηρίων στους αποφοίτους (Υφαντή & Ζορμπά, 2010). Σύμφωνα με τον Ιδρυτικό Νόμο (Εφημ. Κυβερνήσεως., τεύχ. 1^ο , Αρ. φ. 296) τα Μουσικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στοχεύουν στην *«προετοιμασία και την κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, με παράλληλη παροχή της γενικής παιδείας, έτσι ώστε να διατηρούν τη δυνατότητα επιλογής άλλου τομέα επιστημονικής και επαγγελματικής εξειδίκευσης»* (Άρθρο 1/ Ι.Ν. 1824). Από τη διεξοδική μελέτη των άρθρων του Ιδρυτικού Νόμου προκύπτει πως οι συντάκτες του νόμου μερίμνησαν να κατοχυρωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων γενικής

παιδείας κατά τέτοιο τρόπο ώστε «τα μουσικά σχολεία να λειτουργούν ως ισάξια και ισοδύναμα με τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία της ίδιας βαθμίδας ως προς αυτό το συγκεκριμένο κριτήριο» (Υφαντή & Ζορμπά, 2010: 2).

Για να εξετασθεί πιο αναλυτικά ο σκοπός ίδρυσης και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, στη συνέχεια της εργασίας θα παρουσιαστούν κάποια από τα άρθρα του Ιδρυτικού Νόμου και οι διατάξεις των σχετικών υπουργικών αποφάσεων που καθορίζουν: α) το αναλυτικό πρόγραμμα, β) την Καλλιτεχνική Επιτροπή η οποία αποφασίζει για διάφορα ζητήματα, γ) τη στελέχωση των σχολείων, δ) την επιλογή του μαθητικού πληθυσμού, ε) την αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών και τη χορήγηση τίτλου σπουδών, στ) την υλικοτεχνική υποδομή και τον τεχνικό εξοπλισμό των συγκεκριμένων σχολείων. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου εξάγονται μερικά συμπεράσματα από την κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου των Μουσικών Σχολείων όπου θα εξετασθούν τα διάφορα προβλήματα, αδυναμίες και παραλήψεις σχετικά με τον τρόπο που τα σχολεία αυτά καλούνται να λειτουργήσουν. Εν κατακλείδι, διατυπώνονται οι στόχοι της παρούσας εργασίας και καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν στην πορεία της έρευνας.

2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων των Μουσικών Σχολείων

Το αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων βάσει του Ιδρυτικού Νόμου (άρθρο 2) περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα μουσικής και αισθητικής παιδείας, άσκηση σε εργαστήρια ειδικότητας και απογευματινή μελέτη. Επίσης, στο ίδιο άρθρο προβλέπεται πως η διδασκαλία μουσικών μαθημάτων και η άσκηση σε εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη (Υφαντή & Ζορμπά, 2010). Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθορίζεται πιο αναλυτικά στις παραγράφους της Υπουργικής Απόφασης Γ2/3850/16-6-1998 με τις μετέπειτα τροποποιημένες διατάξεις των ΦΕΚ 1012/2011, ΦΕΚ 2478/2011, ΦΕΚ 1817/2015 και ΦΕΚ 1405/τ.Β'/2017. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας την πρώτη παράγραφο του θέματος Γ' της εν λόγω υπουργικής απόφασης παρατηρούμε πως τα μαθήματα γενικής παιδείας στα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια και Λύκεια) είναι κοινά με αυτά που διδάσκονται στα υπόλοιπα σχολεία της ίδιας βαθμίδας. Όπως αναφέρει

και η Κυριαζικίδου στην έρευνά της (1998: 22) «το σύνολο των γενικών μαθημάτων και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου καλύπτει το 61% του συνολικού χρόνου, ενώ το σύνολο των μαθημάτων μουσικής παιδείας το ποσοστό 39% του συνολικού χρόνου». Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα των Μουσικών Λυκείων, η ίδια διαπιστώνει ότι «το σύνολο των ωρών διδασκαλίας των γενικών μαθημάτων και στις τρεις τάξεις Λυκείου ανέρχεται σε ποσοστό 63 % του συνολικού χρόνου, σε σχέση με το σύνολο των ωρών των μουσικών μαθημάτων που καλύπτει το 37% του συνολικού διδακτικού χρόνου» (ό.π.1988: 23).

A) Ωρολόγιο- Αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικών Γυμνασίων:

Αναφορικά με την παροχή μουσικής παιδείας, η ανωτέρω υπουργική απόφαση (Θέμα Γ', παρ.1.2) ορίζει ότι για τις γυμνασιακές τάξεις οι μαθητές/-τριες στην διδάσκονται τρία μουσικά όργανα από τα οποία το ένα είναι όργανο επιλογής είτε κλασικό είτε παραδοσιακό (κιθάρα, βιολί, κλαρινέτο, παραδοσιακά ή ευρωπαϊκά κρουστά κτλ.) και τα άλλα δύο είναι υποχρεωτικά: το πιάνο, ως όργανο αναφοράς της ευρωπαϊκής μουσικής και τον ταμπουρά, ως όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής. Τα υποχρεωτικά όργανα ονομάζονται και «όργανα αναφοράς», επειδή λειτουργούν ως όργανα επικουρικά της θεωρητικής κατάρτισης των μαθητών (Κυριαζικίδου, 1998: 22). Επιπρόσθετα, στο πρόγραμμα μαθημάτων μουσικής παιδείας αναφέρονται τα Μουσικά Σύνολα (θέμα Γ', παρ. 3), τα οποία «συγκροτούνται από το κάθε σχολείο ανάλογα με τις υφιστάμενες δυνατότητες και οι μαθητές οφείλουν να λάβουν μέρος σε κάποιο από αυτά» (ό.π. 1998:23). Τέτοια σύνολα μπορεί να είναι ορχήστρα κλασικής μουσικής, σύνολο μουσικής δωματίου, ορχήστρα παραδοσιακής μουσικής, χορωδία ή θεατρική ομάδα. Σύμφωνα με το ίδιο νομοθετικό διάταγμα η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα είναι τρεις ώρες την εβδομάδα και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και συγκροτούνται ομάδες μαθητών χωρίς αριθμητικούς περιορισμούς. Για το μάθημα των Μουσικών Συνόλων τηρείται κανονικά βιβλίο ύλης και είναι υποχρεωτική τουλάχιστον μια δημόσια παρουσίαση- συναυλία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει και τα μαθήματα αισθητικής παιδείας, όπως θεατρική αγωγή, χορός, δημιουργική έκφραση, εικαστικά, τα οποία διδάσκονται μία διδακτική ώρα την εβδομάδα ανάλογα με τις δυνατότητες και το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε Μουσικού Σχολείου.

B) Ωρολόγιο -Αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικών Λυκείων:

Σχετικά με το ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα του Μουσικού Λυκείου αυτό περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας αντίστοιχα με εκείνα ενός γενικού Λυκείου και μαθήματα μουσικής παιδείας τα οποία, σύμφωνα πάντα με την εν λόγω υπουργική απόφαση Γ2/3850/98 (Θέμα Γ', παρ. 2), διαιρούνται σε πρωτεύοντα ή υποχρεωτικά και δευτερεύοντα ή υποχρεωτικά κατ'επιλογή (Κυριαζικίδου, 1998:23). Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων στο Λύκειο, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Μουσικού Γυμνασίου, διεξάγεται είτε κατά τμήμα είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα πάντα με τη φύση του διδασκόμενου αντικειμένου και τις δυνατότητες του κάθε Μουσικού Σχολείου (Γ2/3850/1998, Θέμα Γ', παρ. 3). Είναι αξιοσημείωτο ότι στην Γ'τάξη Λυκείου τα μουσικά μαθήματα λιγοστεύουν λόγω του φόρτου των Πανελληνίων εξετάσεων και τα περισσότερα είναι προαιρετικά. Αυτό σημαίνει πως η ύπαρξη των μουσικών μαθημάτων, σε συνδυασμό με τους επιεικείς όρους προαγωγής των μαθητών του Λυκείου σε αυτά, λειτουργεί περισσότερο ως παράγοντας διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας παρά ως προϋπόθεση σχολικής προόδου (Υφαντή & Ζορμπά, 2010).

2.3. Συγκρότηση Καλλιτεχνικής Επιτροπής και στελέχωση των Μουσικών Σχολείων

Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ιδρυτικού Νόμου (Ν. 1824/88- ΦΕΚ 296, παρ. 4) και την Υπουργική Απόφαση Γ2/2718/30.4.1996 (ΦΕΚ 321/τ.Β') Υπουργικής Απόφασης προβλέπεται η συγκρότηση μιας Καλλιτεχνικής Επιτροπής για τα Μουσικά Σχολεία. Συγκεκριμένα με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτείται μια πενταμελής ομάδα εργασίας με διετή θητεία η οποία αποτελείται από ειδικούς σε θέματα λειτουργίας Μουσικών Σχολείων μουσικούς, μουσικοπαιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους του κλάδου ΠΕ16 και καθηγητές μουσικής. Με την ίδια απόφαση ορίζεται ο πρόεδρος και ο γραμματέας αυτής της επιτροπής, ο τρόπος λειτουργίας, η διάρκεια θητείας των μελών της, καθώς και ο τρόπος διοικητικής στήριξης του έργου της από τη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο γραμματέας της επιτροπής είναι υπεύθυνος να τηρεί τα πρακτικά των συνεδριάσεων, να καλεί τα μέλη σε σύσκεψη μετά από απόφαση του προέδρου και να

υποβάλλει τα αντίγραφα των πρακτικών των συνεδριάσεων στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας. Η επιτροπή αυτή καλείται να διατυπώνει γνώμη για τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, όπως ζητήματα εξοπλισμού, στελέχωσης, τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα μουσικά μαθήματα, καθώς επίσης να μελετά τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας και τα προγράμματα εξωσχολικών καλλιτεχνικών εκδηλώσεων που διοργανώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Γ2/1950/1996). Ουσιαστικά στα καθήκοντά της συμπεριλαμβάνεται η γενικότερη εποπτεία και αξιολόγηση της λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων.

Αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, που υπηρετεί με οποιαδήποτε σχέση στα Μουσικά Σχολεία (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), αυτό διακρίνεται σε καθηγητές γενικής παιδείας και καθηγητές μουσικής παιδείας. Μάλιστα κριτήριο για την πρόσληψη των καθηγητών γενικής παιδείας βάσει του Ιδρυτικού Νόμου 1824/88 (ΦΕΚ 296, άρ.5) είναι η σχέση τους με τις τέχνες γενικά και τη μουσική ειδικότερα (για παράδειγμα, σπουδές στη μουσική ή καλλιτεχνικές δράσεις), ενώ για τους καθηγητές της μουσικής βασική προϋπόθεση είναι η απόλυτη εξειδίκευση στους τομείς της μουσικής (δηλαδή αναγνωρισμένοι τίτλοι σπουδών στη μουσική και τουλάχιστον πενταετής ενασχόληση με το προς διδασκαλία αντικείμενο). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ιδρυτικού Νόμου τα προσόντα, οι προϋποθέσεις, τα κριτήρια και η διαδικασία μετάθεσης των μόνιμων εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία καθορίζονται με το προεδρικό διάταγμα της παραγράφου 8, κεφαλαίου β', του άρθρου 16 του Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167) το οποίο μεταξύ άλλων προβλέπει την πενταετή προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση ως βασική προϋπόθεση μετάθεσης μόνιμου εκπαιδευτικού στα Μουσικά Σχολεία (Κυριαζικίδου, 1998: 25).

Αναφορικά με την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών η εγκύκλιος Δ2/9967/2-6-92 ορίζει πως οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποβάλλουν την αίτησή τους μαζί με τα απαραίτητα δικαιολογητικά στη διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής του. Οι αιτήσεις αυτές αποστέλλονται στη Διεύθυνση προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, αφού πρώτα αξιολογηθούν από την Καλλιτεχνική Επιτροπή, εκδίδεται ένας πίνακας κατάταξης των μουσικών κατά νομούς όπου λειτουργούν τα Μουσικά Σχολεία και ανάλογα με τις ανάγκες των σχολείων αυτών γίνεται η πρόσληψη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 7 του Ιδρυτικού Νόμου 1824/1988 για την επιλογή και τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών στα Μουσικά Σχολεία, τις θέσεις αυτές μπορούν να τις καταλάβουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, όπως ορίζεται από τον Ν.1566/1985, άρθρο 11. Πιο συγκεκριμένα, καταρτίζεται ένας ξεχωριστός αξιολογικός πίνακας, στον οποίον εντάσσονται εκπαιδευτικοί που διαθέτουν γενικά προσόντα κατά τις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις αλλά και ειδικά προσόντα για τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας των Μουσικών Σχολείων, δηλαδή σχέση με τη μουσική και τις τέχνες, ειδικές σπουδές, αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση (Ν. 1824/1988, αρ.5).

Αυτή η λεπτομερής νομοθετική μέριμνα στελέχωσης των Μουσικών Σχολείων με επιλεγμένους καθηγητές γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και η τοποθέτηση διευθυντών και υποδιευθυντών με συγκεκριμένα προσόντα, ενισχύει την προσπάθεια διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας που στοχεύει όχι μόνο στην προαγωγή της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και στη διασφάλιση ενός αναβαθμισμένου επιπέδου διδασκαλίας μαθημάτων της γενικής παιδείας (Υφαντή & Ζορμπά, 2010).

2.4. Διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στην Α΄ τάξη Γυμνασίου

Οι όροι εισαγωγής των μαθητών/-τριων στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων δεν καθορίζονται από τον Ιδρυτικό Νόμο αλλά από μια σειρά αναλυτικών διατάξεων των Υπουργικής Απόφασης Γ2/3850/1-7-1998. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα τις παραπάνω νομοθετικές διατάξεις στην Α΄ τάξη Γυμνασίου εγγράφονται απόφοιτοι των δημοτικών σχολείων ύστερα από μια διαδικασία εξέτασης που διενεργείται προς το τέλος του σχολικού έτους. Οι γονείς των μαθητών που ενδιαφέρονται να λάβουν μέρος στη διαδικασία επιλογής στα Μουσικά Σχολεία πρέπει να υποβάλλουν μια ειδική αίτηση στο αντίστοιχο σχολείο της περιοχής τους στα μέσα Μαΐου κάθε σχολικού έτους (Γ2/3850/ Θέμα Α΄, παρ. 3).

Για τη διενέργεια των εξετάσεων και την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ Γυμνασίου συγκροτείται μια πενταμελής επιτροπή επιλογής (Ε.Ε.), η οποία είναι διαφορετική για κάθε Μουσικό Σχολείο και ορίζεται από τον Περιφερειακό

Διευθυντή Εκπαίδευσης της έδρας του σχολείου μετά από σχετική πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής (Γ2/3850, παρ.5). Η επιτροπή επιλογής αποτελείται από τον πρόεδρο κλάδου μουσικής (ΠΕ16) και τέσσερις καθηγητές του ίδιου κλάδου (ΠΕ16) ως μέλη επιτροπής. Όλα τα μέλη της Ε.Ε. δεν πρέπει να υπηρετούν στο Μουσικό Σχολείο όπου διενεργούνται οι εξετάσεις αλλά οφείλουν να προέρχονται από ευρύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια της έδρας του Μουσικού Σχολείου. Τέλος, σε περίπτωση που οι υποψήφιοι είναι περισσότεροι από 100 ορίζονται δύο Επιτροπές Επιλογής για τη διευκόλυνση της διαδικασίας (Γ2/3850/1998, Θέμα Α΄, παρ. 5, εδάφιο γ).

Οι υποψήφιοι μαθητές εξετάζονται υποχρεωτικά σε θέματα όπως ο ρυθμός, ακουστική και φωνητική ικανότητα, και ικανότητα διάκρισης ηχοχρωμάτων. Προαιρετικά και εφόσον το δηλώσουν οι ίδιοι μπορούν να εξετασθούν σε ένα μουσικό όργανο, αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Πολιτισμού, με τεχνική επιπέδου κατωτέρας τάξης ή ένα παραδοσιακό όργανο σε αντίστοιχο επίπεδο (ό.π. Θέμα Α΄, παρ. 6). Καθένα από τα εξεταζόμενα θέματα αξιολογείται ξεχωριστά από τον κάθε βαθμολογητή με εικοσάβαθμη κλίμακα και το σύνολο των μονάδων που μπορεί να συγκεντρώσει ο υποψήφιος αποτελεί την τελική του βαθμολογία. Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλογής συντάσσεται ένας πίνακας επιτυχόντων κατά φθίνουσα βαθμολογική σειρά ο οποίος αποστέλλεται στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής. Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αυτή που καθορίζει τον αριθμό των μαθητών που θα φοιτήσουν στο Μουσικό Σχολείο, ο οποίος συνήθως δεν πρέπει να υπερβαίνει τους 20 μαθητές ανά τμήμα. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως *«ο αριθμός των εισακτέων μαθητών εξαρτάται κυρίως από την κτηριακή υποδομή, τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τις υπάρχουσες πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων»* (Κυριαζικίδου, 1998: 26-27).

Ο μαθητικός πληθυσμός των Μουσικών Σχολείων δε συμπληρώνεται μόνο με τις εισαγωγικές εξετάσεις αλλά και με τον λεπτομερή καθορισμό διαδικασιών μεταγραφής μαθητών στις υπόλοιπες τάξεις, όπως προβλέπονται στην ίδια Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/1998 στο Θέμα Β΄. Πιο συγκεκριμένα, σε περίπτωση που υπάρξουν κενές θέσεις στη Β΄, Γ΄ Γυμνασίου και Ά Λυκείου εξαιτίας απομάκρυνσης μαθητών για διάφορους λόγους, οι κενές θέσεις μπορούν να συμπληρωθούν από μαθητές που προέρχονται από άλλα σχολεία δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης (Γυμνάσιο- Λύκειο), οι οποίοι πρέπει να λάβουν μέρος στις κατατακτήριες εξετάσεις που διενεργούνται το Σεπτέμβριο κάθε σχολικού έτους από την Επιτροπή Κατατακτηρίων Εξετάσεων (ό.π. Θέμα Β', παρ. 2). Στις κατατακτήριες εξετάσεις οι υποψήφιοι εξετάζονται μόνο στα μαθήματα μουσικής παιδείας.

Συνεπώς, τα Μουσικά Σχολεία επιλέγουν με αυστηρές διαδικασίες τους μαθητές προς εγγραφή ή μεταγραφή. Η επιλογή, δηλαδή, του μαθητικού πληθυσμού πραγματοποιείται με κριτήριο την επιτυχία ή αποτυχία στις εξετάσεις, των οποίων η αντικειμενικότητα διασφαλίζεται με τη συγκρότηση μιας επιτροπής στην οποία συμμετέχουν καθηγητές που δεν ανήκουν στο οικείο Μουσικό Σχολείο (Υφαντή & Ζορμπά, 2010). Μια τέτοια δύσκολη και λεπτομερής διαδικασία επιλογής στοχεύει στην ανίχνευση παιδιών με μουσικές κλίσεις και με έμμεσο τρόπο ευνοεί παιδιά που έχουν παρακολουθήσει προηγουμένως κάποια μαθήματα μουσικής.

2.5. Αξιολόγηση, προαγωγή μαθητών και χορήγηση τίτλου σπουδών στο αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων

Η αξιολόγηση των μαθητών της γενικής παιδείας γίνεται με βάση τις ισχύουσες διατάξεις για όλα τα ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Δημόσιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, ενώ για τα μαθήματα μουσικής παιδείας οι όροι προαγωγής προβλέπονται από τις διατάξεις της Υπουργικής Απόφασης Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', παρ. 1 και 2 (ΦΕΚ 658/1998) και τις τροποποιημένες διατάξεις του ΦΕΚ 2478/2011 (Υφαντή & Ζορμπά, 2010). Αναφορικά με τα Μουσικά Γυμνάσια στα μαθήματα γενικής παιδείας, για την προαγωγή ή την απόλυση των μαθητών εφαρμόζονται όλα όσα ισχύουν στα υπόλοιπα Γυμνάσια. Για τα μαθήματα μουσικής παιδείας οι μαθητές προάγονται, όταν έχουν συγκεντρώσει σε κάθε μουσικό μάθημα ετήσιο γενικό βαθμό τουλάχιστον δέκα (10). Επίσης, οι μαθητές που υστερούνται σε ένα ή περισσότερα μαθήματα και δεν πέτυχαν τον βαθμό προαγωγής, όπως προβλέπεται στις κείμενες διατάξεις, παραπέμπονται σε επαναληπτικές εξετάσεις στα μαθήματα που υστέρησαν μέχρι να πετύχουν την απόλυσή τους (Π.Δ. 182/1984, άρθ. 1, παρ. 1,2,3). Αντίστοιχα, στα Μουσικά Λύκεια η προαγωγή ή η απόλυση των μαθητών γίνεται βάσει των γενικών διατάξεων που

καθορίζονται από το Π.Δ. 182/1984 (άρθ.7). Με άλλα λόγια, οι μαθητές προάγονται ή απολύονται, όταν σε κάθε μάθημα έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον τη βάση, δέκα (10). Βέβαια δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός πως τα πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μουσικά μαθήματα στις λυκειακές τάξεις, ιδιαίτερος στην Γ' τάξη, έχουν γενικά μικρή αξιολογική βαρύτητα στη διαμόρφωση των όρων προαγωγής ή απόλυσης των μαθητών. Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως οι όροι προαγωγής των μαθητών στα μουσικά κυρίως μαθήματα είναι πολύ πιο επιεικείς από τους αντίστοιχους όρους προαγωγής στις γυμνασιακές τάξεις, αφού τα μουσικά μαθήματα είναι λιγότερα και πολλά από αυτά δεν εξετάζονται γραπτά.

Στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων (Γυμνάσιο-Λύκειο) χορηγείται απολυτήριο τίτλος σπουδών όπου αναγράφονται τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, καθώς και η επίδοση σε κάθε μάθημα (Κυριαζικίδου, 1998:27). Αυτός ο τίτλος σπουδών δε διαφέρει σε τίποτα από εκείνον που χορηγούνται σε απόφοιτους μαθητές των υπολοίπων δημόσιων σχολείων γενικής παιδείας. Ως βαθμός απολυτηρίου υπολογίζεται ο ετήσιος βαθμός προαγωγής, δηλαδή ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών σε όλα τα μαθήματα μουσικής και γενικής παιδείας (Γ2/3850/1998, Θέμα Δ', παρ. 3). Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Γ2/5466/1993 οι απόφοιτοι των Μουσικών Σχολείων, που έχουν απολυτήριο τίτλο στα γενικά μαθήματα και προακτέο βαθμό στα ομαδικά και ατομικά μουσικά μαθήματα, μπορούν να λάβουν πτυχία μουσικής ειδικότητας, εφαρμοσμένων των διατάξεων του Βασιλικού Διατάγματος 11-11-1957 (ΦΕΚ 229 «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης»), ύστερα από εξετάσεις που διενεργούνται από το Υπουργείο Παιδείας το Σεπτέμβριο κάθε διδακτικής χρονιάς. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας με τις εκάστοτε αποφάσεις του είναι αρμόδιο να ρυθμίζει τα προσόντα των εξεταστών, τη διαδικασία, την εξεταστέα ύλη και τις προϋποθέσεις για την χορήγηση των παραπάνω πτυχίων. Τα χορηγούμενα αυτά πτυχία θα είναι ισότιμα με τους τίτλους σπουδών των ωδίων και των μουσικών σχολών.

Ωστόσο, ο Νόμος 2156/1993, που κατοχυρώνει τυπικά τις μουσικές γνώσεις των αποφοίτων των Μουσικών Σχολείων, επικρίθηκε από την Καλλιτεχνική Επιτροπή η οποία σε ένα υπόμνημά της προς τα γραφεία του Υπουργείου Παιδείας ζήτησε την κατάργησή του (ό.π., 1998:28). Μάλιστα ως βασικό επιχείρημα που πρόβαλε στην

έκθεσή της ήταν η ασυμφωνία του τρόπου εξέτασης και του περιεχομένου των εξεταζόμενων μαθημάτων με όσα προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις που ισχύουν στα ωδεία και τις μουσικές σχολές της χώρας (Κυριαζικίδου, 1998). Τελικά ο συγκεκριμένος νόμος δεν έχει ενεργοποιηθεί έως σήμερα και οι λόγοι της μη ενεργοποίησής του παραμένουν άγνωστοι. Μπορεί κανείς να υποθέσει πως η μη εφαρμογή του σχετικού νόμου οφείλεται στο γεγονός ότι αντιβαίνει στα συμφέροντα άλλων φορέων που παρέχουν μουσική εκπαίδευση και χορηγούν πτυχία μουσικής ειδίκευσης (π.χ. ωδεία).

2.6. Υλικοτεχνική υποδομή και τεχνικός εξοπλισμός

Η υλικοτεχνική υποδομή των Μουσικών Σχολείων και συγκεκριμένα ο τεχνικός εξοπλισμός σε ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά μουσικά όργανα, τα τεχνικά μέσα, η συγκρότηση εργαστηρίων σύγχρονης μουσικής τεχνολογίας και η εκπόνηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στους τομείς της μουσικής ανατίθεται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας (ΦΕΚ 296/1988, άρθ. 10, 11) το οποίο με τη σειρά του επιχορηγείται με αναγκαία χρηματικά κονδύλια από τον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Παιδείας. Αναφορικά με τις βασικές υλικοτεχνικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων προβλέπονται από την εγκύκλιο (5052/ 28-08-1996) τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών μουσικών μαθημάτων, πέντε αίθουσες διδασκαλίας ατομικών μουσικών μαθημάτων (studios), μια αίθουσα εκδηλώσεων με κατάλληλη διαμόρφωση και ένα χώρο για τη μεσημβρινή σίτιση των μαθητών (Υφαντή & Ζορμπά, 2010).

2.7. Κριτική προσέγγιση του νομοθετικού πλαισίου των Μουσικών Σχολείων

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως τα Μουσικά Σχολεία είναι ένας «πρωτοποριακός θεσμός» για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κυριαζικίδου, 1998:29), καθώς προσπαθεί να εντάξει τη μουσική στη γενική εκπαίδευση, διευρύνοντας τη δυνατότητα να αντιληφθεί ο μαθητής ότι αυτή δεν είναι έναν επιπρόσθετο μάθημα, αλλά ένας «*διάυλος ανάπτυξης της επικοινωνίας, της έκφρασης και της δημιουργικότητας*» (Ζυγούρας, 2007: 42). Με

άλλα λόγια, είναι ένας θεσμός που στοχεύει στη συμπληρωματική παροχή μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων που, από τη μια πλευρά συμβάλλουν στη γενική πνευματική καλλιέργεια των παιδιών και από την άλλη προετοιμάζουν τους μαθητές που επιθυμούν να ακολουθήσουν τις Ανώτατες Μουσικές Σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Ουσιαστικά ο προσανατολισμός αυτών των σχολείων μέσα στα πλαίσια ενός ειδικά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος είναι η γενική αισθητική παιδεία με κύρια κατεύθυνση τη μουσική (Βασιλειάδη, 2007: 28). Παρόλα αυτά το νομικό – θεσμικό πλαίσιο δε συνάδει πάντα με την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία των Μουσικών Σχολείων με αποτέλεσμα να υπάρχουν κατά καιρούς πολλές αντιφάσεις, ελλείψεις και προβλήματα ως προς το σκοπό και τον τρόπο που καλούνται αυτά τα σχολεία να λειτουργήσουν.

Ξεκινώντας από τον Ιδρυτικό Νόμο (Ν. 1824/88- ΦΕΚ 296) των Μουσικών Σχολείων ο σκοπός τους, όπως ακριβώς περιγράφεται στη σχετική νομοθεσία, αποτελεί πάντα *«μια καλή αφετηρία προβληματισμού»* (Ζυγούρας, 2007:2). Στα Μουσικά Σχολεία πρέπει να φοιτούν μαθητές *«που προορίζονται να ακολουθήσουν επαγγελματικά τη μουσική κατεύθυνση χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία»* (Ηλιάδη, 2011:101). Όμως η εξειδίκευση που χρειάζονται οι μαθητές, ώστε να ασχοληθούν επαγγελματικά με την κατεύθυνση της μουσικής, είναι δύσκολο να αποκτηθεί σε ένα Μουσικό Σχολείο. Εξετάζοντας μάλιστα το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αυτών, μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως οι μαθητές διδάσκονται πάρα πολλά μουσικά αντικείμενα, γεγονός που μάλλον οδηγεί στην απόκτηση μιας γενικής μουσικής παιδείας παρά μουσικής εξειδίκευσης (Βλάχος, Δάκα, Καργάκης & Παπαδάκης, 2011: 97). Άλλωστε δεν είναι πάντα εύκολο να βρεθεί η *«η χρυσή τομή ανάμεσα στη γενική παιδεία και τη μουσική εξειδίκευση»* (Κυριαζικίδου, 1998:30). Η προσπάθεια παροχής ολοκληρωμένης μουσικής εκπαίδευσης οφείλει να ξεκινά από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας, δηλαδή από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και να συνεχίζεται στις επόμενες βαθμίδες της (Ιωαννάκης, 2008). Τα Μουσικά Σχολεία μπορούν να αναπτύξουν τη μουσική ευαισθησία ενός μαθητή, προσφέροντάς του τις απαραίτητες βάσεις, αλλά είναι πολύ δύσκολο να τον οδηγήσουν στο στάδιο της μουσικής εξειδίκευσης (ό.π., 1998).

Εκτός από το σκεπτικισμό που δημιουργεί ο ιδρυτικός σκοπός των Μουσικών Σχολείων ένα βασικό πρακτικό πρόβλημα το οποίο αξίζει κανείς να εξετάσει είναι

αυτό της στέγασης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Κυριαζικίδου 1998:29) «ο σχεδιασμός των σχολείων αυτών δεν ήταν ορθολογικός εξαιτίας της ποσοτικής επέκτασης του θεσμού» και ως εκ τούτου πολλά Μουσικά σχολεία ακόμα και σήμερα αντιμετωπίζουν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, όπως έλλειψη κατάλληλων χώρων και τεχνικού εξοπλισμού μολονότι υπάρχει η αντίστοιχη εγκύκλιος 5052/ 28-08-1996 που προβλέπει την ύπαρξη αιθουσών διδασκαλίας ομαδικών και ατομικών μουσικών μαθημάτων (studios) και μιας κατάλληλης αίθουσας εκδηλώσεων. Συνεχίζοντας τονίζει πως δεν έγινε σωστός προγραμματισμός και κατανομή ως προς τα μουσικά όργανα που πρέπει να υπάρχουν σε ένα Μουσικό Σχολείο και έτσι παρατηρούνται ελλείψεις κάποιων βασικών οργάνων και πληθώρα κάποιων άλλων. Επίσης, κάτι αντίστοιχο επισημαίνεται και σε πρόσφατες εκθέσεις της Καλλιτεχνικής Επιτροπής προς τα γραφεία του Υπουργείου Παιδείας όπου τονίζεται το γεγονός πως πολλά Μουσικά Σχολεία στεγάζονται σε ακατάλληλα και ανεπαρκή κτίρια, με πρόχειρες αίθουσες διδασκαλίας και χωρίς αίθουσα εκδηλώσεων. Εξαιτίας αυτών των προβλημάτων στέγασης και υποδομής, για τα οποία το θεσμικό πλαίσιο δεν έχει μεριμνήσει επαρκώς, σε πολλά σχολεία δεν είναι εύκολο να δημιουργηθούν ολιγομελή τμήματα για τη διδασκαλία ορισμένων μουσικών μαθημάτων, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη στην καλύτερη δυνατή μάθηση.

Εξίσου σημαντικό θέμα που προέκυψε από την ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη και διδακτικά συγγράμματα σε κάποια γνωστικά αντικείμενα. Πιο αναλυτικά, εξετάζοντας το Ν. 1566/1985 (άρθρο 2, παρ. 7), πρέπει να χορηγούνται δωρεάν διδακτικά βιβλία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σε ορισμένα μουσικά μαθήματα, όπως θεωρία ευρωπαϊκής μουσικής, αρμονία, ιστορία της μουσικής κ.ά. δεν υπάρχουν προτεινόμενα βιβλία με αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει δικές του σημειώσεις και να προσδιορίσει μόνος του την ύλη που πρόκειται να καλύψει. Αυτό συνεπάγεται πως παρέχεται ένα «μωσαϊκό γνώσεων», καθώς δεν υπάρχει κοινή αντιμετώπιση ως προς την ύλη που θα διδαχθεί σε βασικά μουσικά μαθήματα και για αυτό το λόγο δεν μπορούν να καθοριστούν σαφή κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές σε αυτά τα μαθήματα (Κυριαζικίδου, 1998:31).

Στο παραπάνω ζήτημα έρχεται να προστεθεί ακόμη πιο σοβαρό πρόβλημα που δυσχεραίνει την απρόσκοπτη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων. Δεδομένου ότι δεν

υπάρχουν οι σχετικές πιστώσεις, αυτά τα σχολεία έρχονται κάθε χρόνο αντιμέτωπα με την έλλειψη καθηγητών, και κυρίως της μουσικής παιδείας, με αποτέλεσμα «να χάνονται πολλές ώρες μαθημάτων και να εξωθούνται οι μαθητές στα ωδεία» (Ιωαννάκης, 2008:23). Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά στους αναπληρωτές μουσικούς και ωρομίσθιους οι οποίοι προσλαμβάνονται μετά από τρίμηνη παρέλευση για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολείων. Η αδυναμία έγκαιρης πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και γενικά η ανυπαρξία μόνιμων οργανικών θέσεων σε αυτά τα σχολεία δημιουργεί πολλές δυσκολίες, γιατί υπάρχει πλήρης σύγχυση στη διδασκαλία μουσικών μαθημάτων και κυρίως ατομικών μουσικών οργάνων, καθώς διακόπτεται η συνέχεια των μουσικών σπουδών και γίνεται συνεχής εναλλαγή καθηγητών (Ζυγούρας, 2007). Αυτή η διαρκής αλλαγή προσώπων στο διδακτικό προσωπικό δεν αναπτύσσει την απαιτούμενη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και μαθητή πράγμα που καθιστά αδύνατη τη βαθύτερη κατανόηση της μουσικής (ό.π., 2008).

Συμπερασματικά, παρά τις ορισμένες ασάφειες των νομοθετικών άρθρων και υπουργικών διατάξεων, καθώς και τα προβλήματα που έχουν προκύψει στην πορεία της λειτουργίας του θεσμού, τα Μουσικά Σχολεία συνεχίζουν να αποτελούν έναν ιδιαίτερο τύπο δημόσιων σχολείων που επιλέγουν αυστηρά το μαθητικό δυναμικό και το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό τους, έχουν αναβαθμισμένο επίπεδο διδασκαλίας μαθημάτων γενικής και μουσικής παιδείας και αναπτύσσουν ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές τους (Υφαντή & Ζορμπά, 2010). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που αξίζει να εξετασθεί πιο αναλυτικά, μιας και τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα ως προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ελλιπή.

2.8. Στόχοι της παρούσας έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα:

Με αφορμή την παραπάνω εκτενή ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου και την κριτική προσέγγιση του θεσμού των Μουσικών Σχολείων η παρούσα εργασία στοχεύει στην αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία, τη μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει η κουλτούρα στη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων, καθώς και τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της μέσα από την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών της μουσικής και γενικής παιδείας από τα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας, που είναι το Μουσικό Σχολείο Τρικάλων, Καρδίτσας, Λάρισας και Βόλου. Πιο συγκεκριμένα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της κουλτούρας στα σχολεία τους;
2. Πώς αξιολογούν/ εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία που υπηρετούν;
3. Ποιες λειτουργίες επιτελεί η σχολική κουλτούρα σε αυτά τα σχολεία;
4. Πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν διάφοροι παράγοντες, όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, η υλικοτεχνική υποδομή κτλ. στη διαμόρφωση της κουλτούρας στα σχολεία τους;

ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης εξετάστηκαν μέσω μιας διεξοδικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι έννοιες της οργανωσιακής και της σχολικής κουλτούρας, τα επίπεδα και οι διαστάσεις της κουλτούρας, ο ρόλος και η σημασία της στη λειτουργία των σχολείων, οι μορφές της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, καθώς και ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Επίσης, έγινε εκτενή αναφορά στο θεσμό των Μουσικών Σχολείων (Γυμνάσιο- Λύκειο) στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης, οργάνωσης και λειτουργίας των δημόσιων αυτών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μικρής κλίμακας έρευνα που ακολουθεί έχει στόχο να διερευνήσει κάποιες σημαντικές πλευρές του θέματος, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στην κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας. Αντικείμενο διερεύνησης αποτελούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας αναφορικά με τη σημασία και τις λειτουργίες που επιτελεί η κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία που υπηρετούν, το ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση της , καθώς και την εκτίμηση/ αξιολόγηση της κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί σε αυτά τα σχολεία.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία αναφέρεται στη γενική μεθοδολογική προσέγγιση, το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν επιλεγεί για τη διεξαγωγή της έρευνας (Δημητρόπουλος, 2004). Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων.

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια εμπειρική μελέτη κοινωνικών φαινομένων, καθώς εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της κοινωνικής και εργασιακής

ψυχολογίας και αποδίδει μια διαδικασία μέσω της οποίας ελέγχεται εάν τα θεωρητικά διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα- υποθέσεις ισχύουν σε συγκεκριμένες, πραγματικές- εμπειρικές συνθήκες (Νόβα- Καλτσούνη, 2006:17). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εμπειρικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση η οποία συγκεντρώνει στοιχεία και χαρακτηριστικά της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου. Γενικά η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στη μέτρηση απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων των ατόμων, χρησιμοποιώντας ποσοτικά μετρήσιμα στοιχεία. Με άλλα λόγια, στοχεύει στην ανάλυση των φαινομένων μέσα από την εύρεση τάσεων και συσχετισμών των μεταβλητών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης (Gorard, 2004).

3.2. Δείγμα

Μέγεθος και χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Μουσικά Σχολεία των Νομών Μαγνησίας, Λαρίσης, Τρικάλων και Καρδίτσας. Το συνολικό δείγμα αποτελούνταν από 101 καθηγητές/-τριες Γενικής και Μουσικής Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, η κατανομή τους ως προς το φύλο φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3.2.1.

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αντρας	29	28,7	28,7	28,7
	Γυναίκα	72	71,3	71,3	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Οι γυναίκες αποτελούν το 71, 3% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 28, 7%.

Επίσης, η ηλικιακή κατανομή του δείγματος διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 3.2.2.

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40	20	19,8	19,8	19,8
	41-50	49	48,5	48,5	68,3

>50	32	31,7	31,7	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών και το ποσοστό των εκπαιδευτικών να φτάνει το 48,55 %. Η αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα είναι εκείνη των οποίων η ηλικία είναι μεγαλύτερη των 50 ετών και το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει το 31,7%. Τέλος, η μειοψηφία του δείγματος (19,8 %) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31- 40 ετών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι στο δείγμα δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 20-30 ετών.

Επιπρόσθετα, το δείγμα είναι κατανεμημένο σε τέσσερις σχολικές μονάδες και προέρχεται κατά 11,9% από το Μουσικό Σχολείο Βόλου, 24,8 % από το Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας, 29,7% από το Μουσικό Σχολείο Λάρισας και κατά 33,7% από το Μουσικό Σχολείο Τρικάλων.

Πίνακας 3.2.3.: Μουσικό Σχολείο Υπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Βόλου	12	11,9	11,9	11,9
Καρδίτσα	25	24,8	24,8	36,6
Λάρισα	30	29,7	29,7	66,3
Τρίκαλα	34	33,7	33,7	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Αναφορικά με την εργασιακή τους θέση παρατηρείται ότι το 51,5% του δείγματος αποτελείται από καθηγητές γενικής παιδείας σε σχέση με το 48,5% των αντίστοιχων καθηγητών μουσικής παιδείας, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3.2.4.: Εργασιακή Θέση

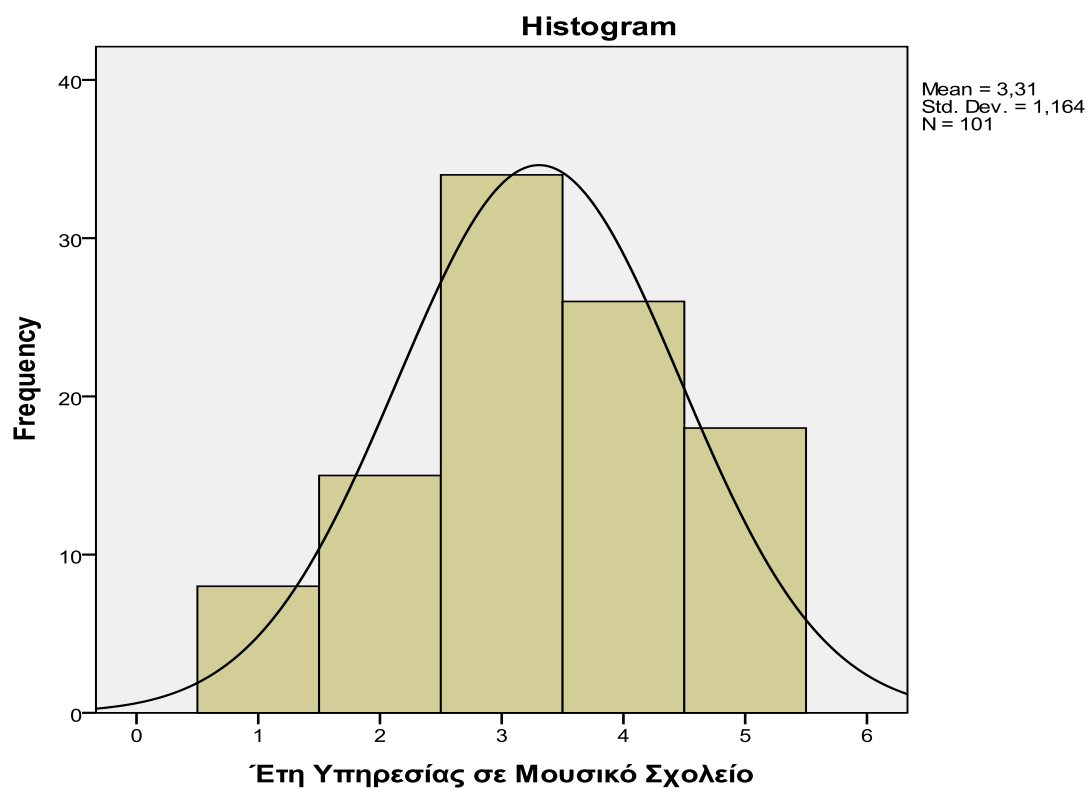
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθηγητής Γενικής Παιδείας	52	51,5	51,5	51,5
Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	49	48,5	48,5	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Όσον αφορά τα έτη εργασίας των καθηγητών/-τριων στα αντίστοιχα Μουσικά Σχολεία παρατηρείται ότι υπάρχουν καθηγητές που ανήκουν σε διάφορες κλάσεις χρόνων υπηρεσίας, αλλά η πλειοψηφία του δείγματος (33,7%) εργάζεται στα Μουσικά Σχολεία από εννέα (9) έως δεκαπέντε (15) χρόνια.

Πίνακας 3.2.5.: Έτη Εργασίας σε Μουσικό Σχολείο

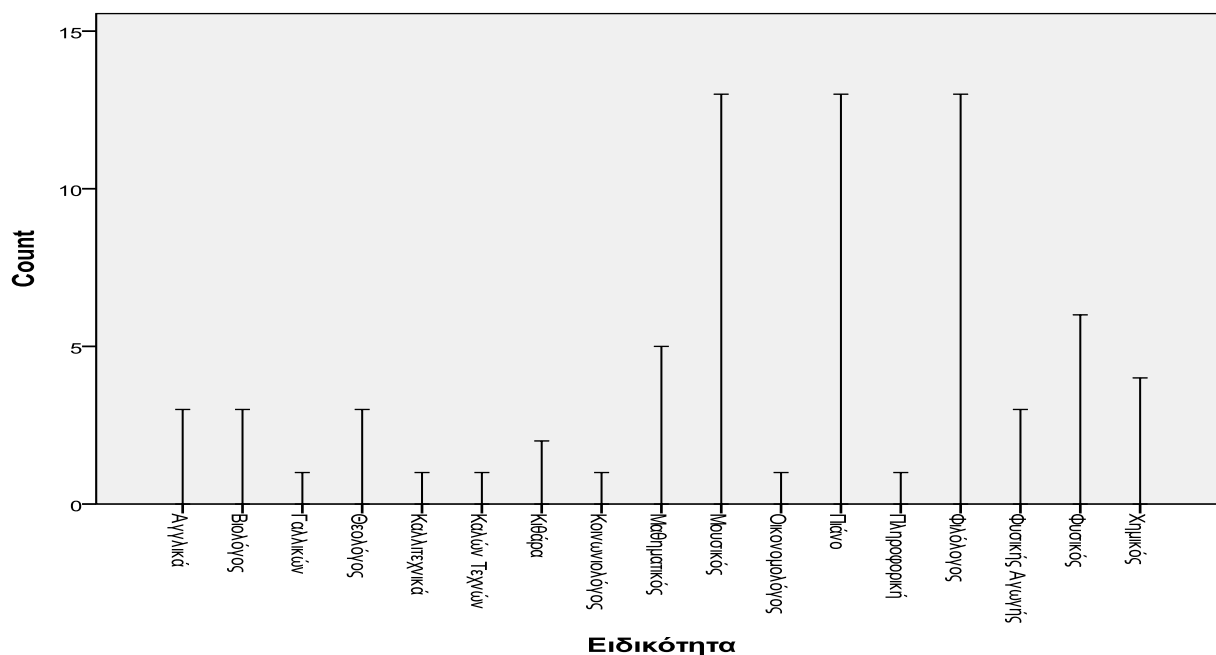
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2	8	7,9	7,9	7,9
	2-8	15	14,9	14,9	22,8
	9-15	34	33,7	33,7	56,4
	16-20	26	25,7	25,7	82,2
	>20	18	17,8	17,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Η αντίστοιχη κατανομή τους προσεγγίζει την κανονική, όπως φαίνεται από το ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά έτη εργασίας σε Μ.Σ.

Τέλος, στο παρακάτω γραμμόγραμμα παρουσιάζονται σχηματικά οι ειδικότητες (ΠΕ) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα:



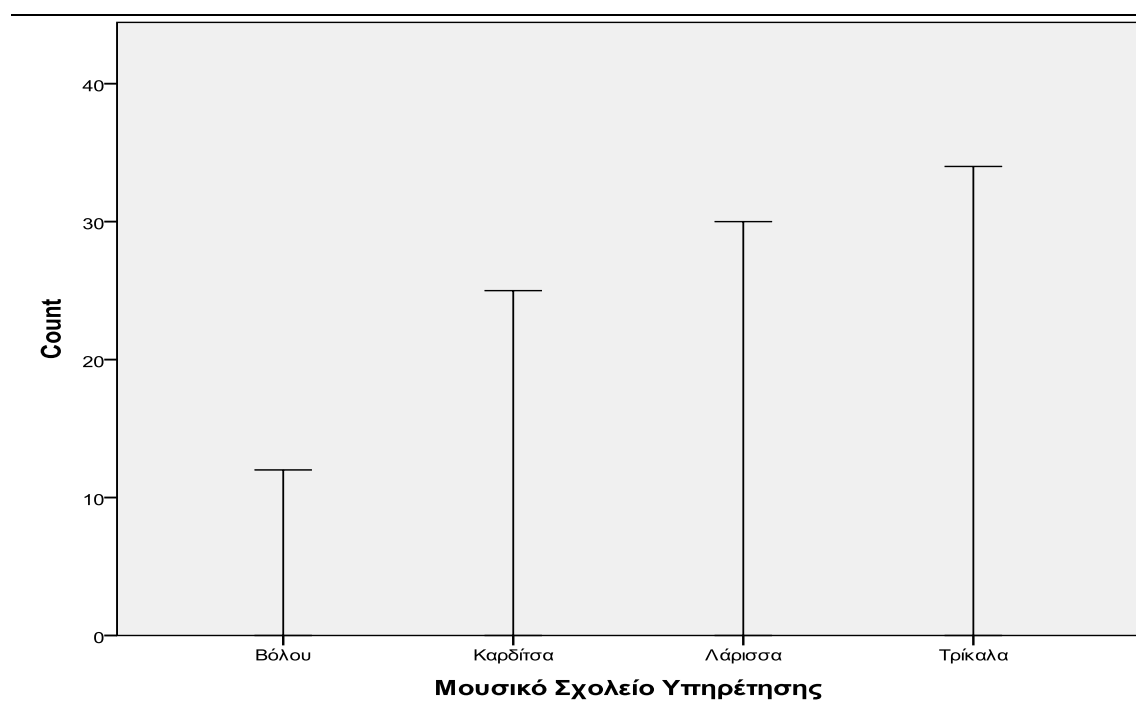
Σχήμα 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών των Μ.Σ. κατά ειδικότητα.

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 2017 και απευθυνόταν στο εκπαιδευτικό προσωπικό των Μουσικών Σχολείων της Θεσσαλίας. Για τη συλλογή ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με αυτοπρόσωπη επίσκεψη σε τέσσερα Μουσικά Σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας, δηλαδή στο Μουσικό Σχολείο Τρικάλων, Καρδίτσας, Βόλου και Λάρισας. Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων είχε προηγηθεί μια τηλεφωνική συζήτηση με τους διευθυντές των σχολείων, ώστε να εξασφαλιστεί η άδειά τους για την επίσκεψη στο σχολείο τους και τη διεξαγωγή της έρευνας. Κατά την επίσκεψη στα αντίστοιχα Μουσικά Σχολεία τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν ιδιοχείρως στους συμμετέχοντες και διευκρινίστηκαν κάποιες απορίες τους αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων. Επίσης, τονίστηκε ο προαιρετικός χαρακτήρας της έρευνας και επιβεβαιώθηκε η απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία, καθώς διαφάνηκε μια επιφύλαξη από την πλευρά ορισμένων

εκπαιδευτικών, οι οποίοι για δικούς τους προσωπικούς λόγους αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Σε κάθε Μουσικό Σχολείο διανεμήθηκαν 35 ερωτηματολόγια- συνολικά 140 ερωτηματολόγια- εκ των οποίων τελικά συμπληρώθηκαν και συλλέχθηκαν 101 και από τα τέσσερα σχολεία. Πιο αναλυτικά, από το Μουσικό Σχολείο Βόλου συμπληρώθηκαν 12 ερωτηματολόγια, από το Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας 25 ερωτηματολόγια, από το Μουσικό Σχολείο Λάρισας 30 ερωτηματολόγια και από το Μουσικό Σχολείο Τρικάλων 34 ερωτηματολόγια. Γενικά το Μουσικό Σχολείο Βόλου και Καρδίτσας είχαν μικρότερο ποσοστό ανταπόκρισης και συμμετοχής στην έρευνα σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία των Τρικάλων και Λάρισας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η διαδικασία συλλογής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων στα δύο αυτά Μουσικά Σχολεία δεν ήταν εύκολη υπόθεση, καθώς δεν καταφέραμε να έρθουμε σε επαφή με όλους τους συμμετέχοντες και μερικοί από αυτούς αμέλησαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια με αποτέλεσμα να μην τα επιστρέψουν². Οι συγκεκριμένες πληροφορίες φαίνονται καλύτερα στο ακόλουθο γραμμογράμμα συχνοτήτων:



Σχήμα 3: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά Μουσικό Σχολείο

² Βλ. το έκτο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο «Περιορισμοί της έρευνας», σελ.103.

Μόλις συγκεντρώθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ξεκίνησε η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση.

3.4. Ερευνητικά εργαλεία

Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι εύληπτο και εύκολο στην κωδικοποίηση, ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων (Νόβα- Καλτσούνη, 2006). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε ένα δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με καθορισμένη σειρά ερωτήσεων, κυρίως κλειστού τύπου και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις συνήθως συμπληρώνονται πιο εύκολα από τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς περιορίζουν τους ερωτώμενους στο θέμα και παράλληλα αποτυπώνουν πιο ξεκάθαρα τον τρόπο σκέψης τους. Επίσης, οι δομημένες κλειστές ερωτήσεις είναι εύχρηστες, επειδή μπορούν να «*παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση*» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 417). Εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις, διατυπώθηκε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σύντομα και να εκφράσουν την άποψη τους αναφορικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα χωρίς να περιορίζονται στην επιλογή συγκεκριμένων κωδικοποιημένων απαντήσεων. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα για μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική κατανόηση εννοιών και φαινομένων (Ζαφειρόπουλος, 2012).

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου³ παρατίθεται ένα σύντομο εισαγωγικό κείμενο στο οποίο αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και τα στοιχεία του φορέα που πραγματοποιεί τη μελέτη. Έπειτα ακολουθεί η διαβεβαίωση προς τον ερωτώμενο ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και η εχεμύθεια και οι απαντήσεις του/της θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Στο τέλος του εισαγωγικού σημειώματος παρέχονται κάποιες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δίνεται ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης που δεν υπερβαίνει τα δέκα λεπτά της ώρας. Το κυρίως ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων που αφορούν τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία,

3 Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας, σελ. 117.

εργασιακή θέση κτλ.) και από μια σειρά ερωτήσεων με πεντάβαθμες κλίμακες που αποτελούν τον πυρήνα του ερωτηματολογίου, καθώς ανιχνεύουν τις απόψεις, αντιλήψεις και εκτιμήσεις τους σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η πρώτη κλίμακα, που χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα των Μουσικών Σχολείων, είναι η *Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας -School Culture Triage Survey*⁴ (Wagner, 2006; Phillips & Wagner, 2003) η οποία μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (Maxwell, 1996). Πολλοί ερευνητές χρησιμοποίησαν την Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας με στόχο να αξιολογήσουν τη γενική κουλτούρα που διέπει μια σχολική μονάδα και να τη μελετήσουν σε συνδυασμό με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Μάλιστα με τη βοήθεια του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου οι έρευνες έχουν αποδείξει τη θετική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ αυτών των μεταβλητών: όσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα σε ένα σχολείο, τόσο πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και, αντίστοιχα, τόσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της σχολικής επιτυχίας- αποτελεσματικότητας (Wagner & Masden-Copas, 2002).

Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 17 προτάσεις- δηλώσεις δομημένες σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις παρακάτω τιμές: 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4 = Αρκετά συχνά, 5= Πολύ συχνά/ Πάντοτε). Η περίπτωση χρήσης της πεντάβαθμης κλίμακας δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί ουδέτερα, «επιλέγοντας ένα μεσαίο σημείο» ή να επιλέξει μια πιο σαφή τοποθέτηση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, έχοντας στη διάθεσή του «*δύο βαθμίδες σε κάθε κατεύθυνση εκατέρωθεν του μεσαίου σημείου*» (Ζαφειρόπουλος, 2012:110). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη σύμφωνα με το συντελεστή α του *Cronbach's Alpha* είναι 0.857. Αυτό σημαίνει πως όσο υψηλότερη είναι η τιμή αυτού του δείκτη τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης (Νόβα- Καλτσούνη, 2006).

Η κλίμακα *School Culture Triage Survey* εξετάζει την σχολική κουλτούρα ως συνάρτηση τριών βασικών αξόνων διερεύνησης- υποκλιμάκων:

⁴ Η συγκεκριμένη κλίμακα παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας, σελ.122.

- 1) Της επαγγελματικής συνεργασίας (Professional Collaboration) μεταξύ των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων. Οι πέντε (5) ερωτήσεις της πρώτης υποκλίμακας ($\alpha=0.74$) έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών/-τριών για την επίλυση προβλημάτων επαγγελματικής φύσεως (π.χ. διοικητικών, οργανωτικών προβλημάτων, ζητήματα αναλυτικού προγράμματος κ.ά.).
- 2) Το αίσθημα της συναδελφικότητας (Affiliative Collegiality) που δημιουργείται ως αποτέλεσμα των συνεργατικών σχέσεων. Οι έξι (6) ερωτήσεις της δεύτερης υποκλίμακας ($\alpha=0.77$) έχουν ως στόχο να εξετάσουν εάν οι καθηγητές είναι ικανοποιημένοι από τη συλλογική εργασία, εάν αλληλοϋποστηρίζονται και εάν τελικά αισθάνονται ή όχι ως μέλη μιας ομάδας.
- 3) Της αυτοπειθαρχίας και αποτελεσματικότητας (Self-Determination/ Efficacy) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Οι έξι (6) προτάσεις της τρίτης υποκλίμακας ($\alpha=0.84$) θέτουν ως βασικό ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί και γενικά το προσωπικό του σχολείου τείνουν να εργάζονται για έναν κοινό στόχο/όραμα ή νιώθουν απομονωμένοι ως μονάδες ενός απρόσωπου γραφειοκρατικού μηχανισμού.

Οι παραπάνω ερευνητικοί άξονες- υποκλίμακες διερευνηθήκαν με την βοήθεια πέντε (5) και έξι (6) ερωτήσεων-προτάσεων (items) αντίστοιχα, όπου οι ερωτώμενοι καθηγητές/-τριες του δείγματος κλήθηκαν να αξιολογήσουν την κάθε πρόταση σε μια σταθμισμένη κλίμακα από 1 έως 5 με το 1 να αντιστοιχεί στο «Ποτέ», το 5 να αντιστοιχεί στο «Πολύ Συχνά/Πάντοτε» και με τις ενδιάμεσες διαβαθμίσεις να διαμορφώνονται ανάλογα. Στην συνέχεια οι αντίστοιχοι «βαθμοί αξιολόγησης» αθροίστηκαν για να προκύψει η γενική βαθμολογία που διέπει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Ο χαμηλότερος βαθμός που μπορεί να προκύψει είναι το 17, ενώ ο μεγαλύτερος είναι 85. Η γενική βαθμολογία, που προκύπτει, διαβαθμίζεται με τον ακόλουθο τρόπο και συνεπάγεται την ανάληψη κατάλληλων ενεργειών που θα αποσκοπούν στη διατήρηση ή την ενδυνάμωσή της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (Wagner, 2006: 43):

- 17-40: Απαιτείται ανάληψη άμεσων ενεργειών για την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων, ώστε να «αποκατασταθεί» η κουλτούρα του σχολείου.
- 41-59: Απαιτούνται τροποποιήσεις και βελτιώσεις στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.
- 60-75: Απαιτείται η διατήρηση και η παρακολούθηση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.
- 76-85: Εάν σημειωθεί αποτέλεσμα μεγαλύτερο από το 75, τότε αξίζουν συγχαρητήρια στη σχολική μονάδα.

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου τέθηκε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου η οποία ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς των Μουσικών Σχολείων να ορίσουν την έννοια της σχολικής κουλτούρας με τον τρόπο που οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Αυτή η ερώτηση αποσκοπεί στην εξέταση του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και των στοιχείων που την απαρτίζουν και τη διαμορφώνουν. Η επεξεργασία των απαντήσεων στη ερώτηση ανοιχτού τύπου είναι κατά κανόνα ποιοτική (Ζαφειρόπουλος, 2012). Στη συγκεκριμένη μελέτη έγινε προσπάθεια «ομαδοποίησης των απαντήσεων σε λογικές κατηγορίες», ώστε να διευκολυνθεί η μετέπειτα ανάλυσή τους (Νόβα- Καλτσούνη, 2006: 49). Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις των ερωτώμενων συγκεντρώθηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύνολο τιμών εκ των υστέρων. Κάθε απάντηση εντάχθηκε σε μία από τις κατηγορίες που έχουν ήδη δημιουργηθεί από τις δοσμένες απαντήσεις που έχουν καταγραφεί. Έτσι, δημιουργήθηκαν όλες εκείνες οι πιθανές κατηγορίες που αποτελούν το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος που εξετάστηκε (ό.π., 2012 :97-98).

Μετά την ερώτηση ανοιχτού τύπου ακολουθεί μια κλίμακα που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης και αναφέρεται στις λειτουργίες που επιτελεί η κουλτούρα στη σχολική μονάδα. Αποτελείται από 12 προτάσεις – δηλώσεις, δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής τιμές: 1= Συμφωνώ απολύτως, 2= Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ και 5=Διαφωνώ απολύτως. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε δηλώσεις- προτάσεις (items), όπως « *Η κουλτούρα που υπάρχει στο σχολείο μας παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στο σχολικό οργανισμό*», «*Η*

κουλτούρα του σχολείου μας διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας, δηλαδή μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών», «Η κουλτούρα του σχολείου μας αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου», « Η κουλτούρα του σχολείου μας προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας» κ.τ.λ. Η αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach's Alpha είναι $\alpha=0.95$.

Οι παραπάνω δηλώσεις- προτάσεις (items) της κλίμακας προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποτελούν ευρήματα προϋπαρχουσών ερευνών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η σχολική κουλτούρα, σύμφωνα με τους ερευνητές, επιδρά σημαντικά σε όλες τις καθημερινές λειτουργίες μιας σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, ενδυναμώνει τη συνοχή και τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού (Deal & Peterson, 1990; Hoy & Miskel, 2013), επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004), αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Deal & Peterson, 1990), βελτιώνει την επικοινωνία τους και ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα (Fullan, 2011), προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης (ό.π., 1990), ενισχύει την αφοσίωση και την ταύτιση του προσωπικού με το σχολείο και αυξάνει την ενέργεια, την παρακίνηση και την ζωτικότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινότητας (Schein, 2004). Τέλος, η κουλτούρα που διαμορφώνεται σε ένα σχολικό οργανισμό δίνει έμφαση σε αυτά που έχουν σημασία και αξία για το σχολείο, καθώς αποτελεί τη μοναδική του ταυτότητα η οποία το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα σχολεία (Fullan, 2011; Hoy & Miskel, 2013, Schein 2004).

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχουν μερικές μεμονωμένες ερωτήσεις (11-14) οι οποίες αναφέρονται στη σημαντικότητα ορισμένων παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Οι ερωτήσεις είναι δομημένες σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με την παρακάτω διαβάθμιση: 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας ορισμένων παραγόντων (όπως η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των

εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή) που, κατά τη γνώμη τους, διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ή λιγότερο βαρυσήμαντο ρόλο στη σύνθεση της κουλτούρας στο σχολείο που απασχολούνται.

3.5. Στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή και επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 22.0 για Windows. Αρχικά, έγινε μια διερευνητική ανάλυση δεδομένων (Explorative Data Analysis) για να ελεγχθεί εάν «τα δεδομένα πληρούν τις προϋποθέσεις που απαιτούν κάποιες διαδικασίες στατιστικής ανάλυσης» (Νόβα- Καλτσούνη, 2006: 115). Για παράδειγμα, ελέγχθηκε εάν οι τιμές κάποιων μεταβλητών του δείγματος έχουν κανονική κατανομή και ισότητα των διακυμάνσεων ή εάν υπάρχουν ασυνήθιστες τιμές που μπορούν να προκύψουν τυχαία από λανθασμένη καταχώριση δεδομένων. Έπειτα χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της λεγόμενης περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics) για την παρουσίαση και την επεξεργασία αριθμητικών – ποσοτικών δεδομένων και συγκεκριμένα για τον υπολογισμό των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών (ό.π., 2006).

Μετά την εξέταση των συχνοτήτων των κατανομών, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών ακολουθούν οι επαγωγικές μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης με τη βοήθεια των οποίων έγιναν συγκρίσεις των μέσων όρων των μεταβλητών και ελέγχθηκαν κάποιες συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, εφαρμόστηκε η δοκιμασία T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων ομάδων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA κατά έναν παράγοντα (One-Way Anova), προκειμένου να συγκρίνουμε τον μέσο όρο μιας εξαρτημένης μεταβλητής σε κατηγορίες του δείγματος που ορίζονται από την μεταβλητή – παράγοντα ή αλλιώς ανεξάρτητη μεταβλητή (Νόβα –Καλτσούνη, 2006; Καραγεώργος, 2001). Παράλληλα, εφαρμόστηκε ο υπολογισμός συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών με τον Συντελεστή Συσχέτισης Correlation Coefficient και της σημαντικότητάς του. Για να προσδιορίσουμε την ισχύ της συσχέτισης,

χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή Pearson (r), όπου η μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει είναι 1 (απόλυτα θετική συσχέτιση), ενώ η ελάχιστη -1 (απόλυτα αρνητική συσχέτιση). Όσο πιο κοντά σε αυτές τις τιμές είναι ο συντελεστής (r) τόσο πιο ισχυρή είναι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζουμε (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Νόβα- Καλτσούνη, 2006; Καραγεώργος, 2001). Τέλος, χρησιμοποιήσαμε τους πίνακες διπλής εισόδου (Crosstabs) για να απεικονίσουμε την κατανομή συχνοτήτων δύο μεταβλητών και το στατιστικό κριτήριο χ τετράγωνο για να εξετάσουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική απόκλιση μεταξύ παρατηρούμενων και αναμενόμενων συχνοτήτων σε κάθε κατηγορία μεταβλητών (ό.π., 2006). Στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων.

Κεφάλαιο 4ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση και παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

Από τις στατιστικές αναλύσεις των συλλεχθέντων δεδομένων προέκυψαν διάφορα αποτελέσματα-ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τρεις ενότητες: α) η πρώτη ενότητα αφορά τα αποτελέσματα τα οποία προέρχονται από την κλίμακα αξιολόγησης της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία (School Culture Triage Survey), β) η δεύτερη ενότητα συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της σχολικής κουλτούρας, καθώς και τις λειτουργίες που επιτελεί η κουλτούρα στη σχολική μονάδα που εργάζονται και γ) η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που διαδραματίζουν ορισμένοι παράγοντες στη διαμόρφωση και διαχείριση της σχολικής κουλτούρας.

4.1. Η αξιολόγηση/ εκτίμηση της κουλτούρας των Μουσικών Σχολείων (School Culture Triage Survey)

Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, για τον υπολογισμό του επιπέδου της ισχύος⁵ που χαρακτηρίζει την υπάρχουσα σχολική

⁵ Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά στην τρίτη διάσταση της κουλτούρας, την ισχύ, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι απόψεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις βασικές αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες του σχολείου (Νικολαΐδου, 2013:111), γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση μια ισχυρής ή αδύναμης σχολικής κουλτούρας αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αποδοχής του πυρήνα αξιών και πεποιθήσεων από τους εμπλεκόμενους, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται και η σχολική κουλτούρα (Robbins, 1993). Αντιθέτως, η αδύναμη- ασθενής σχολική κουλτούρα είναι αυτή που χαρακτηρίζεται από μικρότερο βαθμό συνοχής, συναίνεσης και αποδοχής του πυρήνα αξιών και πεποιθήσεων με αποτέλεσμα την ελλιπή κατεύθυνση του προσωπικού και την απουσία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood & Hopkins, 2004).

κουλτούρα των Μουσικών Σχολείων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «*Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας*» την οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής και γενικής παιδείας που υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία. Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των ερωτήσεων-προτάσεων (items) που αναφέρονται στις τρεις υποκλίμακες, δηλαδή την Επαγγελματική Συνεργασία, την Συναδελφικότητα και την Αποτελεσματικότητα. Στη συνέχεια αυτοί οι μέσοι όροι αθροίστηκαν για να προκύψει η γενική βαθμολογία που διέπει την εκάστη σχολική μονάδα⁶. Για να αποκτήσουμε, όμως, μια γενική εικόνα της βαθμολογίας και των τεσσάρων Μουσικών Σχολείων υπολογίσαμε το άθροισμα των τιμών δια το πλήθος τους, δηλαδή το μέσο όρο των βαθμολογιών (M.O.), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.1.1: Formatted Table Statistics

ΑΘΡΟΙΣΜΑ		
N	Valid	101
	Missing	0
Mean		60,0594
Median		61,0000
Mode		52,00
Std. Deviation		9,85781
Minimum		30,00
Maximum		81,00

Παρατηρείται ότι στο συνολικό δείγμα (n=101) η ελάχιστη «βαθμολογία» της σχολικής κουλτούρας αντιστοιχεί σε 30 μονάδες, ενώ η μέγιστη βαθμολογία αντιστοιχεί σε 81 μονάδες. Ο μέσος όρος των παραπάνω βαθμολογιών αντιστοιχεί σε 60,05 γεγονός που υποδηλώνει πως η σχολική κουλτούρα των Μουσικών Σχολείων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται ως ικανοποιητική και απαιτεί ανάληψη ενεργειών που θα στοχεύουν στη διατήρησή της.

⁶ Τα «αθροίσματα» που αντιστοιχούν στην τελική βαθμολογία των εκπαιδευτικών ανά Μουσικό Σχολείο (Βόλου, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων) φαίνονται συνοπτικά στον πρώτο πίνακα, που παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας, σελ. 124.

Αν θέλουμε να συγκρίνουμε τη συνολική βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού (καθηγητής/καθηγήτρια) εφαρμόζουμε τη δοκιμασία T-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες (άνδρες και γυναίκες) και έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 4.1.2: Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άθροισμα	Αντρας	29	59,0000	10,55597	1,96020
	Γυναίκα	72	60,4861	9,60633	1,13212

Πίνακας 4.1.3:Independent Samples Test

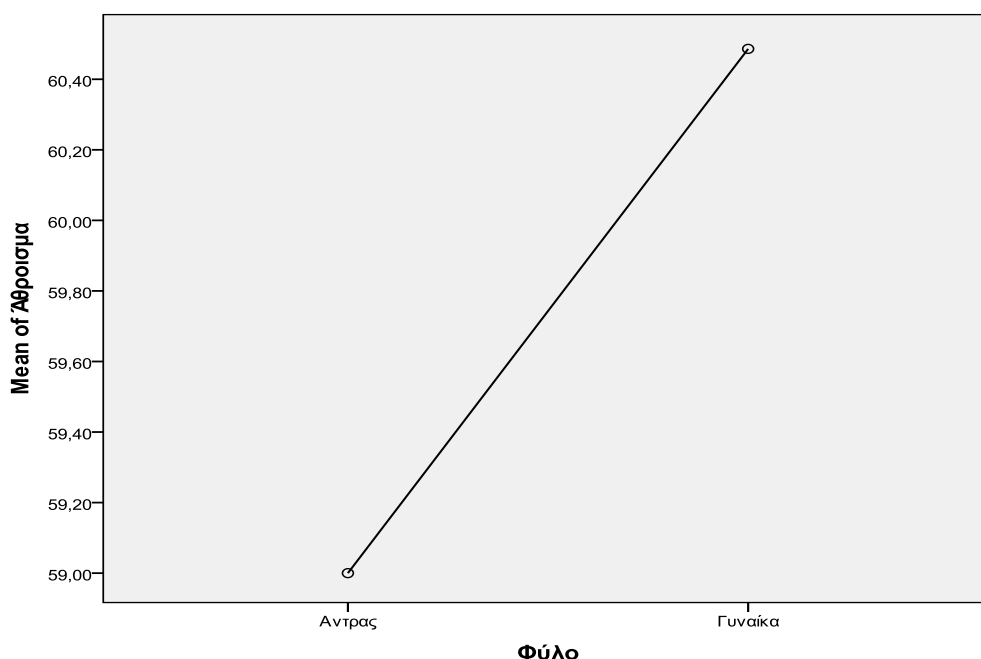
	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Άθροισμα	Equal variances assumed	,043	,835	-,684	99	,496	-1,48611	2,17388	-5,79956	2,82734
	Equal variances not assumed			-,657	47,702	,515	-1,48611	2,26364	-6,03819	3,06597

$[t (99) = - 0,684, p=0,835]$

Στον πρώτο πίνακα απεικονίζονται οι μέσοι όροι των δύο ομάδων του δείγματος (άνδρες εκπαιδευτικοί- γυναίκες εκπαιδευτικοί), η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα του κάθε μέσου όρου. Παρατηρούμε ότι υπάρχει μια απειροελάχιστη διαφορά στο μέσο όρο της συνολικής βαθμολογίας μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο εμφανίζουν συνολική βαθμολογία που κυμαίνεται στις 59,00 μονάδες, ενώ αντίστοιχα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν κατά μέσο όρο συνολική βαθμολογία που κυμαίνεται στις 60,48 μονάδες. Στο δεύτερο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Test Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων, δηλαδή ελέγχεται η υπόθεση εάν οι δύο διακυμάνσεις των συγκεκριμένων ομάδων είναι ίσες ή άνισες (Χαλικιάς, Μανωλέσσου & Λάλου, 2015: 192). Συγκεκριμένα, ελέγχουμε εάν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της συνολικής βαθμολογίας των καθηγητών και καθηγητριών (δύο ανεξάρτητων ομάδων). Η τιμή F φανερώνει την πιθανότητα να υπάρχει ή να μην υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο διακυμάνσεων (Νόβα-Καλτούνη, 2006: 165). Επειδή ο έλεγχος διακυμάνσεων με το Test Levene for Equality of Variances δείχνει ότι οι δύο ομάδες έχουν άνισες διακυμάνσεις, δηλαδή η αξία του λόγου F(Sig.) είναι $p < 0,05$, παρατηρούμε και την τιμή t για άνισες διακυμάνσεις (Equal variances not assumed), η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση παίρνει αρνητική τιμή, $t = -0,657$. Άρα, σε αυτόν τον πίνακα σημειώνουμε την τιμή $F = 0,043$ σε συνδυασμό με το επίπεδο σημαντικότητας $Sig. = 0,835$. Οι δεδομένες τιμές υποδεικνύουν πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων του δείγματος και για αυτό το λόγο οι διακυμάνσεις των δύο μεταβλητών δεν είναι άνισες. Συνεπώς, από την παραπάνω δοκιμασία φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Το άθροισμα της βαθμολογίας της σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τη μεταβλητή «Φύλο» μπορεί να απεικονιστεί σχηματικά με τον ακόλουθο τρόπο:



Σχήμα 4: Το άθροισμα της συνολικής βαθμολογίας ανά φύλο

Στη συνέχεια, εξετάσαμε το μέσο όρο των συνολικών βαθμολογιών της σχολικής κουλτούρας ανά Μουσικό Σχολείο και έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.5: Μέσος όρος βαθμολογίας ανά Μουσικό Σχολείο

Άθροισμα

Μουσικό Σχολείο Υπηρετήσης	Mean	N	Std. Deviation
Βόλου	64,9167	12	6,44499
Καρδίτσα	63,1600	25	8,83968
Λάρισα	57,9000	30	10,61992
Τρίκαλα	57,9706	34	10,00450
Total	60,0594	101	9,85781

Παρατηρούμε πως το Μουσικό Σχολείο του Βόλου παρουσιάζει υψηλότερη βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας (64,91), ενώ αντίστοιχα το Μουσικό Σχολείο της Λάρισας (57,90) έχει τη χαμηλότερη βαθμολογία. Βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι οι διαφορές αυτές, λαμβάνοντας υπόψη και το μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αντιπροσωπευτικές ούτε και στατιστικά υπολογίσιμες. Παρόλα αυτά μπορούν να μας παρέχουν μια γενική εικόνα της κουλτούρας που διέπει κάθε σχολική μονάδα.

Παράλληλα, εάν εξετάσουμε την εκτίμηση της σχολικής κουλτούρας ως συνάρτηση της ηλικιακής κατηγορίας και υπολογίσουμε τους αντίστοιχους μέσους όρους των βαθμολογιών ανά ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.6: Μέσος όρος βαθμολογίας ανά ηλικιακή ομάδα

Άθροισμα

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
31-40	62,2000	20	7,86464
41-50	59,5102	49	10,07497
>50	59,5625	32	10,71007
Total	60,0594	101	9,85781

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι ηλικίες από 31-40 ετών κατά μέσο όρο έχουν βαθμολογία 62,20 σε αντίθεση με την βαθμολογία 59,56, που εμφανίζουν οι ηλικίες >50. Αντίστοιχα οι ηλικίες από 41-50 ετών εμφανίζουν βαθμολογία 59,51, που είναι πολύ κοντά στην βαθμολογία της ηλικιακής κατηγορίας >50. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι μικρότερες ηλικίες (31-40) εμφανίζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στην αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικίες. Βέβαια,

αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχει παντελής έλλειψη εκπαιδευτικών της ηλικιακής κατηγορίας 20-30 ετών και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεαροί εκπαιδευτικοί-αναπληρωτές προσλαμβάνονται μετά από τρίμηνη παρέλευση για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Μουσικών Σχολείων, με αποτέλεσμα η πρόσληψη τους να μη γίνεται στη μέση περίπου της σχολική χρονιάς⁷. Με τη βοήθεια του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-Way ANOVA), μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε κάποιες ηλικιακές ομάδες στην πραγματικότητα δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα (Sig>0,05).

Πιο αναλυτικά, με το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης/διασποράς δίνεται η δυνατότητα να μελετήσουμε την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (ηλικία) σε μια εξαρτημένη (βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας). Η ανάλυση διακύμανσης/ διασποράς βασίζεται στην αρχή της «*διαίρεσης της συνολικής διακύμανσης των τιμών των μέσων όρων σε δύο ανεξάρτητα μεταξύ τους μέρη*» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 171-172): τη διακύμανση μέσα στις ομάδες (within groups) και τη διακύμανση μεταξύ των ομάδων (between groups). Στην πρώτη περίπτωση (διακύμανση μέσα στις ομάδες) εξετάζεται η διακύμανση των τιμών των ατόμων που αποτελούν την κάθε ομάδα και οι διαφορές μπορεί να οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων, καθώς και σε κάποιο τυχαίο σφάλμα. Στη δεύτερη περίπτωση (διακύμανση μεταξύ των ομάδων) ελέγχεται η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στις συγκεκριμένες ομάδες της εξαρτημένης (Καραγεώργος, 2001). Σε αυτό το σημείο εφαρμόζεται η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-Way Anova) για να συγκρίνουμε τον μέσο όρο της εξαρτημένης μεταβλητής στις ηλικιακές ομάδες του δείγματος, οι οποίες ομάδες ορίζονται από τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής με τη δοκιμασία F (ό.π., 2006 : 173).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.7: One- Way ANOVA

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άθροισμα * Ηλικία	Between	(Combined)	114,324	2	57,162	,583	,560
	Groups	Linearity	68,161	1	68,161	,696	,406

⁷ Βλ. το έκτο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο «Περιορισμοί της έρευνας», σελ. 103.

	Deviation from Linearity	46,162	1	46,162	,471	,494
	Within Groups	9603,320	98	97,993		
	Total	9717,644	101			

[F=0,583, p=0,560 ή p> 0,05]

Από τον πίνακα παρατηρούμε πως ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας δε διαφέρει σημαντικά (F= 0,583) για τις ομάδες ατόμων που ορίζονται από τη μεταβλητή «Ηλικία». Η μικρή τιμή του F σε συνάρτηση με το επίπεδο σημαντικότητας (Sig. =0,560) δείχνουν πως ο παράγοντας της ηλικίας δεν επηρεάζει σημαντικά τη συνολική βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας. Συνεπώς, η διαφοροποίηση που εντοπίστηκε μεταξύ κάποιων ηλικιακών ομάδων δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική αν και δεν πρέπει να παραλειφθούν οι περιορισμοί της έρευνας, που επισημάνθηκαν προηγουμένως.

Κατά τον ίδιο τρόπο εάν μελετήσουμε τη διαφοροποίηση της βαθμολογίας μεταξύ των καθηγητών Γενικής και καθηγητών Μουσικής Παιδείας έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.8: Μέσος όρος βαθμολογίας ανά εργασιακή θέση

Άθροισμα					
Εργασιακή Θέση	Mean	N	Std. Deviation	Range	Harmonic Mean
Καθηγητής Γενικής Παιδείας	58,8077	52	10,73941	49,00	56,4853
Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	61,3878	49	8,74122	37,00	60,0998
Total	60,0594	101	9,85781	51,00	58,1829

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι απαντήσεις των καθηγητών Γενικής Παιδείας συγκεντρώνουν μέσο όρο βαθμολογίας 58,80 σε σύγκριση με τους καθηγητές της Μουσικής Παιδείας με μέσο όρο 61,38. Με άλλα λόγια, οι καθηγητές Μουσικής Παιδείας εμφανίζουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη βαθμολογία στην αποτίμηση/ αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας συγκριτικά με τους καθηγητές της Γενικής Παιδείας. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) από το μέσο όρο της βαθμολογίας των καθηγητών Γενικής Παιδείας είναι 10,73, ενώ αντίστοιχα η τυπική απόκλιση από το μέσο όρο της βαθμολογίας των καθηγητών

Μουσικής Παιδείας είναι μόλις 8,74. Η Τυπική Απόκλιση αποτελεί στην ουσία την τετραγωνική ρίζα της Διακύμανσης και θεωρείται ένα από τα πιο εύχρηστα μέτρα διασποράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2006 ; Καραγεώργος, 2001). Άρα, όσο περισσότερο απομακρύνονται οι τιμές από το μέσο όρο του δείγματος τόσο μεγαλώνει και η τιμή της διακύμανσης και, αντίστροφα, όσο πιο κοντά στο μέσο όρο βρίσκονται οι τιμές τόσο πιο μικρή γίνεται η τιμή της διακύμανσης. Τέλος, αναφορικά με το εύρος, που είναι ένας δείκτης ο οποίος μας δίνει το διάστημα της κλίμακας μεταξύ μεγαλύτερης και μικρότερης τιμής σε μια συγκεκριμένη κατανομή, είναι 49 για τους καθηγητές Γενικής Παιδείας και 37 για τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής Παιδείας. Συνεπώς, από τους συγκεκριμένους δείκτες της τυπικής απόκλισης και του εύρους δεν αναμένεται κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας και την εργασιακή θέση των καθηγητών. Αυτή τη διαπίστωση έρχεται να επιβεβαιώσει και το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.9: One-Way ANOVA

Άθροισμα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	167,934	1	167,934	1,741	,190
Within Groups	9549,710	99	96,462		
Total	9717,644	100			

[F=1,741, p=0,190 ή p>0,05]

Η μικρή τιμή του F=1,741 σε συνάρτηση με το επίπεδο σημαντικότητας (Sig. =0,190) φανερώνουν πως ο παράγοντας της εργασιακής θέσης (καθηγητής γενικής και μουσικής παιδείας) δεν επηρεάζει σημαντικά τη συνολική βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας.

Τέλος, αν μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα παραπάνω αποτελέσματα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα Μουσικά Σχολεία, προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.10: Μέσος όρος βαθμολογίας ανά έτη υπηρεσίας στο Μουσικό Σχολείο

Άθροισμα

Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο	Mean	N	Std. Deviation	Range	Minimum	Maximum
0-2	60,6250	8	11,01865	32,00	39,00	71,00
2-8	60,8667	15	6,27770	21,00	52,00	73,00
9-15	60,5588	34	9,99148	37,00	42,00	79,00
16-20	57,2692	26	8,76154	40,00	30,00	70,00
>20	62,2222	18	12,82257	49,00	32,00	81,00
Total	60,0594	101	9,85781	51,00	30,00	81,00

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0 έως 2έτη σε Μουσικό Σχολείο συγκεντρώνουν βαθμολογία 60,62, ενώ αντίστοιχα οι τιμές τους κυμαίνονται από 39 (minimum) έως 71 (maximum). Αντίστοιχα την μεγαλύτερη βαθμολογία φαίνεται ότι συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών, καθώς αυτοί συγκεντρώνουν κατά μέσο όρο βαθμολογία 62,22 που είναι σαφώς πιο μεγάλη από το μέσο όρο που ανέρχεται σε 60,05. Βέβαια, παρά τις διαφορές που υπάρχουν στους μέσους όρους των συγκεκριμένων ομάδων θα ήταν σφάλμα να υποθέσουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση- εξάρτηση μεταξύ των ετών υπηρεσίας και των αντίστοιχων βαθμολογιών, διότι από τα κατάλληλα παραμετρικά τεστ προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.11 :One –Way Anova

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άθροισμα * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο	Between Groups	(Combined) Linearity	307,426	4	76,857	,784	,538
		Deviation from Linearity	1,852	1	1,852	,019	,891
		Within Groups	305,574	3	101,858	1,039	,379
		Total	9410,217	96	98,023		
			9717,644	100			

[F=0,784, p= 0,538 ή p>0,05]

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.12 :Correlations

	Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο	Άθροισμα

Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο	Pearson Correlation	1	-,014
	Sig. (2-tailed)		,891
	N	101	101
Αθροισμα	Pearson Correlation	-,014	1
	Sig. (2-tailed)	,891	
	N	101	101

$$[r = -0,014, p=0,891]$$

Από τον πρώτο πίνακα με τα αποτελέσματα του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης/ διασποράς (Ανοva) φαίνεται πως ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας δε διαφέρει σημαντικά ($F= 0,784$) για τις ομάδες ατόμων που ορίζονται από την ανεξάρτητη μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας». Η μικρή τιμή του F σε συνάρτηση με το επίπεδο σημαντικότητας (Sig. =0,538) υποδεικνύουν πως ο παράγοντας «έτη υπηρεσίας» σε Μουσικά Σχολεία δεν επηρεάζει σημαντικά τη βαθμολογία της σχολικής κουλτούρας.

Ο δεύτερος πίνακας αναφέρεται στον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης (Correlation Coefficient) του Pearson, ο οποίος ελέγχει όχι μόνο την ύπαρξη κάποιας γραμμικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και την ένταση αυτής της σχέσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 231). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συσχέτιση ($r= -0,014$) σε επίπεδο σημαντικότητας (Sig.= 0,891) χαρακτηρίζεται πολύ ασθενής έως ασήμαντη. Αναφορικά με την ένταση η αρνητική τιμή του r υποδηλώνει μια αρνητική συσχέτιση, δηλαδή οι μεταβλητές δεν κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση και όταν αυξάνεται η μια μεταβλητή, τότε μειώνεται η άλλη. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει πως όσο περισσότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία τόσο λιγότερο θετικά χαρακτηρίζουν την επαγγελματική συνεργασία, τη συναδελφικότητα, την αποτελεσματικότητα και γενικά τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολείο τους και αντίστροφα. Βέβαια δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι σε αυτήν τη μελέτη ο αριθμός των περιπτώσεων (δείγμα) είναι σχετικά μικρός και για αυτόν το λόγο ο συντελεστής συσχέτισης και το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας δηλώνουν μια πολύ ασθενής έως ασήμαντη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (Μακράκης, 2005).

Στην συνέχεια, θα παρουσιάσουμε μία προς μία τις ερωτήσεις- προτάσεις της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε στα τέσσερα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας, και θα σταθούμε στα σημεία, όπου απαιτείται περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, στις πρώτε πέντε (5) ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να διαβαθμίσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής συνεργασίας, της συναδελφικότητας και της αποτελεσματικότητας που θεωρούν πως έχουν επιτευχθεί στην σχολική μονάδα που απασχολούνται με τη βοήθεια μιας 5βαθμης κλίμακας, όπου το (1) αντιστοιχεί στο «Ποτέ» και το (5) στο «Πολύ συχνά/Πάντοτε».

Οι συχνότητες των απαντήσεων μετρημένες στην εκατοστιαία κλίμακα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.12

1:Ποτέ, 2:Σπάνια, 3: Μερικές φορές, 4: Αρκετά συχνά, 5: Πολύ συχνά/Πάντοτε					
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	1	2	3	4	5
1.Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για θέματα διδακτικής και αναλυτικού προγράμματος σπουδών.	2 %	5 %	26,7%	56,4%	9,9 %
2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.	7,9 %	16,8 %	43,6%	24,8%	5,0 %
3. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά τα υλικά και τους πόρους της σχολικής μονάδας.	8,9 %	29,7 %	32,7%	22,8%	5,9 %
4. Ο κώδικας συμπεριφοράς των μαθητών είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και συναίνεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.	3 %	2 %	25,7%	47,5%	21,8 %
5. Ο χρόνος για τα ζητήματα προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής μονάδας αφιερώνεται κυρίως στη συλλογική εργασία εκπαιδευτικών παρά στην εργασία μεμονωμένων ατόμων.	3 %	14,9 %	39,6%	30,7%	11,9 %
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΟΤΗΤΑ					
1. Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου μιλούν για περιστατικά εορταστικών ή άλλων εκδηλώσεων που υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τις αξίες του σχολείου.	0%	5%	23,8%	40,6%	30,7

2. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται και εκτός σχολείου επειδή απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου.	5%	25,7%	43,6%	20,8%	5%
3. Το σχολείο μας αντανακλά μια πραγματική «αίσθηση» της κοινότητας .	3%	10,9%	34,7%	36,6%	14,9%
4. Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μας δίνει συχνές ευκαιρίες επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς.	4%	15,8%	46,5%	28,7%	5%
5. Το σχολείο μας υποστηρίζει και εκτιμά την ανταλλαγή νέων ιδεών από τα μέλη του	4%	10,9%	31,7%	36,6%	16,8%
6. Υπάρχει μια πλούσια και ισχυρή παράδοση εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα σημαντικές ημερομηνίες (εθνικοί επέτειοι) και εκδηλώσεις αναγνώρισης των στόχων που επιτεύχθηκαν (πχ. ολοκλήρωση ενός καινοτόμου προγράμματος ή Project).	0%	1%	9,9%	29,7%	59,4%
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ					
1. Το προσωπικό του σχολείου μας επιδιώκει να προβλέπει και να αποτρέπει ενδεχόμενα προβλήματα, που μπορεί να προκύψουν, παρά να τα αντιμετωπίζει εκ των υστέρων.	2%	5,9%	18,8%	51,5%	21,8%
2. Υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας εκτίμησης μεταξύ των μελών του σχολείου.	3%	6,9%	33,7%	43,6%	12,9%
3. Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του σχολείου αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις παρά να ακολουθούν πεπατημένες οδούς	2%	8,9%	39,6%	35,6%	13,9%
4. Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα παρά να επιρρίπτουν τις ευθύνες για το πρόβλημα σε άλλους.	2%	10,9%	36,6%	39,6%	10,9%
5. Ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου ενθαρρύνεται να παίρνει εκπαιδευτικές αποφάσεις, παρά να περιμένει καθοδήγηση από ανώτερα ιεραρχικά όργανα (όπως διευθυντής/τρια, Σχολικός Σύμβουλος) .	3%	18,8%	34,7%	34,7%	8,9%
6. Οι άνθρωποι που εργάζονται στο σχολείο μας βρίσκονται εδώ, επειδή τους αρέσει και το έχουν επιλέξει.	1%	3%	14,9%	44,6%	36,6%

Παρατηρούμε ότι στις παραπάνω ερωτήσεις-προτάσεις και των τριών υποκλιμάκων, που διαβαθμίζουν και ελέγχουν την ισχύ της κουλτούρας που διέπει τη σχολική μονάδα, οι περισσότερες απαντήσεις κλίνουν προς τη μεσαία βαθμίδα «Αρκετά συχνά». Φυσικά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι ερωτώμενοι επέλεξαν πιο σαφή τοποθέτηση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση της κλίμακας, σημειώνοντας τη βαθμίδα «Πολύ Συχνά/Πάντοτε». Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις η συχνότητα της επιλογής 1= Ποτέ είναι μηδενική. Όπως δείχνουν οι συχνότητες, υπάρχει μια μετακίνηση από την επιλογή «Ποτέ» και μετατόπιση προς την επιλογή «πολύ συχνά/πάντοτε». Επειδή οι παραπάνω διαβαθμίσεις αποτελούν μέτρο εκτίμησης της σχολικής κουλτούρας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την υπάρχουσα κουλτούρα στα σχολεία τους. Αυτή η διαπίστωση ενισχύει την άποψη ότι η ισχυρή σχολική κουλτούρα επηρεάζει θετικά τη στάση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές τις σχολικές μονάδες, καθώς επίσης την επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Για να ενισχύσουμε το συγκεκριμένο συμπέρασμα, υπολογίσαμε τον μέσο όρο (Mean) των απαντήσεων για κάθε μια ερώτηση ξεχωριστά⁸. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατηρούμε ότι πράγματι, σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι μεγαλύτερος του (3) «Αρκετά Συχνά», ενώ δεν είναι λίγες οι φορές όπου ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι μεγαλύτερος του (4) «Πολύ συχνά», γεγονός που επιβεβαιώνει τα όσα έχουν αναλυθεί προηγουμένως.

4.2. Ερωτήσεις για τον ορισμό της έννοιας της σχολικής κουλτούρας και το ρόλο που διαδραματίζει στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων.

Στην συνέχεια του ερωτηματολογίου το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία τους ζητήθηκε να περιγράψουν πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της κουλτούρας στο δικό τους σχολείο. Από όλο το δείγμα (n=101) στην ερώτηση απάντησαν μόνο 46 εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα 24 άτομα από το Μουσικό Σχολείο Τρικάλων, 10 άτομα από το Μουσικό Σχολείο

⁸ Ο πίνακας με τον Μέσο Όρο (Μ. Ο.) που αντιστοιχεί σε κάθε ερώτηση της κλίμακας παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας, σελ. 127.

Λαρίσης, 6 άτομα από το Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας και 6 άτομα από το Μουσικό Σχολείο Βόλου. Οι απαντήσεις, που καταγράφηκαν, ομαδοποιήθηκαν σε λογικές κατηγορίες προκειμένου να διευκολυνθεί η ποιοτική τους ανάλυση και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι κατηγορίες, οι οποίες τελικά προέκυψαν από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων και εκφράζουν συνολικά τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι οι εξής:

1^η Κατηγορία απαντήσεων: Η κουλτούρα ως ιδιαίτερη και ξεχωριστή ταυτότητα του σχολείου.

Στην κατηγορία αυτήν εντάσσονται όλες οι αναφορές που περιγράφουν την κουλτούρα ως ένα σύνολο ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνιστούν τη μοναδική ταυτότητα του σχολείου και το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα. Πιο αναλυτικά δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις: *«Είναι η ταυτότητα και οι κοινοί προσανατολισμοί που μας κρατάνε ενωμένους στο σχολείο»* (κωδ. 3), *«... το σύνολο αρχών και αξιών, καθώς και κοινής αντίληψης που αφορούν τη σχολική μονάδα και τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες»* (κωδ. 10), *«...αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, οι απόψεις των ατόμων, οι συμπεριφορές και γενικά η εικόνα του σχολείου μας»* (κωδ. 12), *«είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία του σχολείου μας και επηρεάζουν το κλίμα που επικρατεί»* (κωδ. 19), *«Το Μουσικό Σχολείο έχει μια ιδιαίτερη ταυτότητα που τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία»* (κωδ. 99).

2^η Κατηγορία απαντήσεων: Η σχολική κουλτούρα ως σύστημα κοινών αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων και στόχων.

Σε αυτήν την κατηγορία καταγράφονται οι απαντήσεις που υποστηρίζουν πως η κουλτούρα αποτελείται από ένα σύνολο βασικών παραδοχών, αξιών, απόψεων και προσδοκιών τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ύπαρξη ενός συστήματος κοινών αξιών και στόχων επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ο «χαρακτήρας» του ίδιου του σχολείου. Ενδεικτικά παρατίθενται οι ακόλουθες αναφορές: *«Συνιστά το σύνολο κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και ό,τι άλλο κοινό αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου μας»* (κωδ. 31), *«...είναι το σύνολο κοινών αξιών που καθοδηγούν τα άτομα σε μια σχολική κοινότητα»* (κωδ. 17), *«Η σχολική μονάδα ως*

κοινωνικό σύστημα αποτελείται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μέσα από ένα σύνολο κοινών κανόνων και αξιών» (κωδ. 61), «Διερευνώντας την κουλτούρα [...] βλέπουμε πως η υιοθέτηση κοινών αξιών και η ύπαρξη κοινού οράματος αποτελούν τα βασικά στοιχεία της» (κωδ. 34).

3^η Κατηγορία απαντήσεων: Η κουλτούρα ως αποτέλεσμα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Αυτή η κατηγορία συμπεριλαμβάνει τις απαντήσεις που περιγράφουν την ποιότητα και την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, το βαθμό συνεργασίας και επικοινωνίας, τις αλληλεπιδράσεις και το εργασιακό κλίμα. Σημειώθηκαν οι παρακάτω χαρακτηριστικές απαντήσεις: «Η κουλτούρα του σχολείου μας αφορά τους κώδικες συμπεριφοράς, την ποιότητα σχέσεων, τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και καθηγητών και τις ομαδικές δράσεις εντός και εκτός σχολείου» (κωδ. 54), «...η συναδελφικότητα και οι καλές σχέσεις επηρεάζουν την κουλτούρα του σχολείου μας...» (κωδ. 14), «Η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι αυτή που καλλιεργεί την κουλτούρα και τονίζει τη διαφορετικότητα των Μουσικών Σχολείων» (κωδ. 69), «...ανταλλαγή απόψεων και ιδεών τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών, σεβασμός και επικοινωνία...» (κωδ. 47), «...εργασιακό κλίμα χωρίς εντάσεις τροφοδοτεί τη συναδελφικότητα και συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας» (κωδ. 15), «Αντιλαμβάνομαι την έννοια της κουλτούρας ως διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία, συναδελφικότητα και βελτίωση» (κωδ. 6), «Η κουλτούρα ορίζεται ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με απώτερο σκοπό την καλύτερη κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει» (κωδ. 16), «...εμείς οι ίδιοι με τη συμπεριφορά μας συμβάλλουμε στη δημιουργία της κουλτούρας στο σχολείο μας» (κωδ. 1) «κουλτούρα είναι το συλλογικό πνεύμα του σχολείου που καθορίζει τις σχέσεις και τους τρόπους συμπεριφοράς» (κωδ. 95), «...την αντιλαμβάνομαι ως τρόπο που δρουν και αλληλεπιδρούν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς με απώτερο σκοπό την πολύπλευρη μόρφωση» (κωδ. 80).

4^η Κατηγορία απαντήσεων: Η κουλτούρα ως συνδυασμός μουσικής καλλιέργειας και γενικής μόρφωσης των μελών της σχολικής κοινότητας μέσα από την ύπαρξη πλούσιας καλλιτεχνικής παράδοσης.

Σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αφορούν την ανάπτυξη πλούσιας παράδοσης εκδηλώσεων και συναυλιών και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από τη μουσική παιδεία. Παραδείγματα τέτοιων αναφορών παρατίθενται παρακάτω: «*Η κουλτούρα ορίζεται ως πνεύμα πολιτισμού που επιδρά στο σύνολο των δραστηριοτήτων και λειτουργιών του σχολείου μας*» (κωδ. 18), «*...σημαντική κρίνεται η ύπαρξη πολλών καλλιτεχνικών εκδηλώσεων*» (κωδ. 30) , «*...συμβάλλει στην εκπαίδευση των μαθητών, ώστε μελλοντικά να εξελιχθούν σε ποιοτικούς ακροατές*» (κωδ. 27), «*αφορά την ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων, τη γενική μόρφωση, την παιδεία, την καθιέρωση παράδοσης...*» (κωδ. 24) , «*Το Μουσικό Σχολείο έχει υψηλό προορισμό [...] προσφέρει ουσιαστική παιδεία, εξελίσσοντας τις ικανότητες των μαθητών και διαμορφώνοντας τους χαρακτήρες τους [...] και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται και η κουλτούρα σε αυτά τα σχολεία*» (κωδ. 28) , «*...καλλιεργείται από τις μουσικές εκδηλώσεις και τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες δράσεις*» (κωδ. 38) , «*Η κουλτούρα είναι μια πολυσύνθετη έννοια η οποία εκτείνεται από το πνευματικό και νοηματικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών μέχρι την ποιότητα των δράσεων και των εκδηλώσεων που αναλαμβάνει το σχολείο μας*» (κωδ. 79), «*...οι πολιτιστικές εκδηλώσεις και η ενασχόληση με τη μουσική συμβάλλουν στην κουλτούρα του σχολείου*» (κωδ. 96), «*το πολιτιστικό πλαίσιο που δημιουργείται με τη συμβολή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας αναπτύσσει, με την πάροδο του χρόνου, την παράδοση και την κουλτούρα του σχολείου*» (κωδ. 93), «*το Μουσικό Σχολείο καλλιεργεί τις προσωπικότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα από τις μουσικές εκδηλώσεις και τα μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας*» (κωδ. 74).

5η Κατηγορία απαντήσεων: Η κουλτούρα ως βασικός παράγοντας της δομής, της οργάνωσης και της αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Στην κατηγορία αυτήν εντάσσονται οι αναφορές που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άμεση σχέση της κουλτούρας με τη δομή και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως: «*Η κουλτούρα αφορά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την προβολή μιας καλής εικόνας στην τοπική κοινωνία και γενικά την αποτελεσματικότητα...*» (κωδ. 33), «*Η έννοια της κουλτούρας δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε εκδηλώσεις και συναυλίες [...] έχει σχέση με τη δομή και την οργάνωση του σχολείου*» (κωδ. 7), «*Η κουλτούρα του σχολείου μας αναφέρεται στις*

συνθήκες και στη φιλοσοφία που επικρατεί στη σχολική μονάδα όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας της»(κωδ. 48).

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε ορισμένες προτάσεις βάσει μιας 5-βάθμιας κλίμακας, όπου το (1) αντιστοιχεί στη βαθμίδα «Συμφωνώ Απολύτως» και το (5) στη βαθμίδα «Διαφωνώ Απολύτως». Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για την διερεύνηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αναφέρεται στις λειτουργίες που επιτελεί η κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα. Οι συχνότητες οι μέσοι όροι των αντίστοιχων απαντήσεων, που σημειώθηκαν από το δείγμα, παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.1.

	1:Συμφωνώ Απολύτως, 2:Συμφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ Απολύτως					
	1	2	3	4	5	M.O.
Παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στο σχολικό οργανισμό.	25,7%	47,5%	18,8%	6,9%	1%	2,3
Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό.	20,8%	41,6%	27,7%	7,9%	2%	2,29
Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού.	18,8%	49,5%	18,8%	10,9%	2%	2,28
Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας	18,8%	52,5%	15,8%	11,9%	1%	2,24
Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	15,8%	44,6%	26,7%	8,9%	4%	2,41
Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας (δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών).	18,8%	42,6%	23,8%	13,9%	1%	2,36
Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας	11,9%	36,6%	41,6%	7,9%	2%	2,51
Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου.	9,9%	48,5%	29,7%	10,9%	1%	2,45

Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο.	13,9%	52,5%	21,8%	10,9%	1%	2,33
Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου	15,8%	44,6%	23,8%	11,9%	4%	2,44
Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	10,9%	42,6%	34,7%	7,9%	4%	2,51
Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία.	15,8%	45,5%	24,8%	8,9%	5%	2,42

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τις δοσμένες προτάσεις σχετικά με την ισχύουσα κουλτούρα στις σχολικές τους μονάδες. Επιπλέον, αν σε αυτό το ποσοστό του εκπαιδευτικού προσωπικού προστεθεί και εκείνο το ποσοστό που απάντησε «Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ» δηλαδή δήλωσε μια ουδέτερη στάση και μετριοπάθεια, τότε το συνολικό ποσοστό των μη διαφωνούντων καθίσταται ακόμη μεγαλύτερο. Στην δεξιά στήλη του πίνακα, έχουν υπολογισθεί οι μέσοι όροι των απαντήσεων οι οποίοι τείνουν προς το (2) και με αυτόν τον τρόπο δείχνουν έναν σχετικά σημαντικό βαθμό συμφωνίας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση της ταυτότητας στη σχολική μονάδα (47,5%), καθώς δυναμώνει τη σταθερότητα (49,5%) και τη συνοχή της (41,6%), αυξάνει την παραγωγικότητά της (52,2%), προωθεί τις βελτιωτικές προσπάθειες (44,6%) και διαμορφώνει τις συμπεριφορές όλων των εμπλεκόμενων μελών (42,6%). Επιπλέον, πιστεύουν πως η υπάρχουσα κουλτούρα βελτιώνει την επικοινωνία (36,6%) και ως εκ τούτου αναπτύσσει το αίσθημα αφοσίωσης στο σχολείο (48,5%), αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες (44,6%) και τα καθημερινά προβλήματα του σχολείου (48,5%), αναπτύσσει τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (42,6%) και ενισχύει τη διάθεσή τους να εργαστούν και να προσφέρουν στο σχολείο (45,5%). Θα είχε ενδιαφέρον αν εξετάζαμε το πώς διαμορφώνεται η αντίστοιχη στάση και η αντίληψη των καθηγητών για το ρόλο και τις λειτουργίες της σχολικής κουλτούρας ανάλογα με την εργασιακή τους θέση (καθηγητής γενικής παιδείας/ καθηγητής μουσικής παιδείας) στο Μουσικό Σχολείο. Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες διπλής εισόδου (Crosstabs) οι οποίοι απεικονίζουν την

κατανομή συχνοτήτων δύο μεταβλητών. Από την εντολή Crosstabs προκύπτουν ενδεικτικά τα ακόλουθα αποτελέσματα⁹:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.2.: Παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό * Εργασιακή Θέση Crosstabulation

			Εργασιακή Θέση		Total
			Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Παρέχει τη αίσθηση της ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό	Συμφωνώ Απολύτως	Count	13	13	26
		Expected Count	13,4	12,6	26,0
	Συμφωνώ	Count	23	25	48
		Expected Count	24,7	23,3	48,0
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	Count	11	8	19
		Expected Count	9,8	9,2	19,0
	Διαφωνώ	Count	4	3	7
		Expected Count	3,6	3,4	7,0
	Διαφωνώ Απολύτως	Count	1	0	1
		Expected Count	,5	,5	1,0
	Total	Count	52	49	101
		Expected Count	52,0	49,0	101,0

Από τον πίνακα διπλής εισόδου παρατηρούμε πως δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ παρατηρούμενων (count) και αναμενόμενων (expected count) τιμών, γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι δύο αυτές μεταβλητές δε συσχετίζονται και, επομένως, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες της σχολικής κουλτούρας δε διαφοροποιείται αισθητά ανάλογα με την εργασιακή τους θέση στο σχολείο. Επίσης, για να μελετήσουμε καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές των πινάκων διπλής εισόδου χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο ανεξαρτησίας χ τετράγωνο. Με το στατιστικό έλεγχο χ τετράγωνο εξετάζουμε αν οι παρατηρούμενες συχνότητες είναι διαφορετικές από αυτές που αναμένουμε και αν οι

⁹ Οι υπόλοιποι πίνακες διπλής εισόδου για όλα τα items της κλίμακας παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας, σελ. 128.

τιμές των δύο μεταβλητών εξαρτώνται μεταξύ τους (Μακράκης, 2005; Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.3: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,612a	4	,807
Likelihood Ratio	2,000	4	,736
Linear-by-Linear Association	,726	1	,394
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

$$\chi^2(4) = 1,612, p = 0,807 \text{ ή } p > 0,05$$

Από αυτόν τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι η υπολογισθείσα τιμή του χ τετράγωνο δεν είναι αρκετά υψηλή (1,612) και το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι πολύ μεγαλύτερο του 0,05 (Sig.> 0,05). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται δεκτό πως δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, επειδή το επίπεδο σημαντικότητας είναι Sig.=0,807. Κατά τον ίδιο τρόπο ελέγξαμε και τις υπόλοιπες μεταβλητές που αφορούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες που επιτελεί η κουλτούρα στη σχολική μονάδα. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατηρήσαμε πως γενικά δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία και την αντίληψή τους για τις λειτουργίες της σχολικής κουλτούρας¹⁰.

Τέλος, με ανάλογο τρόπο ελέγξαμε εάν διαφοροποιείται η αντίστοιχη στάση και η αντίληψη των καθηγητών για τις λειτουργίες της σχολικής κουλτούρας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους στο Μουσικό Σχολείο. Από τους πίνακες διπλής εισόδου και του τεστ χ τετράγωνο¹¹ για κάθε ζευγάρι μεταβλητών παρατηρούμε ότι δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντίστοιχων μεταβλητών. Αυτό σημαίνει πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες της κουλτούρας στη

¹⁰ Οι πίνακες με το χ τετράγωνο (Chi-Square tests) για τις υπόλοιπες μεταβλητές που αφορούν τις λειτουργίες της σχολικής κουλτούρας παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας, σελ. 128.

¹¹ Όλοι οι πίνακες διπλής εισόδου και οι πίνακες με το τεστ χ τετράγωνο (Crosstabulation & Chi-Square Tests) βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας, σελ. 135.

σχολική τους μονάδα δεν επηρεάζονται από τα χρόνια υπηρεσίας τους στο Μουσικό Σχολείο.

4.3. Ερωτήσεις για τη σημασία ορισμένων παραγόντων στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία.

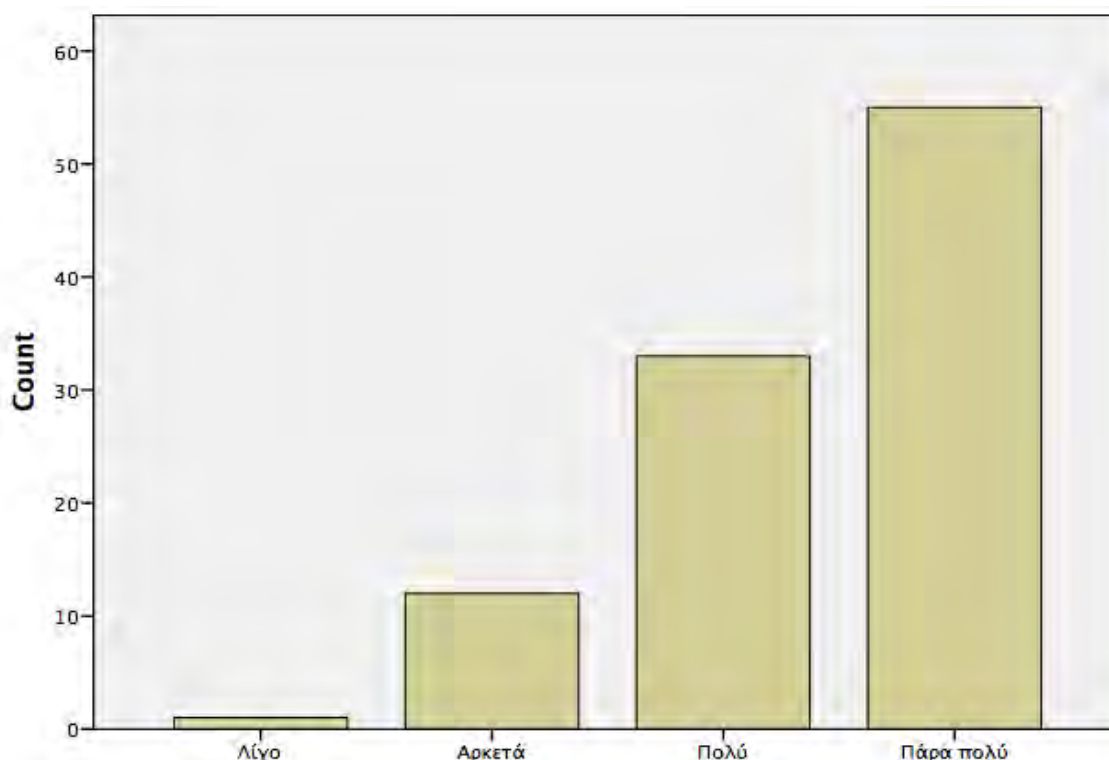
Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφαλαίο της μεθοδολογίας, οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (11-14) καλούν τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας ορισμένων παραγόντων (όπως η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή) που, κατά τη γνώμη τους, διαδραματίζουν σημαντικό ή λιγότερο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της υπάρχουσας κουλτούρας στο σχολείο που απασχολούνται.

Αρχικά, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρεί την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για τη σύνθεση της κουλτούρας στο Μουσικό τους Σχολείο. Οι συχνότητες των απαντήσεων τους φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.1: Σημαντικότητα ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στην διαμόρφωση κουλτούρας του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,0	1,0	1,0
	Αρκετά	12	11,9	11,9	12,9
	Πολύ	33	32,7	32,7	45,5
	Πάρα πολύ	55	54,5	54,5	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (σε ποσοστό 54,5%) θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ μόνο ένας (1) δήλωσε ότι η υλικοτεχνική υποδομή παίζει λιγότερο σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Αυτά τα ποσοστά σχηματικά απεικονίζονται με το εξής ραβδόγραμμα:



Σχήμα 5: Η σημαντικότητα του ρόλου της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς του δείγματος δε δήλωσε ότι η υλικοτεχνική υποδομή δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Αν εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εργασιακή τους θέση στο Μουσικό Σχολείο (καθηγητής γενικής παιδείας και καθηγητής μουσικής παιδείας) έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.2.Σημαντικότητα ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στην διαμόρφωση κουλτούρας του σχολείου * Εργασιακή Θέση Crosstabulation

			Εργασιακή Θέση		Total
			Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Σημαντικότητα ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στη διαμόρφωση	Λίγο	Count	1	0	1
		Expected Count	,5	,5	1,0
	Αρκετά	Count	6	6	12

κουλτούρας του σχολείου	Expected Count	6,2	5,8	12,0
	Count	16	17	33
Πολύ	Expected Count	17,0	16,0	33,0
	Count	29	26	55
Πάρα πολύ	Expected Count	28,3	26,7	55,0
	Count	52	49	101
Total	Expected Count	52,0	49,0	101,0
	Count			

Διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ παρατηρούμενων (count) και αναμενόμενων (expected count) τιμών και με την έννοια αυτή αναμένεται οι δύο μεταβλητές να μη συσχετίζονται. Με άλλα λόγια, οι παρατηρούμενες συχνότητες σε κάθε κατηγορία δεν είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που θα αναμέναμε. Άρα, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της υλικοτεχνικής υποδομής στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας δε σχετίζεται άμεσα με την εργασιακή τους θέση στο σχολείο. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται από τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου ανεξαρτησίας χ τετράγωνο, το οποίο επιβεβαιώνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.3: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,106 ^a	3	,776
Likelihood Ratio	1,491	3	,684
Linear-by-Linear Association	,001	1	,977
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

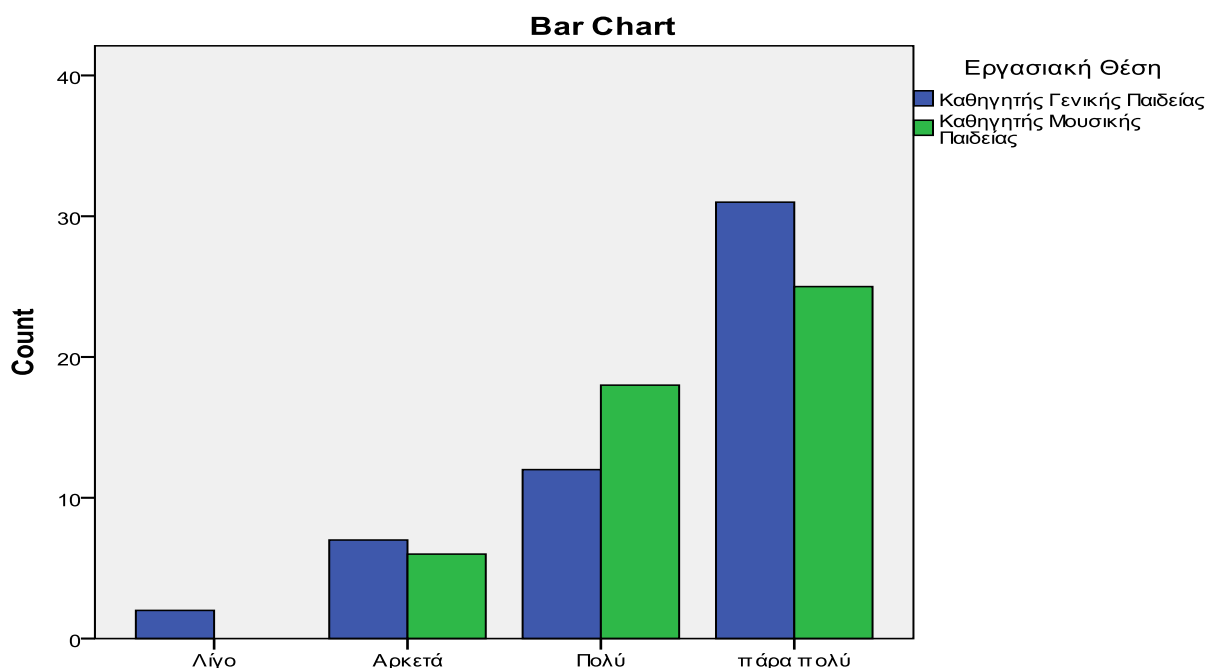
$$\chi^2 (3) = 1,106, p = 0,776$$

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το κατά πόσο η ύπαρξη πλούσιας και ισχυρής παράδοσης εκδηλώσεων και συναυλιών επηρεάζει τη διαμόρφωση της κουλτούρας στα σχολεία τους. Οι απαντήσεις του δείγματος φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.4.: Σημαντικότητα ύπαρξης πλούσιας και ισχυρής παράδοσης εκδηλώσεων και συναυλιών στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	2,0	2,0	2,0
	Αρκετά	13	12,9	12,9	14,9
	Πολύ	30	29,7	29,7	44,6
	Πάρα πολύ	56	55,4	55,4	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 55,4%) θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την ύπαρξη εκδηλώσεων και συναυλιών ενώ μόνο δύο άτομα δήλωσαν ότι διαδραματίζει λιγότερο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Αν εξετάσουμε εδώ τη διαφοροποίηση των απόψεων και αντιλήψεων των καθηγητών μουσικής και γενική παιδείας έχουμε το ακόλουθο αποτέλεσμα:



Σχήμα 6: Η κατανομή της σημαντικότητας της ύπαρξης πλούσιας καλλιτεχνικής παράδοσης στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας κατά εργασιακή θέση εκπαιδευτικών.

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα φαίνεται ότι τόσο οι καθηγητές γενικής παιδείας όσο και αυτοί της μουσικής παιδείας κρίνουν πολύ σημαντική την ύπαρξη πλούσιας

καλλιτεχνικής παράδοσης στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Η έλλειψη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης επιβεβαιώνεται και από το αντίστοιχο στατιστικό τεστ χ τετράγωνο, καθώς υπολογισθείσα τιμή του χ τετράγωνο δεν είναι αρκετά υψηλή (3,834) και το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι πολύ μεγαλύτερο του 0,05 (Sig=0,280).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.5.: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,834 ^a	3	,280
Likelihood Ratio	4,613	3	,202
Linear-by-Linear Association	,000	1	,984
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97.

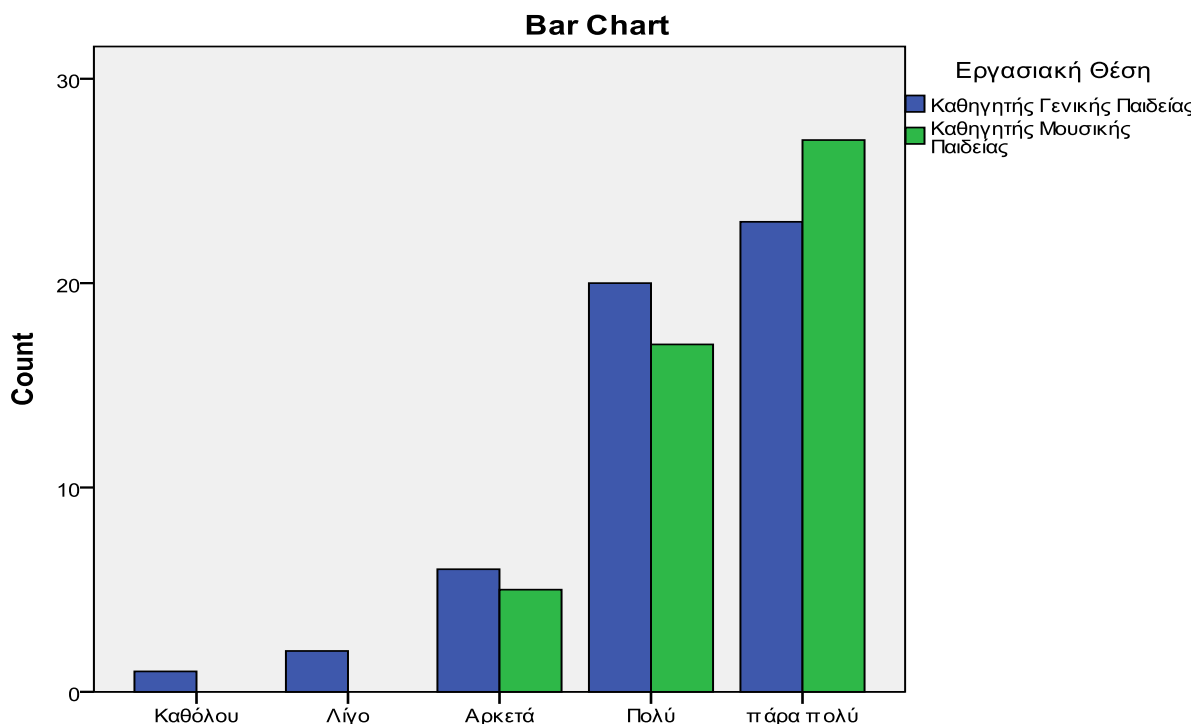
$$\chi^2 (3) = 3,834, p=0,280$$

Παρακάτω θα εξετάσουμε τις αντιλήψεις του δείγματος σχετικά με την σημαντικότητα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.6.: Σημαντικότητα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας στη διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολείο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	2	2,0	2,0	3,0
	Αρκετά	11	10,9	10,9	13,9
	Πολύ	37	36,6	36,6	50,5
	Πάρα πολύ	50	49,5	49,5	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Το αντίστοιχο αποτέλεσμα σχηματικά παρουσιάζεται ως εξής:



Σχήμα 7: Η κατανομή της σημαντικότητας των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας κατά εργασιακή θέση εκπαιδευτικών.

Από τον πίνακα συχνοτήτων των απαντήσεων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με ποσοστό 49,5% θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Μάλιστα το ραβδόγραμμα δείχνει πως και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών εκφράζουν τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας εκτός από κάποιους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας που κρίνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους ως ασήμαντες στη σύνθεση της σχολικής κουλτούρας.

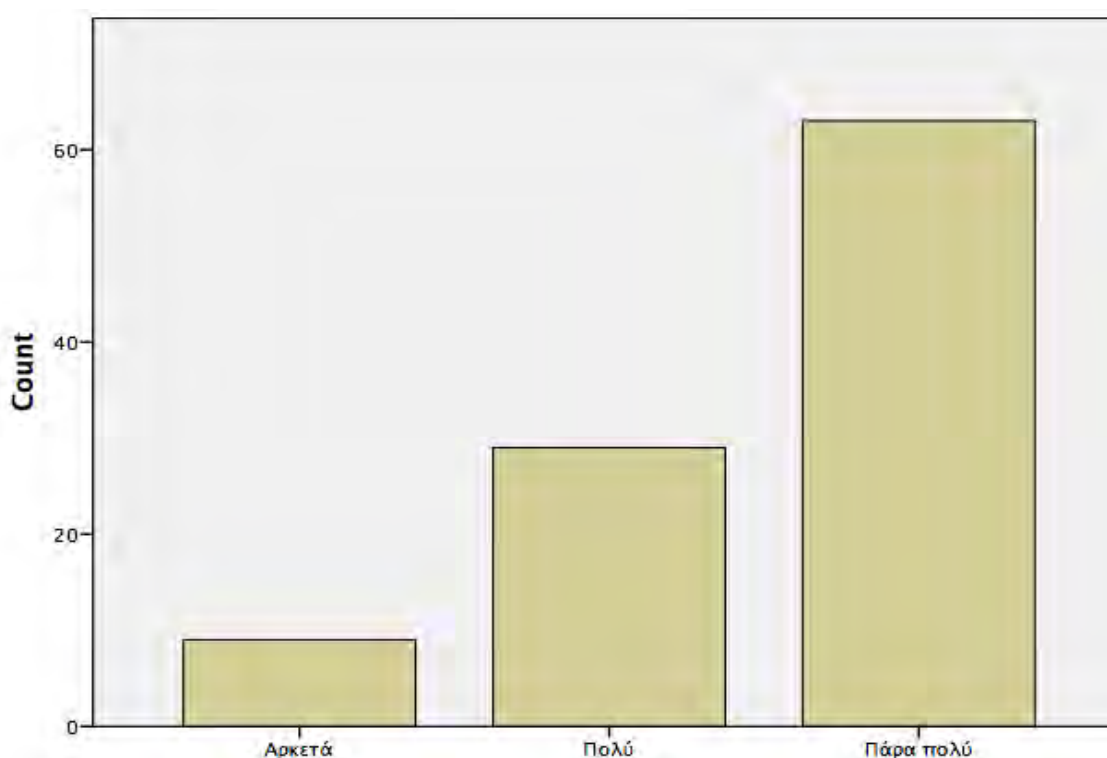
Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξίσου μείζονος σημασίας κρίνεται και ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση και διαχείριση της κουλτούρας στα σχολεία τους. Αναλυτικότερα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3.7: Σημαντικότητα ρόλου διευθυντή στη διαμόρφωση και διαχείριση της κουλτούρας στο σχολείο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	9	8,9	8,9	8,9
	Πολύ	29	28,7	28,7	37,6

Πάρα πολύ	63	62,4	62,4	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Το 62,4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στο υπό διερεύνηση θέμα, ενώ κανένας από αυτούς δεν επέλεξε τις τιμές «Καθόλου» ή «Λίγο». Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται και στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί:



Σχήμα 8: Η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας γίνεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της μελέτης και διατυπώνονται κάποια γενικά συμπεράσματα όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Κεφάλαιο 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εργαζόμενων στα Μουσικά Σχολεία εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας σχετικά με την έννοια της σχολικής κουλτούρας, το ρόλο που επιτελεί στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τους παράγοντες διαμόρφωσής της και την αξιολόγηση της ισχύουσας κουλτούρας σε αυτά τα σχολεία. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας έγινε μια προσπάθεια να δοθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα προκειμένου να διαφωτιστούν κάποιες πλευρές του θέματος, όπως ο σκοπός της ίδρυσης, ο τρόπος οργάνωσης και γενικά η φιλοσοφία του συγκεκριμένου θεσμού. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα των Μουσικών Σχολείων έχει ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για σχολεία που λειτουργούν εδώ και τριάντα χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες που συνθέτουν την ταυτότητά τους, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου καλλιτεχνικού περιβάλλοντος. Το παρόν κεφάλαιο με τα συμπεράσματα χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες οι οποίες προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας.

5.1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία;

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της κουλτούρας στο δικό τους σχολείο, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίον θα μπορούσαν να ορίσουν την κουλτούρα που διαμορφώνεται στη σχολική τους μονάδα. Παρά το γεγονός πως στη συγκεκριμένη ερώτηση ανοιχτού τύπου απάντησε η μειοψηφία του δείγματος (μόνο 46 άτομα)¹², οι απαντήσεις που καταγράφηκαν είναι αρκετά εύστοχες και μπορούν να εκφράσουν συνολικά τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιδιαιτερότητα των Μουσικών Σχολείων. Πιο συγκεκριμένα:

¹² Βλ. το έκτο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο «Περιορισμοί της έρευνας», σελ. 103.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί όρισαν τη σχολική κουλτούρα ως ένα σύνολο ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αποτελούν τη μοναδική ταυτότητα του σχολείου τους και το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη γνώμη τους η υπάρχουσα σχολική κουλτούρα συνιστά έναν κοινό προσανατολισμό που τους κρατάει δεμένους μεταξύ τους και αφοσιωμένους στο σχολείο στο οποίο απασχολούνται. Είναι αξιοσημείωτο πως έναν παρόμοιο ορισμό της έννοιας «κουλτούρα» έχουν παραθέσει και οι ερευνητές Hoy & Miskel (2013:180). Παράλληλα, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που περιέγραψαν την έννοια της κουλτούρας ως ένα ενιαίο σύστημα αξιών, κανόνων, στάσεων και προσδοκιών το οποίο μεταδίδεται και υιοθετείται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Μάλιστα ισχυρίστηκαν πως η υπάρχουσα κουλτούρα επηρεάζει τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές τους. Συνεπώς, ενισχύουν την άποψη ότι η κουλτούρα στο σχολείο τους διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις οι οποίες εκφράζονται μέσα από τις αξίες και νόρμες που έχουν εσωτερικεύσει, τους τυπικούς και άτυπους κανόνες λειτουργίας, τις παραδόσεις και τους κοινούς στόχους που ενοποιούν νοηματικά τη δράση τους (Hargreaves, 1994; Hargreaves & Hopkins, 1994; Day, 2003; Schein, 2004).

Επίσης, μερικοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αντιλαμβάνονται την κουλτούρα του σχολείου τους ως απόρροια των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, θεωρούν πως οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, διευθυντών και των μαθητών επιδρούν στο βαθμό συνεργασίας, την επικοινωνία, το εργασιακό κλίμα και εν τέλει διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα. Σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνεται η θεωρητική προσέγγιση του ερευνητή Schein (1992 και 2004), ο οποίος υποστηρίζει πως η κουλτούρα παρουσιάζεται σε τρία επίπεδα: το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος και τις διάφορες πλευρές της λειτουργίας του οργανισμού, ενώ το δεύτερο επίπεδο συνδέεται με το σύστημα αξιών που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιδιώξεις του οργανισμού. Το τρίτο και βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας αποτελείται από συλλογικές παραδοχές που αφορούν τη φύση των ανθρωπίνων σχέσεων (Schein, 2004:35) και συνδέεται άμεσα με τους τρόπους συμπεριφοράς και τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα που φοιτούν και εργάζονται στο σχολικό οργανισμό (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999; Van Houtte, 2005).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων πιστεύουν πως η κουλτούρα αποτελεί ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του σχολείου τους, καθώς συνδέεται άμεσα με τις μεταξύ τους σχέσεις.

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που περιγράφουν την κουλτούρα ως «πνεύμα πολιτισμού», το οποίο επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από την παροχή μουσικής παιδείας και την πλούσια καλλιτεχνική παράδοση των Μουσικών Σχολείων. Μάλιστα κάποιοι από αυτούς επισήμαναν πως είναι μια πολυσύνθετη έννοια η οποία εκτείνεται από το πνευματικό και μορφωτικό υπόβαθρο όλων των εμπλεκόμενων μελών μέχρι την ποιότητα των δράσεων και εκδηλώσεων που διοργανώνονται σε αυτά τα σχολεία. Εδώ διαφαίνεται η σχέση της σχολικής κουλτούρας με το γενικό σκοπό του θεσμού των Μουσικών Σχολείων, που, όπως περιγράφεται από τον Ιδρυτικό Νόμο (1824/1988), τα Μουσικά Σχολεία έχουν στόχο να προσφέρουν στους μαθητές, με το συνδυασμό της γενικής και μουσικής παιδείας, ευρύτερη μόρφωση και πνευματική καλλιέργεια, ώστε *«να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα την τέχνη, την επιστήμη και την ίδια τη ζωή»* (Κυριαζικίδου, 1998:21). Σε αυτό το σκοπό προστίθεται η καθιέρωση πλούσιας καλλιτεχνικής παράδοσης με τη διοργάνωση πολλών συναυλιών και μουσικών εκδηλώσεων που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ισχύουσας σχολικής κουλτούρας και στην ανάπτυξη ενός ποιοτικού σχολικού περιβάλλοντος. Άλλωστε δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι η σχολική κουλτούρα εστιάζει στα σύμβολα που νοηματοδοτούν αυτό που είναι σημαντικό για ένα σχολείο (Cunningham & Gresso, 1993). Ένα από τα αυτά σύμβολα είναι οι τελετές, οι συναυλίες και οι πολιτιστικές εκδηλώσεις που ουσιαστικά ενοποιούν νοηματικά τη δράση των εκπαιδευτικών και εκφράζουν την εξωστρέφεια των Μουσικών Σχολείων προς την κοινωνία (Schein, 2004; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί όρισαν τη σχολική κουλτούρα ως αναπόσπαστο μέρος της δομής και της οργάνωσης της σχολικής τους μονάδας. Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη δομή (Deal & Peterson, 1990), καθώς η δομή ως ένα βαθύ επίπεδο οργάνωσης του σχολείου διαμορφώνει την κουλτούρα, η οποία με τις σειρές της σταθεροποιεί και νομιμοποιεί τις συνθήκες στις οποίες διαμορφώνεται (Hargreaves & Hopkins, 1994). Βέβαια αυτήν η άποψη ενισχύεται από μια σειρά μελετών (Metz, 1986; Deal & Peterson,

1990; Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994), τα ευρήματα των οποίων έδειξαν πως η αναδόμηση του σχολείου και γενικά οι προσπάθειες βελτίωσης μιας σχολικής μονάδας «εξαρτώνται τόσο από την αλλαγή της κουλτούρας όσο και από την αλλαγή της δομής» (Κυθρεώτης, 2005: 17). Άρα, οι δύο αυτοί παράγοντες (κουλτούρα- δομή) βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους, γεγονός που τόνισαν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας.

Από την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων δείχνουν να είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και γνωρίζουν τα στοιχεία που την αποτελούν και τη διαμορφώνουν στα σχολεία τους. Ωστόσο, αυτή η γενική διαπίστωση δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του δείγματος, μιας και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε άρνηση να εκφράσει την άποψή της σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Αυτή η απροθυμία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στην ερώτηση δυσχεραίνει τη σύνθεση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των αντιλήψεών τους για την κουλτούρα που επικρατεί στις σχολικές τους μονάδες, με αποτέλεσμα να αποτελεί τροχοπέδη στην εξαγωγή βέβαιων συμπερασμάτων.

5.2. Πώς αξιολογούν τη σχολική κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία που εργάζονται;

Με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου «School Culture Triage Survey» (Κλίμακα Εκτίμησης της Σχολικής Κουλτούρας) οι εκπαιδευτικοί των Μουσικών Σχολείων αξιολόγησαν την ισχύουσα κουλτούρα που διέπει τη σχολική τους μονάδα ως συνάρτηση τριών βασικών αξόνων διερεύνησης: της επαγγελματικής συνεργασίας, της συναδελφικότητας και του αισθήματος αυτοπειθαρχίας και αποτελεσματικότητας (Wagner, 2006). Κατά αυτόν τον τρόπο υπολογίσθηκε το επίπεδο της ισχύος (ισχυρή ή ασθενής) της σχολικής κουλτούρας των συγκεκριμένων σχολείων και ανάλογα με τη συνολική βαθμολογία των εκπαιδευτικών προκύπτει η ανάγκη ανάληψης κατάλληλων ενεργειών που θα στοχεύουν είτε στη διατήρηση είτε στην ενδυνάμωση της υπάρχουσας κουλτούρας (ό.π., 2006).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, η σχολική κουλτούρα και στα τέσσερα Μουσικά Σχολεία κρίνεται ως ικανοποιητική, καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών μουσικής και γενικής παιδείας αντιστοιχούσε σε 60 μονάδες. Παρόλα αυτά το Μουσικό Σχολείο του Βόλου και της Καρδίτσας παρουσίασαν αρκετά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα άλλα δύο σχολεία (64,91 και 63,16 μονάδες αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία αξιολογούν την ισχύουσα κουλτούρα ως αρκετά ισχυρή, γεγονός που συνεπάγεται ανάληψη ενεργειών που θα αποσκοπούν στη συνεχή παρακολούθηση και διατήρησή της. Αντιθέτως, το Μουσικό Σχολείο Λάρισας και Τρικάλων συγκέντρωσαν συνολική βαθμολογία πιο χαμηλή σε σχέση με τα προηγούμενα δύο σχολεία (57,90 και 57,97 μονάδες αντίστοιχα). Με άλλα λόγια, οι καθηγητές/-τριες εκτίμησαν τη κουλτούρα των σχολείων τους ως λιγότερο ισχυρή με αποτέλεσμα να απαιτούνται τροποποιήσεις και βελτιωτικές ενέργειες που θα στοχεύουν στην ενδυνάμωση και σταθεροποίηση της σχολικής κουλτούρας (Wagner, 2006: 43). Βέβαια πρέπει να σημειωθεί πως αυτές οι ελάχιστες διαφορές στον μέσο όρο των βαθμολογιών δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως στατιστικά υπολογίσιμες και αντιπροσωπευτικές μιας και το μέγεθος του συνολικού δείγματος δεν είναι πολύ μεγάλο. Επιπρόσθετα, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το Μουσικό Σχολείο του Βόλου και της Καρδίτσας είχαν μικρότερο ποσοστό ανταπόκρισης και συμμετοχής στην έρευνα σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία των Τρικάλων και Λάρισας, γεγονός που ενισχύει την παραπάνω άποψη. Ωστόσο, η συνολική βαθμολογία των εκπαιδευτικών ανά Μουσικό Σχολείο μπορεί να μας παρέχει μια πρώτη εικόνα της κουλτούρας που επικρατεί στην κάθε σχολική μονάδα.

Γενικά το συνολικό δείγμα των Μουσικών Σχολείων (n=101), που έλαβε μέρος στην έρευνα, βαθμολόγησε αρκετά υψηλά τους παράγοντες της επαγγελματικής συνεργασίας, της συναδελφικής αλληλεγγύης και της αποτελεσματικότητας με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αξία των συνεργατικών εργασιακών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και να διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας η οποία προωθεί το ομαδικό πνεύμα και καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση συλλογικής ευθύνης και αφοσίωσης στο σχολείο (Hargreaves, 1995; Rosenholtz, 1989). Πιο συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως συνεργάζονται αρκετά συχνά μεταξύ τους για να λύσουν από κοινού προβλήματα που αφορούν διοικητικά και λειτουργικά ζητήματα του σχολείου, ζητήματα αναλυτικού

προγράμματος και διδακτικής ύλης. Επίσης, εξέφρασαν υψηλό βαθμό συναδελφικότητας, μιας και απολαμβάνουν αρκετές φορές την ομαδική εργασία και υποστηρίζουν συχνά ο ένας τον άλλον καλλιεργώντας ένα αίσθημα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως εργάζονται αρκετά συχνά για να βελτιωθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά και να μείνουν ικανοποιημένοι από το διδακτικό τους έργο (Wagner, 2006).

Συμπερασματικά, η σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία θεωρείται περισσότερο ισχυρή παρά ασθενής, καθώς ενδυναμώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους και με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, διευθυντές κ.ά.), εκδηλώνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τους συναδέλφους τους, καλλιεργούν ένα αίσθημα του “ανήκειν” στο σχολείο, ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους εντός και εκτός σχολείου και συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Άρα, η ύπαρξη ενός πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας και συλλογικής παρέμβασης καθορίζει την αξία και την ποιότητα των εργασιακών σχέσεων οι οποίες με τη σειρά τους συνθέτουν μία υγιή σχολική κουλτούρα που αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση των εκπαιδευτικών, βελτιώνει τη διδακτική διαδικασία και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία αυτών των σχολείων (Johnson, 2003; Little, 1982; Rosenholtz, 1989).

5.3. Ποιες λειτουργίες επιτελεί η σχολική κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία;

Σύμφωνα με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα η σχολική κουλτούρα είναι σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς επηρεάζει θετικά διάφορους τομείς (Peterson, 2016): α) ο πρώτος τομέας έχει σχέση με την ταύτιση των μελών με το ίδιο σχολείο (Schein, 2004), β) ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004), γ) ο τρίτος τομέας αφορά τις δραστηριότητες συναδελφικότητας, ομαδικότητας και τις συνεργατικές πρακτικές (Deal & Peterson, 1990), και δ) ο τέταρτος τομέας αναφέρεται στις

προσπάθειες βελτίωσης και αλλαγής του σχολικού οργανισμού (Deal & Peterson, 1990; Χατζηπαναγιώτου, 2008:218).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήρθαν να επιβεβαιώσουν τα παραπάνω ευρήματα, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε πως η υπάρχουσα κουλτούρα στα Μουσικά Σχολεία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε όλες τις λειτουργίες των σχολείων τους. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως η κουλτούρα στα σχολεία τους συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα τους, δυναμώνει τη σταθερότητα και τη συνοχή της σχολικής μονάδας, αναπτύσσει το αίσθημα ταυτότητας στο σχολικό οργανισμό και παράλληλα ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για τα προβλήματα του σχολείου. Επιπρόσθετα, συμφώνησαν ότι η σχολική κουλτούρα παρέχει μια ταυτότητα στο σχολείο τους, διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές, ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εργάζονται και να προσφέρουν στο σχολείο τους, αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την καθημερινή ζωή του σχολικού οργανισμού και προωθεί τις βελτιωτικές τους προσπάθειες που στοχεύουν στην αναδόμηση και την αλλαγή της σχολικής μονάδας. Τέλος, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών εξέφρασε την απόλυτη συμφωνία του στη διαπίστωση ότι η σχολική κουλτούρα αναπτύσσει το αίσθημα της συνεργασίας μεταξύ τους και βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η ανάλυση που προηγήθηκε κατέδειξε ότι η σημασία της ισχύουσας κουλτούρας των Μουσικών Σχολείων έγκειται στο γεγονός ότι σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και με τη διαμόρφωση και σύσφιξη σχέσεων ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας, καθώς υπάρχει έντονη συσχέτιση της κουλτούρας με την παραγωγικότητα, τη θετική στάση και διάθεση των ανθρώπων που εργάζονται στο σχολείο και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999; Ανθοπούλου, 1999). Ουσιαστικά, ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή όλων των συντελεστών στις καθημερινές διαδικασίες του σχολείου με

αποτέλεσμα να αυξάνεται η αφοσίωσή τους στην ίδια σχολική μονάδα (Deal & Peterson, 1990).

5.4. Πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ορισμένοι παράγοντες στη διαμόρφωση της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων (54,5%) δήλωσε πως η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Είναι αξιοσημείωτο πως βάσει των νομοθετικών διατάξεων τα Μουσικά Σχολεία πρέπει να διαθέτουν βασικές υλικοτεχνικές προϋποθέσεις και κατάλληλο τεχνικό εξοπλισμό (π.χ. αίθουσες διδασκαλίας μουσικών οργάνων- studios, αίθουσα εκδηλώσεων, αίθουσα μουσικής τεχνολογίας, αποθήκη μουσικών οργάνων, κατάλληλα διαμορφωμένη βιβλιοθήκη), ώστε να λειτουργήσουν εύρυθμα και απρόσκοπτα (Υφαντή & Ζορμπά, 2010; Κυριαζικίδου, 1998). Μάλιστα θεωρείται ότι οι ελλείψεις τεχνικών και υλικών μέσων μπορούν να λειτουργήσουν ανατρεπτικά σε κάθε δραστηριοποίηση του σχολείου, γεγονός που *«χαρακτηρίζει την επιφανειακή διάσταση της κουλτούρας που αναφέρεται στα οπτικά αντικείμενα»* (Χατζηπαναγιώτου, 2008:216). Σε αυτό το σημείο, δηλαδή, διαφαίνεται η σημαντικότητα της εξωτερικής- υλικής διάστασης της κουλτούρας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999), η οποία σχετίζεται όχι μόνο με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, αλλά και με την αισθητική του χώρου, όπως, για παράδειγμα, την εσωτερική διαρρύθμιση του χώρου, τις ευρύχωρες αίθουσες διδασκαλίας και τη γενική καθαριότητα του σχολείου. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του Schein (2004: 25), αυτά τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου καθορίζουν το πρώτο επίπεδο της κουλτούρας (norms-artifacts) το οποίο αποτελεί συχνά αντικείμενο διερεύνησης της οργανωσιακής κουλτούρας (Κυθρεώτης, 2005). Επομένως, και ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη σημασία της υλικής και αισθητικής ταυτότητας του χώρου και την επίδραση που ασκεί στη διαμόρφωση της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία.

Το ίδιο σημαντικό για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας κρίνουν την ύπαρξη πλούσιας και ισχυρής παράδοσης εκδηλώσεων και συναυλιών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τα Μουσικά Σχολεία διοργανώνουν πάρα πολλές εκδηλώσεις και

μουσικές συναυλίες, το πρόγραμμα των οποίων εγκρίνεται μετά από συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων μέχρι τις αρχές Οκτώβρη κάθε σχολικού έτους (Υ.Α. Γ2/1950/27-03-1996). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται μια πλούσια καλλιτεχνική παράδοση που αποσκοπεί μέσα από τις ποικίλες μουσικές και κοινωνικές συλλογικές εμπειρίες να προωθήσει το πνεύμα της δημιουργικότητας και της συλλογικότητας (Κυριαζικίδου, 1998). Ουσιαστικά αυτή η πλούσια παράδοση συναυλιών και εκδηλώσεων αποτελεί ένα από εκείνα τα σύμβολα που δίνουν νόημα και αξία σε αυτό που είναι σημαντικό για το ίδιο το σχολείο και συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (Cunningham & Gresso, 1993; Hoy & Miskel, 2013). Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, δεν είναι καθόλου τυχαίο που αρκετοί εκπαιδευτικοί όρισαν την έννοια της κουλτούρας ως “πνεύμα πολιτισμού” το οποίο καλλιεργείται μέσα από την ποιότητα των δράσεων και εκδηλώσεων που διοργανώνονται στα εν λόγω σχολεία και συνιστά το στοιχείο που τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την άποψη τους πως ο παράγοντας της καθιερωμένης καλλιτεχνικής παράδοσης παίζει αξιόλογο ρόλο στη δημιουργία μιας ιδιαίτερης ταυτότητας των Μουσικών Σχολείων και εν γένει στη σύνθεση της σχολικής τους κουλτούρας.

Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντικές για τη διαμόρφωση της κουλτούρας κρίνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής και γενικής παιδείας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως το διδακτικό προσωπικό των Μουσικών Σχολείων είναι αρκετά πιο μεγάλο σε σχέση με εκείνο των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων, επειδή ακριβώς διακρίνεται σε καθηγητές γενικής και καθηγητές μουσικής παιδείας. Αυτό συνεπάγεται πως οι μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μπορούν να ασκήσουν σημαντική επίδραση στην κουλτούρα των σχολείων τους. Η πλειοψηφία των καθηγητών/-τριων σημείωσαν το μεγάλο βαθμό σημαντικότητας αυτού του παράγοντα δεδομένου ότι η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων είναι δυνατόν να αλλάξει την προϋπάρχουσα διάθεση και δράση του εκπαιδευτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να επηρεάσει το γενικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Παπαναούμ, 1994; Hopkins, Ainjscow & West, 1994). Όπως έχει ήδη επισημανθεί πολλές φορές στην παρούσα μελέτη, η σχολική κουλτούρα ενισχύεται, όταν καλλιεργείται και προωθείται ένα αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας

μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε αυτό το συμπέρασμα έχουν καταλήξει πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς (Little, 1982; Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1995; Johnson, 2003).

Ένας ακόμη παράγοντας που, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, κρίνεται ύψιστης σημασίας για τη διαμόρφωση και διαχείριση της κουλτούρας στα Μουσικά Σχολεία είναι ο ρόλος του διευθυντή. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, έχει διαπιστωθεί πως ο διευθυντής αποτελεί όχι απλά σημαντικό παράγοντα, αλλά την κινητήρια δύναμη στη σύνθεση της κουλτούρας σε μια εκπαιδευτική μονάδα και λειτουργεί ως πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα κοινών πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων (Ανθοπούλου, 1999; Northhouse, 2004; Πασιαρδή, 2008). Ο διευθυντής κάθε σχολείου έχει ένα όραμα στο οποίο εμπλέκονται και τα υπόλοιπα μέλη (εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.) και ένα σύστημα εργασίας που αποσκοπεί στην υλοποίηση αυτού του κοινού οράματος. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής οφείλει «να γνωρίζει την ήδη υπάρχουσα κουλτούρα στο σχολείο του, έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της, και να αξιολογεί τα στοιχεία της, προκειμένου να μεταδώσει το όραμα και τους στόχους του σχολείου» (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223) Επίσης, πρέπει να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να καλλιεργήσει ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που θα συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Leithwood & Jantzi, 1990). Συνεπώς, είναι φανερό πως ο ρόλος του διευθυντή είναι αδιαμφισβήτητα ζωτικής σημασίας στη διαμόρφωση και ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας, γεγονός που σημείωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι καθηγητές/-τριες των Μουσικών Σχολείων έχουν επίγνωση των παραγόντων που διαμορφώνουν την κουλτούρα στα σχολεία τους και παράλληλα αναγνωρίζουν πως τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και ο ρόλος των ιδίων είναι βαρύνουσας σημασίας για τη ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στο τελευταίο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται οι αδυναμίες και οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης, καθώς και κάποιες προτάσεις για ανάληψη μελλοντικών ερευνών.

Κεφάλαιο 6^ο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Στο τέλος αυτής της εργασίας είναι αναγκαίο να επισημανθούν μερικές αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη για την εκτίμηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Ακολουθεί μια σύντομη απαρίθμηση των περιορισμών της έρευνας:

1. Στους βασικούς περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το μέγεθος του δείγματος το οποίο δεν ήταν αρκετά μεγάλο για τα τέσσερα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας. Παρά το γεγονός ότι σε κάθε Μουσικό Σχολείο διανεμήθηκαν 35 ερωτηματολόγια (συνολικά 140 ερωτηματολόγια), τελικά συμπληρώθηκαν και συλλέχθηκαν μόνο 101 ερωτηματολόγια. Μάλιστα, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το Μουσικό Σχολείο Βόλου και Καρδίτσας είχαν μικρότερο ποσοστό ανταπόκρισης και συμμετοχής στην έρευνα σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία των Τρικάλων και Λάρισας. Άρα, μπορούμε να σημειώσουμε πως η μερική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα στάθηκε εμπόδιο στην εξαγωγή έγκυρων και στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων.
2. Η διαδικασία συλλογής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν αρκετά χρονοβόρα δεδομένου ότι δεν καταφέραμε να επικοινωνήσουμε με όλους τους εκπαιδευτικούς και μερικοί από αυτούς αμέλησαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να τα επιστρέψουν έγκαιρα. Εάν και οι συμμετέχοντες ήταν πλήρως ενημερωμένοι για το σκοπό της έρευνας, την απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία των απαντήσεών τους, καθώς και τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα, δεν υπήρχε συναίνεση από όλους τους εκπαιδευτικούς και για αυτόν ακριβώς το λόγο σε κάποια Μουσικά Σχολεία δε συμπληρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια.
3. Αναφορικά με την ανοιχτή ερώτηση, που τέθηκε για τον ορισμό της έννοιας «κουλτούρα», παρατηρήσαμε μια επιφύλαξη από την πλευρά ορισμένων

εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι για δικούς τους προσωπικούς λόγους αρνήθηκαν να απαντήσουν και προσπέρασαν την ερώτηση.

4. Ένα ακόμη τρωτό σημείο που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν μόνο από μόνιμους καθηγητές/-τριες μουσικής και γενικής παιδείας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τη χρονική περίοδο που διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια, δηλαδή τέλη Σεπτεμβρίου με αρχές Οκτώβριου, οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι δεν είχαν ακόμα προσληφθεί στα Μουσικά Σχολεία. Άλλωστε είχαμε αναφέρει πως οι προσλήψεις των αναπληρωτών και ωρομισθίων καθυστερούν και ολοκληρώνονται μετά από τρίμηνη παρέλευση, πράγμα που σημαίνει πως μέχρι και τέλη Νοεμβρίου το εκπαιδευτικό προσωπικό παραμένει ελλιπές. Συνεπώς, σε περίπτωση που το δείγμα μας θα αποτελούνταν όχι μόνο από μόνιμους εκπαιδευτικούς, αλλά και από αναπληρωτές και ωρομίσθιους, η μελέτη θα αποκτούσε μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς η μεταβλητή «εργασιακή σχέση» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη συγκριτική διερεύνηση των διαφορετικών στάσεων και απόψεων μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Μουσικά Σχολεία.
5. Επιπλέον, στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να συμπεριληφθεί η παντελής έλλειψη εκπαιδευτικών της ηλικιακής κατηγορίας 20-30 ετών. Το παραπάνω μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: με δεδομένη τη δημοσιονομική κατάσταση της χώρας οι προσλήψεις των νεαρών εκπαιδευτικών μειώνονται τα τελευταία έτη. Παράλληλα, οι προσλήψεις νέου εκπαιδευτικού δυναμικού συνήθως γίνονται για κάλυψη αναγκών σε παραμεθόριες/δύσβατες περιοχές, γεγονός που σημαίνει πως οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών δύσκολα συναντώνται στις γεωγραφικές περιοχές που πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας. Άρα, η μηδενική ύπαρξη προσωπικού ηλικίας 20-30 ετών επηρεάζει τις μελετώμενες απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία.
6. Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε πως η χρήση κυρίως πεντάβαθμων κλιμάκων τύπου Likert είχε ως αποτέλεσμα αρκετοί από τους συμμετέχοντες να τείνουν προς το μεσαίο σημείο της κάθε κλίμακας και να επιλέγουν απαντήσεις όπως αρκετά,

μερικές φορές, ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ. Αυτό κατέστησε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πιο δύσκολη και απαιτητική.

6.2. Προτάσεις για ανάληψη μελλοντικών ερευνών

Είναι γεγονός πως η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών από τέσσερα Μουσικά Σχολεία δεν αρκεί ώστε να εξαχθούν δεδομένα για την ισχύουσα σχολική κουλτούρα, τα οποία με ασφάλεια θα αναχθούν σε συμπεράσματα για όλα τα Μουσικά Σχολεία στην επικράτεια και θα προσδιορίσουν την πορεία αυτού του εκπαιδευτικού θεσμού. Η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας με πληθυσμιακά δείγματα από περισσότερα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα θα οδηγούσε οπωσδήποτε σε ασφαλέστερα πορίσματα αναφορικά με την υπάρχουσα κουλτούρα σε αυτές τις σχολικές μονάδες, τις λειτουργίες της και τους παράγοντες διαμόρφωσής της. Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με περισσότερα ερευνητικά εργαλεία, όπως η χρήση της συνέντευξης για να διαφωτιστούν όλες οι πλευρές αυτού του πολυσύνθετου ζητήματος. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο θα ανιχνεύονταν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την έννοια της κουλτούρας στα σχολεία τους, το ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αποτελεσματική διαχείρισή της.

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων είναι αρκετά πρωτοποριακός για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και για αυτό το λόγο πρέπει να μελετηθεί διεξοδικά. Οι μελλοντικοί έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην εξέταση αντικειμενικών δεδομένων και συνθηκών λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων σε συνδυασμό με τις υποκειμενικές προσδοκίες και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτόν τον θεσμό. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι λόγοι που οι μαθητές και οι γονείς των μαθητών επιλέγουν τα συγκεκριμένα δημόσια σχολεία. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να εξετασθεί ο ρόλος

των κρατικών παρεμβάσεων στη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων και το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσεται μέσω του συγκεκριμένου θεσμού.

Κεφάλαιο 7^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση:

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, (τόμος Β', σελ. 21). Πάτρα: Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλειάδη, Β. (2007). Αφιέρωμα στον Στέφανο Βασιλειάδη. Ένας ποιητής της μουσικής παιδείας. "Μουσικήν ποίει και εργάζου"-Το όραμα μιας ζωής. Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ), 15-17 Απριλίου 2005* (σσ. 36-45). Αθήνα: Gutenberg.
- Βλάχος, Δ., Δάκα, Λ., Καργάκης, Ν. & Παπαδάκης, Κ. (2011). Πρότασεις για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων. *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο για τη Μουσική Παιδεία και τα Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, 28-29 Μαρτίου 2008 (σελ. 97-99). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Γιαννακάκη, Π. (1997). *Ο Εκπαιδευτικός Διαμεσολαβητής: Οι σχέσεις του στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βασδέκης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζορμπά, Β., & Υφαντή, Α.Α. (2008). Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 4-5 Οκτωβρίου 2008*, Πάτρα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706≡3> (29/11/2016).
- Ζυγούρας, Σ. (2007). *Τομή Παιδείας και Μουσικής - Μια διερεύνηση της προοπτικής των Μουσικών Σχολείων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://users.sch.gr/szygouras/themata/tomi-paideias-mousikis.htm>
(30/12/2016).

- Ηλιάδη, Χ. (2011). Η διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στα Μουσικά Σχολεία, Διαπιστώσεις- προτάσεις για επαναπροσδιορισμό του ρόλους τους. *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο για τη Μουσική Παιδεία και τα Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων*, 28-29 Μαρτίου 2008 (σελ. 100-105). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Ιωαννάκης, Γ. (2008). Πρόταση για ένα νέο εκπαιδευτικό μουσικό σύστημα. *1^ο Επιστημονικό Συνέδριο για τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Μουσική παιδεία-Αναδρομή, Αξιολόγηση και Προοπτικές*, 16-17 Μαρτίου 2007 (σ. 22-25) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Καραγεώργος, Δ. (2001). *Στατιστική: Περιγραφική και Επαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καραπέτσας, Α., Λασκαράκη, Ε.Ρ. & Ζυγούρης, Ν. (2011). Η επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στη μνημονική λειτουργία παιδιών σχολικής εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (30), 79-98.
- Κοκκίδου Μ., Γκανά, Γ., & Καραχaliού, Κ. (1998). Μουσική Αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μονοπάτια της Τέχνης. *Περιοδικό Μουσική Εκπαίδευση*, 3, 64-71.
- Κυριαζικίδου, Π. (1998). Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κυθρεώτης, Α. (2003). Το θεωρητικό μοντέλο των πολλαπλών πλαισίων των Bolman και Deal. Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 12, 8-9.
- Κυθραιώτης, Α. (2005). Η κουλτούρα των οργανισμών και η περίπτωση των σχολείων. Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 17, 14-18.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα- Καλτούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδή, Γ. (2008). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm (20/11/2016).
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Ιδιωτική: Αθήνα.
- Υφαντή, Α., & Ζορμπά, Β. (2010). Τα εξειδικευμένα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης. *Το Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, 57, 119-144.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075> (10/09/2017).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2007). Μουσική Εκπαίδευση: Επιλογή ή αναγκαιότητα. Στους Αργυρίου Μ. & Διονυσίου, Ζ. (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)*, 15-17 Απριλίου 2005 (σελ. 74-80). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

B. Ξενόγλωσση:

- Abril, C.R., & Gault, B.M. (2008). The State of Music in Secondary Schools: The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56, 68-81.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32, (3), 197-213.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools From Within: Teachers, Parents and Principals can make the Difference*. San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Besson, M., Tatarunis, A., & Forcucci S. (1980). *Teaching Music in today's Secondary Schools* (2nd Ed.). United States of America.

- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., & Muthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory- based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research*, 7, (3), 86-102.
- Berger, A.A. (1995). *Cultural criticism: A primer of key concepts*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Blasé, J.J (1987) The dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24, 589-610.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* (5th Ed.). San Francisco: Jossey- Bass.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusion Education*, 3,(3), 257-268.
- Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework (Rev. Ed.)* San Francisco: Jossey- Bass.
- Cameron, K.S. (1985). *Cultural Congruence, strength and type: Relationships to effectiveness*. Washington D.C: Association for the Study of Higher Education. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED259627.pdf> (25/12/2016).
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13, 119-127.
- Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2), 85-110.
- Cox, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice*. San Francisco, CA: Berrett- Koegler.
- Cobia, D.C., & Carney, J.S. (2002). Creating a Culture of Tolerance in Schools. *Journal of School Violence*, 1 (2), 87-103.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, S. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μτφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Daud Y., Raman, A., Don, Y., Sofian M. & Hussin, F. (2015). The type of Culture at a High Performance Schools and Low Performance School in the State of Kedah. *International Education Studies*. 8 (2). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/41033/0> (25/12/2016).

- Deal, T.E. (1985). The Symbolism of Effective School. *Elementary School Journal*, 85, 601-620.
- Deal, T.E, & Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. MA: Addison-Wesley.
- Deal, T.E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture* (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S Department of Education.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1998). How Leaders influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56 (1), 28-30.
- Denison, D.R., & Mishra, A. K. (1995). Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. *Organizational Science*, 6 (2), 204-223.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1984). *The Cultures of Teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251423.pdf> (16/06/2017).
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (unpublished May 2011). *Learning is the Work*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396087260.pdf> (25/12/2016).
- Graves, D. (2001). Build Energy with colleagues. *Language Arts*, 79 (1), 12-19.
- Gunbayi, I. (2007). School Climate and teacher's perceptions on climate factors: research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6, 70-79.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the Postmodern Age*. New York: Continuum.
- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1994). *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289.
- Hopkins, D., Ainscow, M & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Mew York: Teachers College Press.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture. A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149-168.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Johnson, B. (2003). Performativity and primary teacher relations. *Educational Studies*, 29, 337-350.
- Kanter, R. M. (1983). *The Change Masters: Innovations for Productivity in the American Corporation*. New York: Simon & Schuster.
- Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218-240.
- Langton, N., Robbins, S. P., Judge, T. A. (2014). *Fundamentals of Organizational Behavior* (5th Ed.). Toronto: Pearson.
- Lavine, M., Cameron, K., & Brumback, G. (2008). Making the Impossible Possible. *Personel Psychology*, 61, (3), 682-684.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:
- <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf> (28/12/2016).
- Leithwood. K., & Hopkins, C.M. (2004). *Parents' Participation in school Improvement Processes*. Toronto: Canadian Education Association.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 249-279.
- Leonard, L. & Leonard P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6 (15), 2-9. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1615> (16/06/2017).

- Little, J. W. (1982). Norms of collegiativity and experimentation. Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Toronto: Westview Press Inc.
- MacNeil, A.J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73-84.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Maxwell, B. (1996). Translation and Cultural Adaptation of the Survey Instruments. In M.O. Martin & D.L. Kelly (Eds.), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume 1: Design and Development*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school. A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership. Theory and Practice*. (3rd edition). Sage: London.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2007). The incorporation of market orientation in the school culture: An essential aspect of school marketing. *International Journal of Education*, 21 (4), 292-305.
- Owens R. G., & Valesky T. C. (2014). *Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform* (11th Ed.). U.S: Pearson Publishing.
- Pang, N.S.K. (1996). School values and teachers' feelings: a LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34 (2), 64-83.
- Peters, T.J., & Waterman, R. H., Jr. (1984). In Search of Excellence. *Journal of Organizational Behavior*, 6 (3), 246-360.
- Phillips, G., & Wagner, C. (2003). *School Culture Assessment*. Vancouver, BC: Mitchell Press, Agent 5 Design.
- Robbins, S.P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications* (5th Ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.
- Schein, E.H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (4th Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Somech, A. (2002). Explicating the Complexity of Participative Management: An Investigation of Multiple Dimension. *Educational Administration Quarterly*, 38 (3), 341-371.
- Stoll, L. (2000). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro A. (2013). A Review os School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, (3), 357-385.
- Tianyuan , Y., & Nengquan, W. (2009). A review of study on the Competing Values Framework. *International Journal of Business and Management*, 4, (7), 37-42.
- Trice, H., & Beyer, J. (1993). *The culture of work organizations*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Imprevement*, 16, 1, 71-89.
- Vargas, C. N. (2005). Hand-in-Hand: From Isolation to Collaboration. *Can teacher collaboration be increased using the common preparation period?* Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/Networks/vargas.pdf#search=> (20/07/2017).
- Wagner, C. R. (2006). The School Leader's Tool. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Wagner, C. & Masden-Copas, P. (2002). An audit of the culture starts with two handy tools. *Journal of Staff Development*, 23 (3), 42-53.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weber M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. In T., Parsons (Trans.). New York: Free Press.
- Wilkins, A.L., & Ouchi, W.G. (1983). Efficient Cultures: Exploring the Relationship between Culture and Organizational Performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, (9), 468-481.

Γ. Νομοθετικές διατάξεις και Υπουργικές Αποφάσεις για το Θεσμό των Μουσικών Σχολείων:

- Βασιλικό Διάταγμα 11.11.1957 (ΦΕΚ: 229Α/1957) με θέμα: «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης».
- Εγκύκλιος 5052/28-08-1996 με θέμα: «Περί ζητημάτων ειδικού εξοπλισμού και κτιριακής υποδομής».
- Εγκύκλιος Δ2/9967/2.6.1992 με θέμα: «Πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων στα Μουσικά Σχολεία».
- Ιδρυτικός Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ: 296/1988) με θέμα: «Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων».
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ: 167/ 1985) με θέμα: «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/τ. Α/1996) με θέμα: «Οργάνωση και λειτουργία σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».
- Προεδρικό Διάταγμα 184/ 1984 (ΦΕΚ 60/ τ . Α / 1984) με θέμα: «Προαγωγή και Απόλυση των μαθητών Γυμνασίου».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/ 1670/15.11.1988 με θέμα: «Εγγραφές, φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών των Μουσικών Σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/ 5466/6.10.1993 με θέμα: «Χορήγηση πτυχίων μουσικής ειδικότητας στους αποφοίτους των Μουσικών Σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/ 1950/ 27.03.1996 με θέμα: «Λειτουργία Σχολείων Γυμνασίων/ Λυκείων».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/ 2718/30.4.1996 (ΦΕΚ 321/Β'/1996) με θέμα: «Συγκρότηση Καλλιτεχνικής Επιτροπής».
- Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ 658Β/ 1998) με θέμα: «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση Δ2/ 64378 /2017 (ΦΕΚ 1405/Β/25.4.2017) με θέμα: «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
- ΦΕΚ 658/1998 με θέμα: «Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων».
- ΦΕΚ 1012/2011 (Τροποποίηση του ΦΕΚ 658/ 1998- Αριθμ. 60235/Γ7) με θέμα: «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
- ΦΕΚ 2478/2011 (Τροποποίηση της Υ.Α. Γ2/3850/16.6.1998) με θέμα: «Λειτουργία των Μουσικών Σχολείων» .
- ΦΕΚ 1817/2015 με θέμα: «Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων Μουσικό Γυμνασίων και Μουσικών Λυκείων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΛΥΚΕΙΟΥ

Αξιότιμοι καθηγητές/-τριες,

Ονομάζομαι Ευσταθιάδη Αλεξάνδρα και εκπονώ έρευνα στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία έχει ως στόχο να μελετήσει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων και να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα που διαμορφώνεται σε αυτά τα σχολεία. Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο, σας παρακαλώ, να συμπληρώσετε, είναι ανώνυμο και αποσκοπεί στη συγκέντρωση απαραίτητων πληροφοριών για την εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου: Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις στις οποίες καλείστε να σημειώσετε μόνο μία απάντηση και ερωτήσεις με πεντάβαθμες κλίμακες όπου εσείς επιλέγετε μία από τις διαβαθμίσεις ανάλογα με την απάντηση που θέλετε να δώσετε. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο υπάρχει μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία μπορείτε να απαντήσετε ελεύθερα.

Μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου: 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας!

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20- 30 ετών 31-40 41-50 50 και άνω
3. Εργασιακή θέση: Καθηγητής/-τρια γενικής παιδείας
Καθηγητής/-τρια μουσικής παιδείας
4. Ειδικότητα (Π.Ε.): _____
5. Εργασιακή σχέση: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος
6. Μουσικό Σχολείο που υπηρετείτε : _____
7. Έτη υπηρεσίας στο Μουσικό Σχολείο:
0-2 έτη 2- 8 9-15 16-20 20 και άνω

Διερεύνηση απόψεων για τη σχολική κουλτούρα

8. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις, χρησιμοποιώντας την κλίμακα που ακολουθεί:

1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4= Αρκετά συχνά, 5= Πολύ συχνά/Πάντοτε.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ					
1. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για θέματα διδακτικής και αναλυτικού προγράμματος σπουδών.	1	2	3	4	5
2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.	1	2	3	4	5
3. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά τα υλικά και τους πόρους της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
4. Ο κώδικας συμπεριφοράς των μαθητών είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και συναίνεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
5. Ο χρόνος για τα ζητήματα προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής μονάδας αφιερώνεται κυρίως στη συλλογική εργασία εκπαιδευτικών παρά στην εργασία μεμονωμένων ατόμων.	1	2	3	4	5
ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΟΤΗΤΑ					
1. Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου μιλούν για περιστατικά εορταστικών ή άλλων εκδηλώσεων που υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τις αξίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
2. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται και εκτός σχολείου επειδή απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου.	1	2	3	4	5
3. Το σχολείο μας αντανακλά μια πραγματική «αίσθηση» της κοινότητας .	1	2	3	4	5
4. Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μας δίνει συχνές ευκαιρίες επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
5. Το σχολείο μας υποστηρίζει και εκτιμά την ανταλλαγή νέων ιδεών από τα μέλη του.	1	2	3	4	5
6. Υπάρχει μια πλούσια και ισχυρή παράδοση εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα σημαντικές ημερομηνίες (εθνικοί επέτειοι) και εκδηλώσεις αναγνώρισης των στόχων που επιτεύχθηκαν (πχ. ολοκλήρωση ενός καινοτόμου προγράμματος ή Project).	1	2	3	4	5
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ					
1. Το προσωπικό του σχολείου μας επιδιώκει να προβλέπει και να αποτρέπει ενδεχόμενα προβλήματα, που μπορεί να προκύψουν, παρά να τα αντιμετωπίζει εκ των υστέρων.	1	2	3	4	5
2. Υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας εκτίμησης μεταξύ των μελών του σχολείου.	1	2	3	4	5
3. Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του σχολείου αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις παρά να ακολουθούν πεπατημένες οδούς.	1	2	3	4	5
4. Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα παρά να επιρρίπτουν τις ευθύνες για το πρόβλημα σε άλλους.	1	2	3	4	5
5. Ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου ενθαρρύνεται να παίρνει εκπαιδευτικές αποφάσεις, παρά να περιμένει καθοδήγηση από ανώτερα ιεραρχικά όργανα (όπως διευθυντής/τρια, Σχολικός Σύμβουλος) .	1	2	3	4	5
6. Οι άνθρωποι που εργάζονται στο σχολείο μας βρίσκονται εδώ, επειδή τους αρέσει και το έχουν επιλέξει. <i>Πηγή: Wagner, C. R. (2006). The School Leader's Tool. Principal Leadership, 7(4), 41-44.</i>	1	2	3	4	5

9. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της κουλτούρας του σχολείου; (Παρακαλώ απαντήστε ελεύθερα.)

.....
.....
.....

10. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις, χρησιμοποιώντας την κλίμακα που σας δίνεται:

1= Συμφωνώ απολύτως, 2= Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απολύτως

Η κουλτούρα που υπάρχει στο σχολείο μας:

1. Παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στο σχολικό οργανισμό.

1 2 3 4 5

2. Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό.

1 2 3 4 5

3. Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού.

1 2 3 4 5

4. Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

5. Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

6. Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας (δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών).

1 2 3 4 5

7. Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας.

1 2 3 4 5

8. Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου.

1 2 3 4 5

9. Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο.

1 2 3 4 5

10. Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου.

1 2 3 4 5

11. Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

12. Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία.

1 2 3 4 5

11. Πόσο σημαντική κρίνετε την ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (κτιριακές εγκαταστάσεις, αισθητική του χώρου κτλ.) στη διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Πόσο σημαντική κρίνετε την ύπαρξη πλούσιας και ισχυρής παράδοσης εκδηλώσεων και συναυλιών στη διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

13. Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε πως διαδραματίζουν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας στη διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

14. Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε πως διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση και διαχείριση της κουλτούρας στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σας ευχαριστώ πολύ για το ενδιαφέρον και τη συμβολή σας!

SCHOOL CULTURE TRIAGE SURVEY

Scoring: 1= Never, 2= Rarely, 3= Sometimes, 4= Often, 5= Always or Almost
Always

Professional Collaboration

- 1) Teachers and staff discuss instructional strategies and curriculum issues. 1 2 3 4 5
- 2) Teachers and staff work together to develop the school schedule. 1 2 3 4 5
- 3) Teachers and staff are involved in the decision-making process with regard to materials and resources. 1 2 3 4 5
- 4) The student behavior code is a result of collaboration and consensus among staff. 1 2 3 4 5
- 5) The planning and organizational time allotted to teachers and staff is used to plan as collective units/teams rather than as separate individuals. 1 2 3 4 5

Affiliative Collegiality

- 1) Teachers and staff tell stories of celebrations that support the school's values. 1 2 3 4 5
 - 2) Teachers and staff visit/talk/meet outside of the school to enjoy each others' company. 1 2 3 4 5
 - 3) Our school reflects a true "sense" of community. 1 2 3 4 5
 - 4) Our school schedule reflects frequent communication opportunities for teachers and staff? 1 2 3 4 5
 - 5) Our school supports and appreciates the sharing of new ideas by members of our school. 1 2 3 4 5
 - 6) There is a rich and robust tradition of rituals and celebrations including holidays, special events and recognition of goal attainment. 1 2 3 4 5
-

Self- Determination/ Efficacy

- 1) When something is not working in our school, the faculty and staff predict and prevent rather than react and repair. **1 2 3 4 5**
- 2) School members are interdependent and value each other. **1 2 3 4 5**
- 3) Members of our school community seek alternatives to problem/issues rather than repeating what we have always done. **1 2 3 4 5**
- 4) Members of our school community seek to define the problems/issues rather than blame others. **1 2 3 4 5**
- 5) The school staff is empowered to make instructional decisions rather than waiting for supervisors to tell them what to do. **1 2 3 4 5**
- 6) People work here because they enjoy and choose to be here. **1 2 3 4 5**
-

Πηγή: Wagner, C. R. (2006). The School Leader's Tool. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.

Κλίμακα Εκτίμησης Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Triage Survey)

ΠΡΩΤΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ: Case Summaries^a

			Case Number	ΑΘΡΟΙΣΜΑ
Μουσικό Σχολείο Υπηρετήσης	Βόλου	1	90	72,00
		2	91	58,00
		3	92	70,00
		4	93	64,00
		5	94	75,00
		6	95	57,00
		7	96	57,00
		8	97	57,00
		9	98	65,00
		10	99	70,00
		11	100	69,00
		12	101	65,00
	Total	N		12
	Καρδίτσα	1	65	62,00
		2	66	68,00
		3	67	67,00
		4	68	68,00
		5	69	64,00
		6	70	63,00
		7	71	63,00
		8	72	52,00
		9	73	52,00
		10	74	71,00
		11	75	70,00
		12	76	62,00
		13	77	49,00
		14	78	51,00
15	79	51,00		
16	80	52,00		
17	81	63,00		
18	82	74,00		
19	83	77,00		
20	84	67,00		
21	85	62,00		
22	86	50,00		

	23		87	73,00
	24		88	73,00
	25		89	75,00
	Total	N		25
Λάρισα	1		35	65,00
	2		36	57,00
	3		37	62,00
	4		38	81,00
	5		39	73,00
	6		40	59,00
	7		41	55,00
	8		42	52,00
	9		43	30,00
	10		44	59,00
	11		45	44,00
	12		46	51,00
	13		47	58,00
	14		48	58,00
	15		49	44,00
	16		50	54,00
	17		51	56,00
	18		52	70,00
	19		53	74,00
	20		54	57,00
	21		55	53,00
	22		56	61,00
	23		57	52,00
	24		58	58,00
	25		59	71,00
	26		60	52,00
	27		61	63,00
	28		62	39,00
	29		63	67,00
	30		64	62,00
	Total	N		30
Τρίκαλα	1		1	44,00
	2		2	62,00
	3		3	66,00

	4		4	56,00
	5		5	64,00
	6		6	62,00
	7		7	32,00
	8		8	56,00
	9		9	63,00
	10		10	64,00
	11		11	63,00
	12		12	52,00
	13		13	79,00
	14		14	67,00
	15		15	70,00
	16		16	44,00
	17		17	56,00
	18		18	59,00
	19		19	42,00
	20		20	44,00
	21		21	58,00
	22		22	59,00
	23		23	70,00
	24		24	74,00
	25		25	67,00
	26		26	59,00
	27		27	42,00
	28		28	52,00
	29		29	61,00
	30		30	52,00
	31		31	62,00
	32		32	55,00
	33		33	56,00
	34		34	59,00
	Total	N		34
Total		N		101

a. Limited to first 101 cases.

ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ: Descriptive Statistics

	N	Mean
1.Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για θέματα διδακτικής και αναλυτικού προγράμματος σπουδών.	101	3,67
2.Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.	101	3,00
3.Οι εκπαιδευτικοί συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά τα υλικά και τους πόρους της σχολικής Μονάδας.	101	2,87
4.Ο κώδικας συμπεριφοράς των μαθητών είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και την συναίνεσης του προσωπικού.	101	3,83
5.Ο χρόνος για ζητήματα προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής μονάδας αφιερώνεται κυρίως στη συλλογική εργασία εκπαιδευτικών παρά στην εργασία μεμονωμένων ατόμων.	101	3,34
6.Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου μιλούν για περιστατικά εορταστικών ή άλλων εκδηλώσεων που υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τις αξίες του σχολείου.	101	3,97
7.Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται και εκτός σχολείου επειδή απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου	101	2,95
8.Το σχολείο μας αντανακλά μια πραγματική "αίσθηση" της κοινότητας.	101	3,50
9.Η διαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου μας δίνει συχνές ευκαιρίες επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς.	101	3,15
10.Το σχολείο μας υποστηρίζει και εκτιμά την ανταλλαγή ιδεών από τα μέλη του.	101	3,51
11.Υπάρχει μια πλούσια και ισχυρή παράδοση εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα σημαντικές ημερομηνίες (εθνικοί επέτειοι), και εκδηλώσεις αναγνώρισης των στόχων που επιτεύχθηκαν.	101	4,48
12.Το προσωπικό του σχολείου μας επιδιώκει να προβλέπει και να αποτρέπει ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν, παρά να τα αντιμετωπίζει εκ των υστέρων.	101	3,85
13.Υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας εκτίμησης μεταξύ των μελών του σχολείου.	101	3,56
14.Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αναγνωρίσουν τα προβλήματα του σχολείου αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις παρά να ακολουθήσουν πεπατημένες οδούς.	101	3,50
15.Τα μέλη της σχολικής μας κοινότητας επιδιώκουν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα παρά να επιρρίπτουν τις ευθύνες για το πρόβλημα σε άλλους.	101	3,47
16.Ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου ενθαρρύνεται να παίρνει εκπαιδευτικές αποφάσεις, παρά να παίρνει καθοδήγηση από ανώτερα ιεραρχικά όργανα.	101	3,28
17. Οι άνθρωποι που εργάζονται στο σχολείο μας βρίσκονται εδώ, επειδή τους αρέσει και το έχουν επιλέξει.	101	4,13
Valid N (listwise)	101	

**ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ (CROSSTABS) ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΤΟ
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ
χ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ (Chi-Square Tests)**

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΘΕΣΗ

**1.ΠΙΝΑΚΑΣ: Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό * Εργασιακή Θέση
Crosstabulation**

Count		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό	Συμφωνώ Απολύτως	11	10	21
	Συμφωνώ	17	25	42
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	18	10	28
	Διαφωνώ	4	4	8
	Διαφωνώ Απολύτως	2	0	2
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1.Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,773a	4	,217
Likelihood Ratio	6,582	4	,160
Linear-by-Linear Association	1,610	1	,204
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .97.

$$\chi^2(4)=5,773, p=0,217$$

2. ΠΙΝΑΚΑΣ: Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού * Εργασιακή Θέση

Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού	Συμφωνών Απολύτως	11	8	19
	Συμφωνών	23	27	50
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	10	9	19
	Διαφωνών	6	5	11
	Διαφωνών Απολύτως	2	0	2
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,851a	4	,583
Likelihood Ratio	3,623	4	,459
Linear-by-Linear Association	,287	1	,592
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .97.

$$\chi^2(4) = 2,851, p = 0,583$$

3. ΠΙΝΑΚΑΣ: Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και της παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας * Εργασιακή

Θέση

Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και της παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας	Συμφωνών Απολύτως	8	11	19
	Συμφωνών	27	26	53
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	9	7	16
	Διαφωνών	7	5	12
	Διαφωνών Απολύτως	1	0	1
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,989a	4	,738
Likelihood Ratio	2,377	4	,667
Linear-by-Linear Association	1,463	1	,226
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .49.
 $\chi^2(4) = 1,989, p = 0,738$

4.ΠΙΝΑΚΑΣ: Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας * Εργασιακή Θέση
Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	Συμφωνώ Απολύτως	7	9	16
	Συμφωνώ	21	24	45
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	15	12	27
	Διαφωνώ	6	3	9
	Διαφωνώ Απολύτως	3	1	4
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,697a	4	,610
Likelihood Ratio	2,762	4	,598
Linear-by-Linear Association	2,510	1	,113
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.94.
 $\chi^2(4) = 2,697, p = 0,610$

5.ΠΙΝΑΚΑΣ: Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας (μαθητών, διευθυντών, εκπαιδευτικών) * Εργασιακή Θέση
Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της	Συμφωνώ Απολύτως	8	11	19
	Συμφωνώ	21	22	43

σχολικής μονάδας (μαθητών, διευθυντών, εκπαιδευτικών)	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	11	13	24
	Διαφωνώ	11	3	14
	Διαφωνώ Απολύτως	1	0	1
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,151a	4	,188
Likelihood Ratio	6,823	4	,146
Linear-by-Linear Association	3,732	1	,053
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .49.

$$\chi^2(4)=6,151, p=0,188$$

6.ΠΙΝΑΚΑΣ: Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας * Εργασιακή Θέση
Crosstabulation

Count		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
		Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας	Συμφωνώ Απολύτως	
	Συμφωνώ	14	23	37
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	23	19	42
	Διαφωνώ	6	2	8
	Διαφωνώ Απολύτως	2	0	2
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,820a	4	,146
Likelihood Ratio	7,704	4	,103
Linear-by-Linear Association	2,681	1	,102
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .97.

$$\chi^2(4)= 6,820, p=0,146$$

7 ΠΙΝΑΚΑΣ: Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου *

Εργασιακή Θέση

Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου	Συμφωνών Απολύτως	5	5	10
	Συμφωνών	23	26	49
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	16	14	30
	Διαφωνών	7	4	11
	Διαφωνών Απολύτως	1	0	1
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 7.1.:Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,048a	4	,727
Likelihood Ratio	2,443	4	,655
Linear-by-Linear Association	1,269	1	,260
N of Valid Cases	101		

a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .49.

$$\chi^2(4) = 2,048, p = 0,727$$

8. ΠΙΝΑΚΑΣ: Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο

*** Εργασιακή Θέση**

Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο	Συμφωνών Απολύτως	8	6	14
	Συμφωνών	25	28	53
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	12	10	22
	Διαφωνών	6	5	11
	Διαφωνών Απολύτως	1	0	1
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 8.1.: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,641a	4	,801
Likelihood Ratio	2,027	4	,731
Linear-by-Linear Association	,205	1	,651
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .49.

$$\chi^2(4) = 1,641, p = 0,801$$

9. ΠΙΝΑΚΑΣ: Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου * Εργασιακή Θέση

Crosstabulation

Count

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου	Συμφωνώ Απολύτως	8	8	16
	Συμφωνώ	24	21	45
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	12	12	24
	Διαφωνώ	7	5	12
	Διαφωνώ Απολύτως	1	3	4
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 9.1.: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,445a	4	,836
Likelihood Ratio	1,492	4	,828
Linear-by-Linear Association	,103	1	,748
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.94.

$$\chi^2(4) = 1,445, p = 0,836$$

10. ΠΙΝΑΚΑΣ: Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών * Εργασιακή Θέση

Crosstabulation

		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Συμφωνώ Απολύτως	7	4	11
	Συμφωνώ	19	24	43
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	20	15	35
	Διαφωνώ	5	3	8
	Διαφωνώ Απολύτως	1	3	4
Total		52	49	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.1: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,528a	4	,474
Likelihood Ratio	3,591	4	,464
Linear-by-Linear Association	,027	1	,869
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.94.
 $\chi^2(4) = 3,528, p = 0,474$

11. ΠΙΝΑΚΑΣ: Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία. * Εργασιακή Θέση
Crosstabulation

Count		Εργασιακή Θέση		Total
		Καθηγητής Γενικής Παιδείας	Καθηγητής Μουσικής Παιδείας	
Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία.	Συμφωνώ Απολύτως	7	9	16
	Συμφωνώ	25	21	46
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	13	12	25
	Διαφωνώ	6	3	9
	Διαφωνώ Απολύτως	1	4	5
Total		52	49	101

$\chi^2(4) = 3,352, p = 0,501$

ΠΙΝΑΚΑΣ 11.1: Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,352a	4	,501
Likelihood Ratio	3,497	4	,478
Linear-by-Linear Association	,015	1	,903
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.43.

**ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΜΟΥΣΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ**

1. ΠΙΝΑΚΑΣ Παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο

Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό	Συμφωνών Απολύτως	0	2	12	4	8	26
	Συμφωνών	7	11	12	13	5	48
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	1	1	8	7	2	19
	Διαφωνών	0	1	2	2	2	7
	Διαφωνών Απολύτως	0	0	0	0	1	1
Total		8	15	34	26	18	101

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,985a	16	,090
Likelihood Ratio	25,080	16	,068
Linear-by-Linear Association	,078	1	,780
N of Valid Cases	101		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

$$\chi^2 (16)=23,985, p=0,090$$

2. ΠΙΝΑΚΑΣ: Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο

Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Δημιουργεί συνοχή στο σχολικό οργανισμό	Συμφωνών Απολύτως	0	1	11	3	6	21
	Συμφωνών	4	8	10	14	6	42
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	4	4	11	8	1	28
	Διαφωνών	0	2	2	1	3	8
	Διαφωνών Απολύτως	0	0	0	0	2	2
Total		8	15	34	26	18	101

2.1 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,652a	16	,066
Likelihood Ratio	29,763	16	,049
Linear-by-Linear Association	,069	1	,794
N of Valid Cases	101		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

$$\chi^2(16) = 28,652, p = 0,066$$

3. ΠΙΝΑΚΑΣ: Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count

		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Δυναμώνει τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού	Συμφωνώ Απολύτως	1	1	10	2	5	19
	Συμφωνώ	5	11	14	13	7	50
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	0	2	8	8	1	19
	Διαφωνώ	2	1	2	3	3	11
	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	0	0	2	2
Total		8	15	34	26	18	101

3.1 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,814a	16	,064
Likelihood Ratio	26,377	16	,049
Linear-by-Linear Association	,866	1	,352
N of Valid Cases	101		

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

$$\chi^2(16) = 26,814, p = 0,064$$

4. ΠΙΝΑΚΑΣ: Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και της παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο
Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και της παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας	Συμφωνώ Απολύτως	1	2	8	3	5	19
	Συμφωνώ	4	8	18	16	7	53
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	2	3	4	4	3	16
	Διαφωνώ	1	2	4	3	2	12
	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	0	0	1	1
Total		8	15	34	26	18	101

4.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,972a	16	,915
Likelihood Ratio	7,849	16	,953
Linear-by-Linear Association	,016	1	,899
N of Valid Cases	101		

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

$$\chi^2 (16) = 8,972, p = 0,915$$

5. ΠΙΝΑΚΑΣ: Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο
Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Προωθεί την αλλαγή και τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	Συμφωνώ Απολύτως	0	1	9	1	5	16
	Συμφωνώ	3	8	13	14	7	45
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	3	5	9	8	2	27
	Διαφωνώ	2	0	3	2	2	9
	Διαφωνώ Απολύτως	0	1	0	1	2	4
Total		8	15	34	26	18	101

5.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
--	-------	----	-----------------------

Pearson Chi-Square	20,218a	16	,211
Likelihood Ratio	23,831	16	,093
Linear-by-Linear Association	,234	1	,629
N of Valid Cases	101		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

$$\chi(16)= 20,218, p=0,211$$

6.ΠΙΝΑΚΑΣ: Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας (μαθητών,διευθυντών, εκπαιδευτικών) * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές όλων των μελών της σχολικής μονάδας (μαθητών,διευθυντών, εκπαιδευτικών)	Συμφωνώ Απολύτως	0	2	9	3	5	19
	Συμφωνώ	4	5	14	15	5	43
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	2	5	7	6	4	24
	Διαφωνώ	2	3	4	2	3	14
	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	0	0	1	1
Total		8	15	34	26	18	101

6.1 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,456a	16	,565
Likelihood Ratio	14,626	16	,552
Linear-by-Linear Association	,635	1	,425
N of Valid Cases	101		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

$$\chi^2(16)=14,456, p=0,565$$

7.ΠΙΝΑΚΑΣ: Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Βελτιώνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας	Συμφωνώ Απολύτως	0	1	5	1	5	12
	Συμφωνώ	5	5	12	12	3	37
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	2	9	12	12	7	42

	Διαφωνώ	1	0	5	1	1	8
	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	0	0	2	2
	Total	8	15	34	26	18	101

7.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,396a	16	,059
Likelihood Ratio	25,574	16	,060
Linear-by-Linear Association	,010	1	,919
N of Valid Cases	101		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

$$\chi^2(16)=26,396, p=0,059$$

8. ΠΙΝΑΚΑΣ: Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο

Crosstabulation

Count		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Ενθαρρύνει την εύρεση πρακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου	Συμφωνώ Απολύτως	0	1	6	0	3	10
	Συμφωνώ	6	6	16	16	5	49
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	0	6	10	8	6	30
	Διαφωνώ	2	2	2	2	3	11
	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	0	0	1	1
	Total		8	15	34	26	18

8.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,054a	16	,176
Likelihood Ratio	24,841	16	,073
Linear-by-Linear Association	,272	1	,602
N of Valid Cases	101		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

$$\chi^2(16)=21,054, p=0,176$$

9. ΠΙΝΑΚΑΣ: Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count

		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος αφοσίωσης των μελών στο σχολείο	Συμφωνώ Απολύτως	1	1	6	2	4	14
	Συμφωνώ	3	10	17	16	7	53
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	3	4	7	5	3	22
	Διαφωνώ	1	0	4	3	3	11
	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	0	0	1	1
Total		8	15	34	26	18	101

9.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,778a	16	,689
Likelihood Ratio	13,158	16	,661
Linear-by-Linear Association	,141	1	,707
N of Valid Cases	101		

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

$$X^2(16)=12,778, p=0,689$$

10. ΠΙΝΑΚΑΣ: Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count

		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου	Συμφωνώ Απολύτως	1	1	6	5	3	16
	Συμφωνώ	3	8	14	12	8	45
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	2	5	9	6	2	24
	Διαφωνώ	2	0	5	3	2	12
	Διαφωνώ Απολύτως	0	1	0	0	3	4
Total		8	15	34	26	18	101

10.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	16,966a	16	,388
Likelihood Ratio	18,244	16	,310
Linear-by-Linear Association	,002	1	,967
N of Valid Cases	101		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

$$\chi^2(16)=16,966, p=0,388$$

11. ΠΙΝΑΚΑΣ: Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count

		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Αναπτύσσει το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	Συμφωνών Απολύτως	1	2	4	2	2	11
	Συμφωνών	3	6	16	11	7	43
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	2	6	11	11	5	35
	Διαφωνών	2	1	2	1	2	8
	Διαφωνών Απολύτως	0	0	1	1	2	4
Total		8	15	34	26	18	101

11.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,992a	16	,914
Likelihood Ratio	8,208	16	,942
Linear-by-Linear Association	,547	1	,460
N of Valid Cases	101		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

$$\chi^2(16)= 8,992, p=0,914$$

12. ΠΙΝΑΚΑΣ: Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία. * Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο Crosstabulation

Count

		Έτη Υπηρεσίας σε Μουσικό Σχολείο					Total
		0-2	2-8	9-15	16-20	>20	
Ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εργασία.	Συμφωνών Απολύτως	2	2	6	2	4	16
	Συμφωνών	3	5	18	14	6	46
	Ούτε Συμφωνών/Ούτε Διαφωνών	1	6	7	7	4	25
	Διαφωνών	2	2	1	2	2	9

	Διαφωνώ Απολύτως	0	0	2	1	2	5
Total		8	15	34	26	18	101

12.1. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,126a	16	,664
Likelihood Ratio	13,685	16	,622
Linear-by-Linear Association	,184	1	,668
N of Valid Cases	101		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

$$\chi^2(16) = 13,126, p = 0,664$$

ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ