



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**  
MSc in Management of Educational Organizations

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συνεργατικά Εκπαιδευτικά Δίκτυα: Η σύγχρονη προοπτική βελτίωσης της Εκπαίδευσης»**

**“Collaborative Educational Networks: The modern perspective for improving Education”**

Εκπονητής: **Γεώργιος Σατλάνης**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Δρ. Ιωάννης Σαλμόν**

**Ακαδημαϊκό Έτος 2021-2022**

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

### *Δυο λόγια για τη διπλωματική εργασία*

*Την εποχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα που διανύουμε, ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα είναι η ανάδειξη τρόπων με τους οποίους η παρεχόμενη εκπαίδευση μπορεί να οδηγηθεί σε ποιοτική βελτίωση. Σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, όλα δείχνουν πως βαδίζουμε σε ένα νέο στρατηγικό μονοπάτι όπου η συνεργατική πρακτική δείχνει το δρόμο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Ο γενικός κι αόριστος όρος της συνεργασίας, την οποία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ασπάζεται και υποστηρίζει, έρχεται να αποσαφηνιστεί και να γίνει σαν έννοια πιο απτή μέσα από τη διαδικασία της σύστασης, της οργάνωσης και λειτουργίας δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών οργανισμών.*

*Η παρούσα ερευνητική εργασία, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έρχεται αρχικά να μας συστήσει με αυτή τη νέα πραγματικότητα που ήδη τη βλέπουμε να εφαρμόζεται σε άλλες χώρες και στη συνέχεια να παρουσιάσει δυνατά και αδύνατα σημεία της συγκεκριμένης μορφής συνεργασίας, καθώς και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της, ώστε εν τέλει να καταστεί αποτελεσματική και βιώσιμη. Στο ερευνητικό κομμάτι αναδεικνύεται η υπάρχουσα κατάσταση και οι προϋποθέσεις εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και προτάσεις οι οποίες μπορούν να βρουν εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες.*

## **Ευχαριστίες**

*Ξεκινώντας, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ιωάννη Σαλμόν, ο οποίος όλο αυτό το διάστημα της συνεργασίας μας αποτέλεσε για μένα παράδειγμα ανθρώπου και φωτεινό φάρο γνώσης, προσφέροντας καταλυτικά τη βοήθεια, την ανατροφοδότηση και τη συνεχή υποστήριξή του όποτε χρειαζόταν.*

*Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κοσμήτορα του μεταπτυχιακού κ. Αθανάσιο Σπυριδάκο για τη συνεχή στήριξη αυτά τα δύο χρόνια, καθώς επίσης κι έναν προς έναν όλους τους καθηγητές μου για την άρτια επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχαν.*

*Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τη σύζυγο και τις δυο κόρες μου για την αδιάλειπτη κατανόηση, στήριξη και υπομονή που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.*

**5/2022**

**Γεώργιος Σατλάνης**

## **Μέλη Επιτροπής Εξέτασης**

Επιβλέπων καθηγητής:

Δρ. Ιωάννης Σαλμόν

<Ηλεκτρονική Υπογραφή>

Β μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:

Δρ. Αθανάσιος Σπυριδάκος

Γ μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Δρ. Πρόδρομος Γιαννάς

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	5
ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ.....	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	15
ABSTRACT.....	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	19
ΜΕΡΟΣ 1ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Βελτίωση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας .....	21
1.1 Εκπαιδευτική διαδικασία και βελτίωση – Εννοιολογικό πλαίσιο .....	21
1.2 Φάσεις Βελτίωσης.....	22
1.2.1 ΦΑΣΗ ΠΡΩΤΗ: Οργανωτική αλλαγή και αυτοαξιολόγηση .....	22
1.2.2 ΦΑΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗ: Σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα .....	22
1.2.3 ΦΑΣΗ ΤΡΙΤΗ: Επιδόσεις μαθητών, ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και επαγγελματικός προσανατολισμός .....	24
1.2.4 ΦΑΣΗ ΤΕΤΑΡΤΗ: Συνεργατικά Δίκτυα Μάθησης .....	28
1.3 Η ελληνική πραγματικότητα.....	30
1.3.1 Ιστορική αναδρομή .....	30
1.3.2 Το πρόγραμμα PISA ως δείκτης βελτίωσης επιδόσεων .....	35
1.3.3 Ανατροφοδότηση του προγράμματος PISA για την Ελλάδα .....	36
1.3.4 Συμπεράσματα .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συνεργατική Δικτύωση στην Εκπαίδευση.....	41
2.1 Εννοιολογικό πλαίσιο .....	41
2.2 Θεωρίες Δικτύων .....	42
2.2.1 Εποικοδομητισμός (Constructivism) .....	43
2.2.2 Θεωρία κοινωνικού κεφαλαίου.....	43

2.2.3 Θεωρία των «Νέων Κοινωνικών Κινημάτων» .....	45
2.2.4 Θεωρία Δικτύων του Durkheim.....	46
2.3 Πλαίσιο δικτύωσης και μορφολογία.....	48
2.3.1 Εθελοντισμός ή εξαναγκασμός.....	48
2.3.2 Σχέσεις εξουσίας.....	48
2.3.3 Πυκνότητα δικτύου.....	49
2.3.4 Πυκνότητα σχολείων .....	51
2.3.5 Εξωτερική ανάμιξη .....	52
2.3.6 Χρονικά πλαίσια .....	53
2.3.7 Γεωγραφική κατανομή.....	53
2.4 Η σημασία των Δικτύων Συνεργασίας στην Εκπαίδευση .....	55
2.4.1 Γενικά.....	55
2.4.2 Συνοπτική ανασκόπηση μελετών.....	56
2.4.3 Πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα συνεργατικών δικτύων .....	60
2.5 Εκπαιδευτικά Δίκτυα Συνεργασίας.....	63
2.5.1 Δίκτυα εκπαιδευτικών.....	63
2.5.2 Δίκτυα σχολικών μονάδων .....	65
2.5.3 Δίκτυα κοινοτήτων μάθησης και πρακτικών .....	67
2.5.4 Αποδοτικότητα Δικτύων Συνεργασίας .....	69
2.5.5 Ηγεσία δικτύων.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ομάδες Συνεργασίας στην Εκπαίδευση.....	75
3.1 Ομαδοσυνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα.....	75
3.2 Κοινωνικές ομάδες σε οργανισμούς μάθησης.....	76
3.3 Ο ρόλος της ομάδας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.....	79
3.4 Ο ρόλος των μελών σε μια ομάδα συνεργασίας.....	81
3.5 Στόχοι και αποδοτικότητα ομάδας.....	82
3.6 Ο ρόλος της Ηγεσίας στην ομάδα.....	84

3.6.1 Γενικά.....	84
3.6.2 Γέννηση οράματος.....	86
3.6.3 Σχεδιασμός – Προγραμματισμός.....	86
3.6.4 Λήψη αποφάσεων.....	88
3.6.5 Οργάνωση.....	91
3.6.6 Στελέχωση ομάδας.....	94
3.6.7 Έλεγχος.....	95
3.6.8 Διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συνεργατικά Δίκτυα στην Ψηφιακή Εποχή.....	101
4.1 Δικτύωση ψηφιακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων.....	101
4.2 Ψηφιακά δίκτυα εκπαίδευσης ως φορέας καινοτομίας.....	103
4.2.1 Συνθήκες και προϋποθέσεις εφαρμογής.....	103
4.2.2 Στρατηγικός σχεδιασμός.....	104
4.3 Η περίπτωση E-Twinning.....	106
ΜΕΡΟΣ 2ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ταυτότητα ερευνητικής εργασίας.....	110
5.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	110
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	111
5.3 Δείγμα κι εργαλείο έρευνας.....	112
5.4 Μεθοδολογία έρευνας.....	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Στατιστική Ανάλυση.....	114
6.1 Πιλοτική Έρευνα.....	114
6.2 Έρευνα στο σύνολο του δείγματος.....	120
6.3 Ανάλυση εξάρτησης μεταβλητών με δημογραφικά στοιχεία.....	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Πορίσματα.....	150
7.1 Περιορισμοί έρευνας.....	150

7.2 Συμπεράσματα .....	151
7.3 Συζήτηση.....	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: Προτάσεις – Επεκτάσεις .....	164
8.1 Επιλογή SWOT Analysis για τη δημιουργία στρατηγικής πρότασης .....	164
8.2 Εφαρμογή SWOT Analysis για τα Δίκτυα Συνεργασίας.....	166
8.3 Στρατηγικός σχεδιασμός και ανάδειξη τελικών προτάσεων .....	168
8.4 Επέκταση .....	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	183



# ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Οι φάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας .....	28
Εικόνα 2: Κατάταξη PISA 2015 .....	36
Εικόνα 3: Κατάταξη PISA 2018 .....	37
Εικόνα 4: Θεωρίες Δικτύων.....	47
Εικόνα 5: Μορφολογία Δικτύων – Πλαίσιο Δικτύωσης.....	54
Εικόνα 6: Σχέσεις Δικτύων .....	59
Εικόνα 7: Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα δικτύων.....	62
Εικόνα 8: Πλαίσιο Δικτύωσης (Πηγή: (Ainscow, 2010)) .....	72
Εικόνα 9: Κατηγορίες ομάδων σε οργανισμούς .....	78
Εικόνα 10. Χαρακτηριστικά ώριμης – ανώριμης ομάδας (Πηγή: (Σαΐτης, 2002)) .....	80
Εικόνα 11. Το μοντέλο των Getzels J. - Guba E. προσαρμοσμένο σε συνεργατικά δίκτυα εκπαιδευτικών (πηγή Σαΐτης Χρ., 2002, σελ.50) .....	85
Εικόνα 12. Διαδικασία σχεδιασμού - προγραμματισμού .....	87
Εικόνα 13.Είδη αποφάσεων.....	90
Εικόνα 14. Αρχές οργάνωσης ομάδας .....	93
Εικόνα 15: eTwinning επισκεψιμότητα και συμμετοχή (πηγή:(Vuorikari, et al., 2011)) .....	108
Εικόνα 16: Δημογραφικά Στοιχεία .....	122
Εικόνα 17: Πίνακας γενικής άποψης εκπαιδευτικών για τα Δίκτυα Συνεργασίας....	154
Εικόνα 18: Ραβδόγραμμα τάσης εκπαιδευτικών πάνω στη μελλοντική εφαρμογή των Δικτύων Συνεργασίας ανά ηλικιακή ομάδα.....	155
Εικόνα 19: Σύστημα Διαχείρισης - πηγή: (Kaplan & Norton, 2008) .....	165
Εικόνα 20: Μετατροπή αδυναμιών σε δυνάμεις.....	170
Εικόνα 21:Μετατροπή απειλών σε ευκαιρίες .....	172

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Πιλοτικής Έρευνας σε όλες τις μεταβλητές .....	115
Πίνακας 2: Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου της Πιλοτικής Έρευνας έχοντας αφαιρέσει τρεις μεταβλητές .....	116
Πίνακας 3: Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου της Στατιστικής Έρευνας .....	120
Πίνακας 4: Παρουσίαση Δημογραφικών Στοιχείων .....	121
Πίνακας 5: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Β - Βαθμός Αποδοχής κι Ετοιμότητας Σχολικής Κοινότητας .....	124
Πίνακας 6: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Γ – «ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, η καθιέρωση των δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών στη χώρα μας» (4 ερωτήσεις) .....	126
Πίνακας 7: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Γ – «Όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού, τα δίκτυα συνεργασίας» (9 ερωτήσεις) .....	128
Πίνακας 8: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Γ – «Όσον αφορά την εκπαιδευτική μονάδα, η συμμετοχή στα δίκτυα συνεργασίας» (8 ερωτήσεις) .....	130
Πίνακας 9: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «Εάν σας καλούσαν σήμερα να συμμετέχετε σε μια ομάδα εργασίας με συναδέλφους από άλλα σχολεία» (7 ερωτήσεις) .....	132
Πίνακας 10: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία» (διδακτικό μέρος) (7 επιλογές) .....	134
Πίνακας 11: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία (διοικητικό μέρος)» (8 επιλογές) .....	135
Πίνακας 12: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «δύο τελευταίες ερωτήσεις» ....	136
Πίνακας 13: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Ε – «Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών» (8 Ερωτήσεις) .....	137
Πίνακας 14: ΗΛΙΚΙΑ με «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή» .....	140
Πίνακας 15: ΗΛΙΚΙΑ με «τον τομέα των υποδομών» .....	141
Πίνακας 16: ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ με «Οικονομικά» .....	142

Πίνακας 17: ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ με «Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning» .....	143
Πίνακας 18: ΕΠΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ με «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα».....	144
Πίνακας 19: ΕΠΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ με «Οικονομικά» .....	145
Πίνακας 20: ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ με «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)» .....	146
Πίνακας 21: ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ με «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών» .....	147
Πίνακας 22: ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ με «Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης» .....	148
Πίνακας 23: ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ με «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο».....	149

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή της ηλικίας του δείγματος της πιλοτικής .....	117
Γράφημα 2: Κατανομή των Ετών Υπηρεσίας του δείγματος της πιλοτικής .....	118
Γράφημα 3: Κατανομή του Επιπέδου των Σπουδών του δείγματος της πιλοτικής ...	118
Γράφημα 4: Κατανομή της Βαθμίδας Υπηρετήσης του δείγματος της πιλοτικής.....	119
Γράφημα 5: Κατανομή της Σχέσης Εργασίας του δείγματος της πιλοτικής .....	119
Γράφημα 6: Κατανομή του Επιπέδου Σπουδών του δείγματος.....	123
Γράφημα 7: Κατανομή της Σχέσης Εργασίας του δείγματος .....	123
Γράφημα 8: Κατανομή «Οι διστακτικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση μπορούν να μετριάσουν αισθητά την επιφυλακτική τους στάση» του δείγματος.....	125
Γράφημα 9: Κατανομή «Οικονομικά» του δείγματος .....	126
Γράφημα 10: Κατανομή «προωθεί τις καλές πρακτικές της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21ου αιώνα» του δείγματος.....	127
Γράφημα 11: Κατανομή «θα αναβαθμίσει ριζικά το ελληνικό σχολείο» του δείγματος .....	127
Γράφημα 12: Κατανομή «φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους» του δείγματος.....	129
Γράφημα 13: Κατανομή «οφείλουν να επιζητούν χρόνο κι εκτός εργασιακού ωραρίου» του δείγματος .....	129
Γράφημα 14: Κατανομή «οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά όσο κι επαγγελματικά» του δείγματος .....	131
Γράφημα 15: Κατανομή «ενδέχεται να οδηγή σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας» του δείγματος .....	131
Γράφημα 16: Κατανομή «Θα ήσασταν περισσότερο διστακτικός/η, παρά πρόθυμος/η στο να συμμετέχετε» του δείγματος .....	133
Γράφημα 17! Κατανομή «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα» του δείγματος .....	133
Γράφημα 18: Κατανομή «το ελληνικό σχολείο είναι ψηφιακά έτοιμο με τις κατάλληλες υποδομές να υποστηρίξει τη δικτύωση των μονάδων» του δείγματος .....	138
Γράφημα 19: Κατανομή «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα,	

παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)» του δείγματος.....	138
Γράφημα 20: Ραβδόγραμμα Ηλικίας με «Υποδομές» του δείγματος.....	140
Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα Ηλικίας με «τον τομέα των υποδομών» του δείγματος	141
Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα Έτη Υπηρεσίας με «Οικονομικά» του δείγματος .....	142
Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα Έτη Υπηρεσίας με «Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning» του δείγματος .....	143
Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα Επίπεδο Σπουδών με «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα» του δείγματος.....	144
Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα Επίπεδο Σπουδών με «Οικονομικά» του δείγματος.....	145
Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα Βαθμίδας Υπηρετήσης με «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)» του δείγματος.....	146
Γράφημα 27: Ραβδόγραμμα Βαθμίδας Υπηρετήσης με «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών» του δείγματος.....	147
Γράφημα 28: Ραβδόγραμμα Σχέσης Εργασίας με «Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης» του δείγματος .....	148
Γράφημα 29: Ραβδόγραμμα Σχέσης Εργασίας με «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο» του δείγματος.....	149

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος **Σατλάνης Γεώργιος** του **Νικολάου**, με αριθμό μητρώου **dem2041**, φοιτητής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, του **Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων**, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Ο Δηλών



Γεώργιος Σατλάνης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η ανάγκη για ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση από τη χαμηλότερη βαθμίδα, μέχρι και την υψηλότερη, γίνεται ολοένα και πιο προφανής. Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται και προχωράει η εκπαιδευτική διαδικασία παγκοσμίως, δημιουργεί στους κόλπους της εκπαίδευσης την απαίτηση για αλλαγή πορείας πλεύσης με σκοπό τη βελτίωση, ακολουθώντας καινοτόμα μονοπάτια. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από οργανωμένα δίκτυα συνεργασίας. Το ερώτημα που γεννάται από μια πρώτη θεώρηση έχει να κάνει με το κατά πόσο είμαστε έτοιμοι στην Ελλάδα να προβούμε σε μια τέτοια διεργασία δημιουργίας σχολικών δικτύων. Υπάρχουν οι προϋποθέσεις και το στρατηγικό πλάνο; Είναι εφικτό τα σχολικά δίκτυα να δημιουργήσουν μια νέα φόρμουλα συνεργασίας και παραγωγής πόρων που να οδηγούν εν τέλει στην πολυπόθητη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης; Πώς θα ασκείται η διοίκηση; Ποιος ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών; Με ποιον τρόπο μπορούμε να αναδείξουμε τις δυσκολίες εφαρμογής και ποια είναι η δική μας πρόταση για να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που προκύπτουν;

Η σχολική συνεργασία μέσα από δομικά δίκτυα εκπαιδευτικών αποτελεί, σύμφωνα με τις μελέτες (ΟΟΣΑ, CUREE, Montgomery, Greenberg κλπ), την κορωνίδα της συλλογικής (αλλά και ατομικής) οργανωτικής μάθησης που οδηγεί σε εξειδικευμένη γνώση, βιώσιμη οργανωτική ανάπτυξη και πρακτικά στην «τέταρτη φάση βελτίωσης» του σχολείου (Muijs, 2010). Σύμφωνα με τους Reynolds και Hopkins, η πρώτη φάση βελτίωσης αφορούσε την οργανωτική αλλαγή και την αυτοαξιολόγηση των σχολείων, η δεύτερη την αποτελεσματικότητα και η τρίτη φάση βελτίωσης έδινε βάση στις επιδόσεις των μαθητών σε ενδοσχολικές διαδικασίες, στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και σε εξελιγμένες προσεγγίσεις επαγγελματικού προσανατολισμού. Κανένα από τα τρία αυτά στάδια δεν περιείχε τη συνεργασία σχολείων μέσω οργανωμένων δομών σχολικής δικτύωσης. Το κενό αυτό έρχεται να συμπληρώσει αυτή η αναδυόμενη τέταρτη φάση σχολικής βελτίωσης, με την αρωγή της ψηφιακής εποχής που διανύουμε, η οποία φέρνει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς πιο κοντά από ποτέ (Muijs, 2010). Το συγκεκριμένο επίπεδο αποτελεί αντικείμενο μελέτης στη παρούσα εργασία.

Προς το παρόν δεν υπάρχουν μελέτες κι έρευνες που να πιστοποιούν στο έπακρο την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου νέου μοντέλου συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, εφαρμόζοντας εξειδικευμένα προγράμματα σε χώρες όπως η Αγγλία και η Αυστραλία, προωθείται η ανάδειξη της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από τη συνεργασία σχολείων κι εκπαιδευτικών.

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματεύεται τη δυνατότητα προώθησης αυτής της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων μέσα από την ανάπτυξη οργανωμένων σχολικών δικτύων, με την αρωγή, όπου απαιτείται, των Νέων Τεχνολογιών. Σκοπός της συνεργατικής αλληλεπίδρασης είναι η τελική παραγωγή ποιοτικών πόρων και κατ' επέκταση η βελτίωση της παροχής του αγαθού της εκπαίδευσης, με ταυτόχρονη διάχυση των αποτελεσμάτων τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και γενικότερα στην τοπική κι ευρύτερη κοινωνία. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποσκοπούν στο να αναδείξουν αφενός την προϋπάρχουσα κατάσταση, φέρνοντας στην επιφάνεια το βαθμό ετοιμότητας κι αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας κι αφετέρου μέσα από τα πορίσματα της έρευνας να αναδείξουμε τη δική μας πρόταση ανάδειξης ευκαιριών και τρόπων αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, αξιοποιώντας εργαλεία της συστημικής θεωρίας. Σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσουν, εν κατακλείδι, τα κοινωνικοοικονομικά, δημογραφικά και γεωγραφικά κριτήρια, το ακαδημαϊκό επίπεδο και ο βαθμός εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, ο χρόνος αποδοχής της αλλαγής και οι παράγοντες που λειτουργούν ως καταλύτες στην τεχνολογική εξέλιξη κι αναβάθμιση των σχολικών μονάδων.

**Λέξεις Κλειδιά:** *Δίκτυα Συνεργασίας, Σχολική Βελτίωση, Σχολική Αποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτική Διαδικασία, Ψηφιακή Δικτύωση*



## ABSTRACT

In recent years, cooperation between stakeholders and learning organizations from the lowest to the highest level has become increasingly necessary. The speed at which the educational process is evolving and advancing globally creates a demand within education for a change in order to improve, following innovative paths. According to recent studies, this can be achieved through organised networks of cooperation. The question that arises from a first consideration has to do with whether we are ready to undertake such a process of creating school networks in Greece. Do the conditions and the strategic plan exist? Is it feasible for these school networks to create a new formula for cooperation, but also for the production and management of resources that will ultimately lead to the improvement of the quality of education provided? How will management be exercised? What is the role of New Technologies? How can we highlight the strengths, implementation difficulties, opportunities and potential risks, and what are our own proposals for exploiting opportunities and managing problematic situations?

School collaboration through structural networks of teachers is, according to studies (OECD, CUREE, Montgomery, Greenberg, etc.), the pinnacle of collective (but also individual) organizational learning leading to specialized knowledge, sustainable organizational development and practically the 'fourth phase of school improvement' (Muijs, 2010). According to Reynolds and Hopkins the first phase of improvement was concerned with organizational change and school self-evaluation, the second with effectiveness and the third phase of improvement focused on student performance in in-school processes, individual skills development and sophisticated career guidance approaches. None of these three phases involved schools working together through organised school networking structures. This gap is being filled by this emerging fourth phase of school improvement, aided by the digital age we live in, which is bringing schools and teachers closer together than ever before (Muijs, 2010). This particular phase of improvement is the subject of study in this paper.

At present, there are no studies that fully validate the effectiveness of such a new model of cooperation at the level of the school community. However, by implementing specific programs in countries such as England and Australia, for

example, there has been improvement of the education provided through the collaboration between schools and teachers.

The paper, therefore, deals with the possibility of promoting this cooperation between teachers and school units through the development of organised school networks, with the help of New Technologies where necessary. The purpose of this interaction is the final production of high-end resources which will improve the quality of the education provided, with simultaneous dissemination of the results both to the educational community and, more generally, to the local and wider society. The research questions aim, on the one hand, to highlight the pre-existing situation, bringing to the surface the degree of readiness and acceptance of the educational community and, on the other hand, through the findings of the research, to highlight our own proposal for exploiting opportunities and addressing problematic situations using tools of systemic theory. In conclusion, what will play an important role are socio-economic, demographic and geographical criteria, the academic level and degree of specialization of the teaching and administrative staff, the time of acceptance of change and the factors that act as catalysts in the technological development and upgrading of school units.

**Keywords:** *Collaborative Networks, School Improvement, School Effectiveness, Educational Process, Digital Educational Networks*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τομέας της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια και σε παγκόσμιο επίπεδο έχει γίνει φορέας καινοτόμων αλλαγών και διεργασιών που αποσκοπούν στη ριζική βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η βελτίωση δεν αποτελεί αποτέλεσμα πιστής ακολουθίας κάποιου κλειστού, de facto στρατηγικού «συνταγολογίου», αλλά εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες και προϋποθέσεις. Σίγουρα δε σχετίζεται με μια απλή διαδικασία διότι η εκπαίδευση δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται με το χρόνο. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εν λόγω εργασίας παρουσιάζονται οι τρεις φάσεις βελτίωσης από τις οποίες έχει εξέλθει η εκπαίδευση και είναι οι εξής:

- Οργανωτική αλλαγή και αυτοαξιολόγηση
- Σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα
- Επιδόσεις μαθητών, ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων κι επαγγελματικός προσανατολισμός

Από τα τρία αυτά στάδια αναδύεται μια νέα, πιθανή τέταρτη φάση βελτίωσης, η οποία ήδη βρίσκει εφαρμογή σε σχολεία χωρών όπως η Αγγλία, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία και αφορά Δίκτυα Συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιπλέον, εξετάζεται η ελληνική πραγματικότητα και ο σημερινός προσανατολισμός της χώρας μας στο κομμάτι βελτίωση.

Με τη βοήθεια της συνεχώς ανανεούμενης βιβλιογραφίας αναδεικνύονται στο επόμενο κεφάλαιο το θεωρητικό πλαίσιο της δικτύωσης (ταυτότητα, θεωρίες δικτύων, μορφολογία), η σημασία της στην εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει η σύνδεση μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών, σχολείων, αλλά και διευρυμένων εκπαιδευτικών κοινοτήτων μάθησης. Ακόμα, αναλύεται η δομή, η λειτουργία και ο ρόλος της διοίκησης, ώστε τα Συνεργατικά Δίκτυα να είναι αποτελεσματικά και προσαρμοσμένα στους στόχους ενός γενικού οράματος.

Τα Δίκτυα Συνεργασίας όπως προαναφέραμε, στελεχώνονται από μέλη που δραστηριοποιούνται εντός ομαδικού πλαισίου. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της ομάδας και στο πώς η ομαδοσυνεργατική κουλτούρα οδηγεί σε κοινωνίες όπου οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν και μεταδίδουν τη γνώση. Στη συνέχεια, διευκρινίζεται τόσο ο ρόλος των μελών σε μια συνεργατική ομάδα, όσο και της ίδιας

της ομάδας στο δίκτυο μέσα από την εξασφάλιση κοινών στόχων, ηθικής δέσμευσης και καταρτισμένης ηγεσίας που οδηγούν όλοι μαζί σε αποτελεσματικές πρακτικές.

Όταν αναφερόμαστε στη δικτύωση το πρώτο πράγμα ίσως που έρχεται στο μυαλό είναι οι Νέες Τεχνολογίες και η ψηφιακή εποχή. Ποιος όμως είναι ο ρόλος της τεχνολογίας και των ΤΠΕ στα Δίκτυα Συνεργασίας; Μπορούν να βρουν εφαρμογή σε ομαδικές εκπαιδευτικές διεργασίες και αν ναι, τότε με ποιον τρόπο; Υπάρχουν απτά παραδείγματα από τα οποία μπορούμε να δούμε την εφαρμοσιμότητα των Νέων Τεχνολογιών στη Συνεργατική Δικτύωση; Με τα ερωτήματα αυτά καταπιάνεται το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, καθώς και με το αν η δυναμική ψηφιοποίηση των δικτύων αποτελεί τελικά φορέα καινοτομίας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, γίνεται προσπάθεια ερευνητικής προσέγγισης της υπάρχουσας κατάστασης στη χώρα μας και ανάδειξης των προϋποθέσεων και των συνθηκών εφαρμογής της Συνεργατικής Δικτύωσης μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, καθώς και πιθανές προβληματικές καταστάσεις που δύναται να αποτελέσουν τροχοπέδη στο όλο εγχείρημα. Συλλέγονται και αναλύονται ποσοτικά δεδομένα που προκύπτουν από την καταγραφή των τάσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής, όσον αφορά την προοπτική σχεδιασμού κι εφαρμογής Δικτύων Συνεργασίας στη χώρα μας. Τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζουν αφενός το επίπεδο ετοιμότητας και το βαθμό αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας κι αφετέρου τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προοπτική δικτύωσης. Επίσης, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης της δυνατότητας ανάδειξης ουσιαστικού οφέλους, μέσα από στρατηγικές σχεδιασμού που βασίζονται στη συστημική θεωρία. Οι στρατηγικές αυτές πρέπει να είναι εφαρμόσιμες και να αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, εξετάζεται η χρησιμότητα των ΤΠΕ και των Νέων Τεχνολογιών, αλλά κυρίως το πώς εξυπηρετούν τους σκοπούς και στόχους των δικτύων συνεργασίας.

Μέσα από τις τάσεις που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα, στοχεύουμε σε προτάσεις, απόρροια στρατηγικού σχεδιασμού με τη βοήθεια εργαλείων της συστημικής θεωρίας (SWOT Analysis) που θα δίνουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις, ανοίγοντας παράλληλα το δρόμο για εφαρμογή, έστω και πιλοτική, σε σχολεία της χώρας μας στο μέλλον. Στο τέλος γίνεται παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και του παραρτήματος.

## ΜΕΡΟΣ 1ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Βελτίωση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

#### 1.1 Εκπαιδευτική διαδικασία και βελτίωση – Εννοιολογικό πλαίσιο

Κάθε μεταρρύθμιση, κάθε θεσμική αλλαγή στο χώρο της Παιδείας στοχεύει στην εξέλιξη κι ανάδειξη της ποιότητας του παρεχόμενου αγαθού της εκπαίδευσης, έχοντας ως αποδέκτη το παιδί, τον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα. Οποιαδήποτε στάσιμη και αναχρονιστική κατάσταση αποτελεί τροχοπέδη στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον όρο εκπαιδευτική διαδικασία ονομάζουμε ένα σύνολο διεργασιών που περιλαμβάνουν την κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης αντικειμένων και οδηγούν στην επίτευξη εκπαίδευσης. Κατά τον Peters, η εκπαίδευση επιλέγει τις διαδικασίες εκείνες μέσα από τις οποίες το άτομο οργανώνει κι εφαρμόζει στρατηγικές επίτευξης στόχων. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στις επιλεγμένες μεθόδους που χαράζουν την πορεία της μάθησης (Peters, 1967).

Με απλά λόγια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα οργανωμένο σύστημα παιδαγωγικών διεργασιών που στοχεύουν στο να πετύχουν αποτελέσματα που θα αντανakλούν σε θεσμικά πρότυπα. Η επιστήμη, ο άνθρωπος, οι δημοκρατικές διαδικασίες και η δια βίου μάθηση στηρίζουν το οικοδόμημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία εξελίσσεται, ανάλογα με τις ανάγκες και την πρόοδο της εποχής με σκοπό τη βελτίωση.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το κεφάλαιο «βελτίωση» έχει απασχολήσει αρκετούς ανά τον κόσμο μελετητές. Έχουν αναδειχθεί ποικίλες πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, ωστόσο θα λέγαμε ότι προς το παρόν δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο που να οδηγεί με βεβαιότητα σε μέγιστο επίπεδο αποτελεσματικότητας. Για την ώρα, η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει περάσει μέσα από τρία στάδια και ήδη φαίνεται ότι τα επόμενα χρόνια θα οδεύσουμε ολοταχώς σε ένα νέο πιθανό τέταρτο, το οποίο αναδύεται σιγά σιγά σε διάφορες χώρες. Για να μπορέσουμε όμως να προσεγγίσουμε το πλαίσιο αυτής της νέας, μοντέρνας και συνάμα σύγχρονης βελτιωτικής πρακτικής που είναι προ των πυλών, θα εξετάσουμε αρχικά τις τρεις φάσεις που έχουν χρονικά προηγηθεί.

## 1.2 Φάσεις Βελτίωσης

### 1.2.1 ΦΑΣΗ ΠΡΩΤΗ: Οργανωτική αλλαγή και αυτοαξιολόγηση

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, το κεφάλαιο βελτίωση, όσον αφορά την εκπαίδευση, έχει αρχίσει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα σχετικά πρόσφατα και οι μελέτες έχουν αναδείξει, όπως αναφέραμε παραπάνω, τρεις φάσεις, από τις οποίες οι δύο πρώτες έχουν ήδη ολοκληρωθεί και στην τρίτη έχουν πια καταγραφεί, αρκετά συμπεράσματα. Ο Kurt Lewin είναι ο πρώτος που από τη δεκαετία μόλις του 1970 είχε συλλάβει την ιδέα για την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Την επόμενη δεκαετία υπήρξε ένα σύνολο επιστημόνων που προσέγγισαν το θέμα με τη δική τους οπτική. Έτσι λοιπόν προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 οριστικοποιήθηκε από το Διεθνές Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης (ISIP) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) κι επίσημα η έναρξη της πρώτης φάσης βελτίωσης.

Δόθηκε έντονη έμφαση στην ανάδειξη της *οργανωτικής αλλαγής* και της *αυτοαξιολόγησης* ως τις βάσεις στις οποίες θα αναδειχθεί η βελτίωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα λέγαμε ότι στην πρώτη αυτή φάση, οι όποιες προσπάθειες προσέγγισης της βελτίωσης φάνηκε ότι δε διέπονταν από μεθοδικότητα, προγραμματισμό, συστημική θεώρηση και συνεκτικότητα, αλλά αντίθετα παρουσιάστηκε μια πιο θεωρητική, χαλαρή κι αόριστη διάθεση ανάδειξης της βελτίωσης (Hopkins & Reynolds, 2001). Αποτέλεσμα αυτού, ήταν το θεωρητικό πλαίσιο να αδυνατεί να βρει πρακτική εφαρμογή μέσα στη σχολική αίθουσα κι εκεί γεννιέται πλέον η ανάγκη εξέτασης άλλων μεθόδων βελτίωσης οι οποίες ουσιαστικά θα οδηγήσουν στη δεύτερη φάση.

### 1.2.2 ΦΑΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗ: Σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα

Στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990, πραγματοποιείται η είσοδος πλέον στη δεύτερη φάση σχολικής βελτίωσης, η οποία είναι απόρροια της συνεργασίας ανάμεσα στα επιστημονικά δίκτυα της *σχολικής βελτίωσης* και της *σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης των δυο κοινοτήτων ήταν η δημιουργία ενός συγχωνευμένου πλαισίου προοπτικής που υποστήριζε ορισμένες αρχές όπως (Hopkins & Reynolds, 2001):

- Δημιουργία μεθόδου αξιολόγησης της σχολικής αποτελεσματικότητας
- Καταγραφή ισχυόντων πρακτικών βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων
- Θέσπιση στρατηγικών εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής στα σχολεία
- Προώθηση συνεργατικής διδασκαλίας
- Μεσοπρόθεσμος αναπτυξιακός σχεδιασμός οργανωσιακής κι ενδοσχολικής αλλαγής

Καθώς περνούσαν τα χρόνια, φαινόταν ολοένα και πιο ξεκάθαρα το θετικό πρόσημο στη συνεργασία μεταξύ των κοινοτήτων της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι Κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικοί φορείς, ειδικά στη Βρετανία, προωθούσαν την αποτελεσματικότητα και οι πολιτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν γίνονταν με γνώμονα το βαθμό αποτελεσματικότητας των σχολείων (Sammons, et al., 1995). Κάτι αντίστοιχο συνέβη και στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1996, με την προώθηση της αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, μέσα από το πρόγραμμα *Success for All* του Slavin (Slavin, 1996), ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «όταν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αρχίσουν να βλέπουν τα οφέλη της αποτελεσματικότητας για τους μαθητές ως βάση για αποφάσεις σχετικά με την πολιτική και την πρακτική, τότε θα ξεφύγουμε από το εκκρεμές του φανατισμού» (Harris & Hopkins, 1999, p. 263).

Μέσα από τη δεύτερη αυτή φάση, διαπιστώνουμε ότι οι διεθνείς κυβερνήσεις πλέον αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενεργοποιούνται μηχανισμοί υποστήριξης. Η ανάγκη για επίτευξη του μέγιστου βαθμού αποτελεσματικότητας είναι έκδηλη και θα τις οδηγήσει σε μια υπερασπιστική γραμμή αποκέντρωσης και αυτονομίας με σκοπό να αποτελέσουν τους φορείς της βελτίωσης.

Το ερώτημα που γεννάται, είναι κατά πόσο τελικά αυτή η δεύτερη φάση βελτίωσης έχει ουσιαστικά πετύχει τους στόχους τους οποίους εξαρχής είχε θέσει. Όπως αναφέραμε παραπάνω, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε πολλές χώρες του κόσμου ξεκίνησε μια σειρά από μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και οι φορείς που είχαν αναλάβει το κομμάτι της σχολικής βελτίωσης προσπαθούσαν να κάνουν μετρήσεις της αποτελεσματικότητας. Γρήγορα όμως αντιλήφθηκαν ότι οι πρακτικές τους δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό φαινόταν κυρίως στις μέτριες

επιδόσεις των μαθητών σύμφωνα με τις μελέτες του ΟΟΣΑ (Hopkins & Reynolds, 2001, p. 461).

Βλέποντας μέσα από μια πιο αντικειμενική σκοπιά την περίοδο αυτή, θα λέγαμε ότι κατά τη δεύτερη φάση βελτίωσης υπήρξαν σημαντικά παραδείγματα πρακτικών με αρκετά αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, προωθήθηκε σύμφωνα με τον Fullan, εθνικός σχεδιασμός που αφορούσε τον αλφαριθμητισμό και τον μαθηματικό γραμματισμό (Fullan, 2000) και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το πρόγραμμα Success For All του Slavin (Slavin, 1996). Ωστόσο, αυτές και άλλες φερέλπιδες στρατηγικές και μεταρρυθμίσεις, έχουν θα λέγαμε περισσότερο διδακτικό χαρακτήρα χωρίς τελικά να προσφέρουν συμπεράσματα που θα αλλάξουν το τοπίο και θα οδηγήσουν σε ουσιαστικά βήματα προόδου, όσον αφορά το κεφάλαιο «βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Η αποτελεσματικότητα στα σχολεία καθρεφτίζεται στις υψηλές επιδόσεις, τις δεξιότητες, την κριτική σκέψη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Αυτές οι πτυχές θα αποτελέσουν τις βάσεις για την εισαγωγή στην επόμενη κομβική, τρίτη φάση βελτίωσης.

### **1.2.3 ΦΑΣΗ ΤΡΙΤΗ: Επιδόσεις μαθητών, ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και επαγγελματικός προσανατολισμός**

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αναδύεται η ανάγκη μιας νέας προσέγγισης περισσότερο συστημικής, η οποία προσανατολιζόταν στις επιδόσεις των μαθητών. Κάπου εκεί θα λέγαμε ότι ξεκινά η τρίτη φάση βελτίωσης. Οι αρχές της πλαισιώνονταν από προσεγγίσεις κεντρικής διαχείρισης οράματος και στόχων, από θεσμικά αναγνωρισμένα προγράμματα σπουδών και μοντέλα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Επιπλέον, οι αρχές αυτές αφορούσαν τη μετατόπιση των ευθυνών για τις επιδόσεις των μαθητών στα σχολεία, όπως και την χρηματοοικονομική διαχείριση πόρων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η χρήση ανταμοιβών, αλλά και κυρώσεων, ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητας, ήταν κάτι που επίσης προβλεπόταν. Δυστυχώς όμως στην πράξη, αυτές οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν θεσμικά σε «ευρεία κλίμακα», αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές.



Οι Leithwood et al. μελέτησαν χαρακτηριστικά, πέντε περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκε το νέο μεταρρυθμιστικό μοντέλο, βασιζόμενο στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Γεωγραφικός άξονας αναφοράς ήταν οι ΗΠΑ (Κεντάκι, Καλιφόρνια), η Νέα Ζηλανδία και η Αυστραλία (Βικτώρια). Τα δύο σημαντικά αποτελέσματα στα οποία καταλήξανε ήταν τα εξής (Leithwood, et al., 2004, pp. 40-63):

- i. Καμία βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών
- ii. Ελλιπή τεχνολογική υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

Ίσως εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση του Σικάγο, διότι βασίστηκε τα πρώτα χρόνια στην αποκέντρωση και στην μερική συνεργασία μεταξύ σχολείων και περιφέρειας. Κατά την περίοδο αυτή οι μαθητές οδηγήθηκαν σε υψηλές αποδόσεις οι οποίες οφείλονταν επίσης στην ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων, στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και εξωτερικών δικτύων υποστήριξης, αλλά και στη θέσπιση ενός αυστηρού συστήματος λογοδοσίας (Bryk, et al., 1998). Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες και που έγιναν στο παρελθόν στις ΗΠΑ (Rand Study, DESSI) και αναλύσεις προγραμμάτων αναδιάρθρωσης τη δεκαετία του 1990 (Stringfield), οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι καμία μεταρρυθμιστική παρέμβαση δεν πρόκειται να έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα αν δεν αντιμετωπιστούν κομβικά ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να υποστηρίζονται διαρκώς για να μπορέσουν να πετύχουν ως οργανισμοί υψηλές αποδόσεις (Hopkins & Reynolds, 2001, pp. 461-462).

Η σύγχρονη εκπαίδευση πλέον, απαιτούσε ίσως ένα νέο, διαφορετικό πρότυπο που θα οδηγούσε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας, το οποίο θα εστίαζε στη διδασκαλία και στη μάθηση, παράλληλα με την εξέλιξη του ίδιου του σχολείου ως προς το βαθμό ικανότητας και πάντοτε μέσα σε ένα πλαίσιο εξωτερικής υποστήριξης κι ανατροφοδότησης (Leithwood, et al., 2004, p. 8).

Ωστόσο, τα φαινομενικά ελάχιστα επιτεύγματα της υπάρχουσας στρατηγικής, μοιάζουν να δείχνουν κατά κάποιο τρόπο, το δρόμο για τη δημιουργία μιας φιλοσοφίας, η εφαρμογή της οποίας θα οδηγήσει στη ζητούμενη βελτίωση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπήρξαν πολλά προγράμματα ανά τον κόσμο που πιστοποιούν την παραπάνω θεώρηση όπως τα προγράμματα *“Improving the Quality*

*of Education for All*” (IQEA), το “*The High Reliability School*” (HRS), στη Βρετανία, τα οποία μαζί με άλλα προγράμματα υπάγονται στο Εθνικό Δίκτυο Σχολικής Βελτίωσης (NSIN) του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Λονδίνου (Hopkins, et al., 1994). Αντίστοιχα παραδείγματα εντοπίζονται και στον Καναδά στο “*Halton Board of Education*”, αλλά και στην Ολλανδία με την εφαρμογή του “*The Dutch National School Improvement Project*” (Raynolds, et al., 1996). Τα συγκεκριμένα προγράμματα παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, πράγμα που κάνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων πρακτικά αδύνατη. Συνεπώς, δε θα μπορούσαμε να συλλέξουμε πορίσματα μέσα από κάποια μορφή αξιολόγησης που να έχει αντίκτυπο σε παγκόσμιο επίπεδο. Αν όμως προσπαθήσουμε να συγκρίνουμε τα προγράμματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας της τρίτης φάσης με αυτά των δύο πρώτων, θα παρατηρούσαμε ότι αυτή τη φορά δίνεται έμφαση σε διάφορους τομείς όπως (Hopkins, 2001):

- Βελτίωση επιδόσεων μαθητών
- Βελτίωση επιπέδου μάθησης, διδακτικής πρακτικής και αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας
- Βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος
- Εστίαση σε συνεργατικά πρότυπα ανάπτυξης και στρατηγικές δικτύωσης εκπαιδευτικών και σχολείων
- Ανάδειξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών μέσα από στρατηγικό σχεδιασμό, έχοντας τη συνδρομή θεσμικών υποστηρικτικών φορέων
- Έλεγχος ποιότητας των διαδικασιών μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις
- Διασφάλιση της αξιοπιστίας στην εφαρμογή του εκάστοτε προγράμματος
- Ισορροπία μεταξύ «οράματος αλλαγής» και «προσαρμογής» των φορέων που το υπηρετούν.
- Κατάρτιση, καθοδήγηση κι ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα
- Προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον και στην τοπική κοινωνία

Οι παραπάνω τομείς βελτίωσης βρίσκουν εφαρμογή τα τελευταία χρόνια σε πολλά ανά τον κόσμο εκπαιδευτικά συστήματα. Παρόλο που οι διαφορές μεταξύ της τρίτης φάσης βελτίωσης και των δύο πρώτων είναι δεδομένες, θα λέγαμε ωστόσο ότι έχουν

ένα κοινό σημείο αναφοράς: την ανάδειξη της ανάγκης εφαρμογής κάποιας καινοτόμου προσέγγισης σε ένα πλάνο που θα είναι σε θέση να οδηγήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαίδευση γενικότερα σε ένα ακόμα πιο υψηλό επίπεδο. Αποτελεί κοινωνική επιταγή που πρέπει να λαμβάνεται πάντοτε υπόψιν.

Υπάρχουν αρκετοί μελετητές που υποστηρίζουν ότι οι στρατηγικές της τρίτης φάσης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγούν την εκπαίδευση στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κάτι τέτοιο όμως δεν έχει αποδειχθεί έως τώρα γιατί αφενός το στάδιο αυτό δεν έχει ολοκληρωθεί κι αφετέρου δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα μελέτες που να συγκρίνουν την πρότερη κατάσταση με τη μετέπειτα, αξιολογώντας ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα ύστερα από καθολική εφαρμογή σε εκπαιδευτικά συστήματα σε επίπεδο εθνικό. Σύμφωνα με τους Hopkins και Reynolds (2001), αποτελεί προαπαιτούμενο η εστίαση στη βελτίωση των σχολικών μονάδων και του μαθησιακού επιπέδου, η δημιουργία του σχετικού εννοιολογικού πλαισίου, η προώθηση της λειτουργικότητας και η ανάπτυξη της ικανότητας για βελτίωση. Τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων που υπηρετούν τις αρχές της τρίτης αυτής φάσης βελτίωσης αποτελεί βασικό πυλώνα μελέτης κι έρευνας (Hopkins & Reynolds, 2001).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι βρισκόμαστε σε μια τάση αναθεώρησης όσων ήδη γνωρίζαμε για τις πρακτικές που οδηγούν στη βελτίωσή της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτή η τάση είναι αποτέλεσμα των επιταγών του 21<sup>ου</sup> αιώνα που θέλει εκπαιδευτικούς και σχολεία να είναι σε θέση να αναζητούν ιδέες, τρόπους και μοντέλα, έχοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να εξάγουν καλύτερα και μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι σχολικές μονάδες μπορούν να πειραματίζονται, να εκτιμούν και να αξιολογούν τις διαδικασίες που ακολουθούν. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες που αποτελούν στοιχείο ταυτότητας της τρίτης φάσης, αναδύονται υψηλότερου επιπέδου προγράμματα που βελτιώνουν την εκπαίδευση και στοχεύουν σύμφωνα με τον Hopkins στην πρόοδο μέσα από μια σαφώς οριοθετημένη συστημική θεώρηση σε τομείς όπως οι ικανότητες και οι επιδόσεις των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, ο προσανατολισμός και η υλοποίηση με κέντρο την τάξη, η ενδυνάμωση της φιλοδοξίας στους μαθητές, η ενίσχυση της ερευνητικής προσέγγισης, η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων, η ανατροφοδότηση έργου και φυσικά η δημιουργία θεσμικά ενός εξωτερικού περιβάλλοντος υποστήριξης (Hopkins & Reynolds, 2001, pp. 473-474).

Θα πρέπει να επισημάνουμε όμως ότι κάτι τέτοιο σαφώς δεν είναι εύκολο. Χωρίς ενσυναίσθηση της κουλτούρας αλλαγής, χωρίς συστηματικές πρακτικές, σχέδιο και συγκέντρωση στους στόχους, τα σχολεία κινδυνεύουν να μένουν στην καλύτερη περίπτωση «εγκλωβισμένα» στις αόριστες πρακτικές βελτίωσης της πρώτης και δεύτερης φάσης οι οποίες δεν οδηγούν σε ουσιαστικά αποτελέσματα. Η τρίτη φάση σύμφωνα με τους ερευνητές δεν έχει ολοκληρωθεί, δεν έχει εκτιμηθεί, δεν έχει αξιολογηθεί, φαίνεται να έχει τρωτά σημεία, δεν έχει καθολικά εφαρμοστεί, οπότε δε μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι αυτή είναι η οδός που θα οδηγήσει με βεβαιότητα την εκπαιδευτική διαδικασία στην ποιοτική βελτίωση. Μέσα όμως από τις αναλύσεις προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία δείχνουν την πορεία πλεύσης που θα ακολουθήσει το όλο εγχείρημα στο μέλλον. Μια κατεύθυνση που θα ανοίξει πολύ πιο σύντομα ίσως, το δρόμο για την επόμενη και καθοριστική τέταρτη φάση βελτίωσης για την οποία γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω.



Εικόνα 1: Οι φάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

#### 1.2.4 ΦΑΣΗ ΤΕΤΑΡΤΗ: Συνεργατικά Δίκτυα Μάθησης

Όπως αναφέραμε στις παραπάνω υποενότητες, τις τελευταίες δεκαετίες η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των πρακτικών που οδηγούν σε υψηλό δείκτη

αποτελεσματικότητας, αποτελεί μείζον θέμα διερεύνησης και συζήτησης. Έχει ήδη ξεκινήσει μια σημαντική προσπάθεια χαρτογράφησης του τοπίου, μέσα από μελέτες και δράσεις που προσπαθούν να εξυπηρετήσουν το σκοπό αυτό. Σύμφωνα με τους Hopkins και Reynolds η βελτίωση της εκπαίδευσης έχει περάσει από τρεις κομβικές φάσεις. Οι τρεις αυτές φάσεις δώσανε σημαντική ανατροφοδότηση και συμπεράσματα από τα οποία αναδύθηκαν σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές και μέθοδοι. Ωστόσο οι δυο πρώτες δεν είχαν κάποια ουσιαστική πρακτική εφαρμογή και η τρίτη, παρά το γεγονός ότι ήταν περισσότερο συστημική και εφαρμόσιμη, αφενός δεν είχε καθολικότητα και αφετέρου η αποτελεσματικότητα κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα, βλέποντας τις επιδόσεις των μαθητών να μην παρουσιάζουν σημαντική μεταβολή προς το καλύτερο. Αν αναλογιστούμε επιπλέον το γεγονός ότι η βελτίωση στηριζόταν σε εφαρμογή έτοιμων προγραμμάτων, αυστηρά οριοθετημένων, χωρίς δυνατότητα ευελιξίας και αυτονομίας, τότε θα ήταν εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι το μέλλον μια τέτοιας στρατηγικής δε θα ήταν ευοίωνο ως προς τους στόχους μας.

Το ερώτημα που γεννάται είναι: *μήπως μέσα από αυτές τις φάσεις τελικά, μπορεί να κρύβεται κάποια άλλη οδός που να οδηγεί στην πολυπόθητη βελτίωση; Κάποιος δρόμος που να είναι σε θέση να συνδυάζει την καινοτομία, την εφαρμογή στην πράξη, την αξιοπιστία, τη δικαιοσύνη και τις δημοκρατικές διαδικασίες σε μια ισορροπημένη στάθμη που θα δίνει αποτέλεσμα και ποιότητα;* Αυτό που δύναται κάποιος να εξάγει μέσα από αυτές τις φάσεις, και ειδικά από την τρίτη, είναι η ιδέα της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσα από ένα στρατηγικό σχεδιασμό καθορισμένο με σαφήνεια ως προς τους στόχους, τις δράσεις και το πλαίσιο υλοποίησης και υποστήριξης.

Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οργανισμών έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται από την τρίτη κιόλας φάση σε τοπικό επίπεδο σε αρκετές χώρες όπως η Αγγλία, οι ΗΠΑ, η Ολλανδία, ο Καναδάς και η Αυστραλία μέσα από διάφορα προγράμματα. Σε καμία όμως περίπτωση δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς από τόσο νωρίς ότι αυτή η διαδικασία είναι και το κλειδί της ζητούμενης βελτίωσης. Θα ήταν δύσκολο και παρακινδυνευμένο να μιλήσει κάποιος για αποτελεσματικότητα σε μια πρακτική στην οποία η βιβλιογραφία και οι επιστημονικές μελέτες βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Ωστόσο, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο θα αναλύσουμε το κομμάτι «συνεργατική» διεξοδικά, η τάση του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι η

προσέγγιση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων με συνεργατικές πρακτικές.

Το ευχάριστο είναι ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, στις χώρες που αναφέραμε, έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρόθυμη στάση στο να ακολουθήσει το μονοπάτι της συνεργασίας μέσω δικτύων με άλλους εκπαιδευτικούς, σχολεία ή φορείς, θεωρώντας πιθανόν τη διαδικασία αυτή ως νέα πρόκληση με πολλαπλά οφέλη. Αξίζει να αναφερθούμε σε αυτό το σημείο, σε ένα σπουδαίο αφιέρωμα πάνω στη σχολική δικτύωση από το κορυφαίο ίσως, επιστημονικό περιοδικό που σχετίζεται με τη βελτίωση της Εκπαίδευσης, το “*School Effectiveness and School Improvement*”. Στο τεύχος 21, του έτους 2010, κορυφαίοι επιστήμονες που ασχολούνται με τη συνεργατική δικτύωση όπως οι D. Mujis, M. West, M. Ainscow, St. Katz, L. Earl, G. Charman και G. Lindsay, δίνουν μέσα από τα άρθρα τους ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια ανάλυσης των θεωρητικών προσεγγίσεων και εμπειρικών ερευνών που οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά την εφαρμοσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των δικτύων. Αν και τα άρθρα αυτά αναλύονται σε επόμενη ενότητα, θα μπορούσαμε να πούμε προλογίζοντας, ότι η εφαρμογή δράσεων συνεργατικής δικτύωσης στην εκπαίδευση έφερε πολύ σημαντικά αποτελέσματα, βελτίωσε σε μεγαλύτερο βαθμό από πριν τις επιδόσεις και παρά τις όποιες δυσκολίες, αναδεικνύεται σιγά σιγά σε μια από τις πιο ελπιδοφόρες εξελίξεις της εκπαίδευσης σήμερα (Muijs, 2010). Το αν όλο αυτό το εγχείρημα σηματοδοτήσει και την έναρξη μιας νέας τέταρτης φάσης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαντάζει για την ώρα υπερβολικό, ωστόσο μένει να το διαπιστώσουμε στο εγγύς μέλλον.

### **1.3 Η ελληνική πραγματικότητα**

#### **1.3.1 Ιστορική αναδρομή**

Μέχρι στιγμής, η ανάλυση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας έγινε μέσα από τις τρεις φάσεις των Hopkins και Reynolds, οι οποίες αποτελούν βάση αναφοράς και συζήτησης για κάθε χώρα. Θέσαμε επίσης την προοπτική εξέλιξης των τριών πρώτων σταδίων με τη βοήθεια της οργάνωσης δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οργανισμών μάθησης. Ποια όμως είναι η στάση της χώρας μας

απέναντι στις εξελίξεις και ποιες πρακτικές ακολουθεί τα τελευταία χρόνια για να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

Ξεκινώντας από το παρελθόν, λίγο πριν τη μεταπολίτευση, θα λέγαμε ότι στην Ελλάδα είχε δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στον έλεγχο της ποιότητας έργου των εκπαιδευτικών μέσα από τον *επιθεωρητισμό* (ΦΕΚ 163/25.09.1967, 1967). Σύμφωνα με τον Παπανούτσο, οι επιθεωρητές, μαζί με διευθυντές και συμβούλους είχαν την αρμοδιότητα να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς με τη μέθοδο της «αστυνόμευσης», με μεροληπτικό, κατά κανόνα, τρόπο, βασιζόμενοι πολλές φορές σε πολιτικές πεποιθήσεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ο θεσμός του επιθεωρητισμού διατηρήθηκε και αμέσως μετά την μεταπολίτευση ως ο μοναδικός τρόπος ελέγχου της προόδου και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης (ΦΕΚ 100/20.04.1976, 1976).

Μετά την κατάργηση του επιθεωρητισμού το 1982 (ΦΕΚ 144/07.12.1982, 1982), οι σχολικοί σύμβουλοι είναι αυτοί που αναλαμβάνουν έναν, περισσότερο αυτή τη φορά, καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο, ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό να εξελίσσεται επιστημονικά ολοένα και πιο πολύ. Εκείνη την περίοδο, η επιμόρφωση, αλλά και μια πρώτη συζήτηση για αξιολόγηση μπαίνει στο τραπέζι των συζητήσεων. Το σενάριο αυτό συναντά εμπόδια στην εφαρμογή του εξαιτίας των αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στη συνέχεια, κατά το 1987, έγινε αυτή τη φορά μια νέα προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού της αξιολόγησης του συλλογικού και ατομικού έργου, αλλά όχι του εκπαιδευτικού, καθώς και η αυτοαξιολόγησή του ίδιου, χωρίς πάλι να υπάρξει γόνιμο έδαφος εφαρμογής εξαιτίας των συλλογικών συνδικαλιστικών αντιδράσεων (Κάτσικας, et al., 2007, p. 108).

Με την πτώση της κυβέρνησης, καταργείται το 1994 το προεδρικό διάταγμα της αξιολόγησης και ξεκινά ένας διάλογος που σκοπό θα είχε να δημιουργηθεί μια νέα βάση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία θα έδειχνε έναν δρόμο διαφυγής από το αδιέξοδο στο οποίο είχαν περιέλθει οι προηγούμενες κυβερνήσεις. Ορίζονται λοιπόν, δύο επιτροπές. Η πρώτη επιτροπή αποτελείται από πέντε μέλη του συλλόγου διδασκόντων, τα οποία καλούνται να συντάξουν εκθέσεις αυτοαξιολόγησης κάθε χρόνο. Η δεύτερη απαρτίζεται από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή, οι οποίοι με τη σειρά τους καταγράφουν επίσημη έκθεση για το διδακτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έπειτα από παρακολούθησεις κάποιων μαθημάτων στην αίθουσα

(ΦΕΚ 189/27.02.1998, 1998) . Οι αντιδράσεις και οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών δεν επέτρεψαν ξανά την εφαρμογή του προεδρικού διατάγματος.

Περνώντας στο “millennium” πλέον, το 2002 η κυβέρνηση επιλέγει να ακολουθήσει ένα νέο τρόπο επίτευξης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναθέτει το ρόλο αυτό σε φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Οι φορείς αυτοί επιλέγουν τη στρατηγική που θα εξυπηρετήσει τους σκοπούς της κυβερνητικής πολιτικής, διαφοροποιώντας τη χρονική κυρίως περίοδο διεξαγωγής αξιολόγησης, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας και τη θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών και των στελεχών (ΦΕΚ 24/13.02.2002, 2002). Οι αντιδράσεις είναι και πάλι έκδηλες, η κυβέρνηση αλλάζει, με αποτέλεσμα να μην προχωρήσει ξανά καμία υλοποίηση.

Προχωρώντας στην επόμενη δεκαετία και συγκεκριμένα το 2010 ψηφίζεται ο Ν.3828 όπου εισάγεται εκτός από την αξιολόγηση και η έννοια της αξιοκρατίας. Οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν με σχετικές εκθέσεις να θέτουν κάθε Σεπτέμβριο τους στόχους και κάθε Ιούνιο το βαθμό στο οποίο επιτεύχθηκαν. Τα αποτελέσματα διαχέονται στο εξωτερικό περιβάλλον (μαθητές, γονείς, διεύθυνση εκπαίδευσης, Κ.Ε.Ε.) με σκοπό την ενδυνάμωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 71/19.05.2010, 2010). Ο νόμος αυτός, έστω και πιλοτικά, εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε περίπου 1.000 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα το 2011 και την επόμενη χρονιά καθολικά σε ολόκληρη την επικράτεια χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία, διότι το όλο πλαίσιο στηριζόταν σε μια περισσότερο θεωρητική προσέγγιση αόριστων στόχων χωρίς να αποδίδει επί του πρακτέου αποτελέσματα ανατροφοδότησης στις σχολικές μονάδες, ώστε να τις οδηγήσει στη ζητούμενη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο ήταν ένα βήμα που έδειξε ότι κάτι αλλάζει. Στην πραγματικότητα δεν άλλαξε απολύτως τίποτα, διότι το 2011 ψηφίζεται ο Ν.4024, σύμφωνα με τον οποίο ο βαθμός μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών εξαρτάται όχι μόνο από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αλλά επιπλέον ορίζεται ένα «πλαφόν επιτυχόντων» σε κάθε βαθμό (ΦΕΚ 226/27.10.2011, 2011). Αυτό, φυσικά πυροδότησε σφοδρό κύμα αντιδράσεων και κινητοποιήσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας με αποτέλεσμα τη μη εφαρμογή του.



Η κυβέρνηση το 2013 επανέρχεται με ένα Προεδρικό Διάταγμα που επιμένει στην αξιολόγηση, αυτή τη φορά χωρίζοντας τη διαδικασία σε δύο τομείς: α) την αξιολόγηση του διοικητικού έργου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και β) του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο. Θεσπίζονται συγκεκριμένα κριτήρια διαφορετικής βαρύτητας, όπως ο προγραμματισμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας, το περιβάλλον εργασίας, τα μοντέλα αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, η συνέπεια και η επαγγελματική ανάπτυξη. Η τελική βαθμολογία βασίζεται στην κλίμακα του εκατό και στο τέλος οι αξιολογητές καταγράφουν σε κείμενο και ανακοινώνουν στους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται κάθε τρία έτη και όσοι κρίνονται «ελλιπείς» ως προς τα καθήκοντα και το παιδαγωγικό έργο υποχρεώνονται να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα βελτίωσης (ΦΕΚ 240/05.11.2013, 2013). Για τους ίδιους λόγους που αναφέραμε και πιο πάνω η υλοποίηση του νόμου κατέστη αδύνατη.

Πέντε χρόνια μετά, το 2018, ψηφίζεται νέος νόμος (4547/2018) σύμφωνα με τον οποίο γίνεται μια αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών με την ίδρυση των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) που αναλαμβάνουν ουσιαστικά τη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και τη μετατροπή των ΚΕΔΔΥ σε Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης) τα οποία εξασφαλίζουν σε μαθητές με διάφορα μαθησιακά ζητήματα (διάσπαση προσοχής, κινητική ή νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολικής διαρροής κλπ) ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Τον Ιούνιο του 2021 μετονομάζονται σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης). Επιπλέον, ιδρύονται τα Κ.Ε.Α. (Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία) που είναι υπεύθυνα για τη στήριξη και καθοδήγηση των σχολικών μονάδων σε θεματικές που αφορούν το περιβάλλον, την υγεία κλπ. Ο σχολικός σύμβουλος μετασηματίζεται σε *Συντονιστής Έργου*, έχοντας περισσότερες αρμοδιότητες και περισσότερα σχολεία υπό την εποπτεία του σε σύγκριση πριν. Οι διευθυντές και γενικότερα τα στελέχη εκπαίδευσης υπάγονται σε καθεστώς αξιολόγησης έργου με το πέρας κάθε θητείας με κύριο στόχο τη βελτίωση και την ανάδειξη του έργου τους στα σχολεία και στις δομές όπου υπηρετούν (ΦΕΚ 102/12.06.2018, 2018). Καμία αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών δεν προχώρησε.

Ερχόμαστε στο 2021 όπου έχει αλλάξει ξανά η κυβέρνηση κι ως συνήθως η κάθε επόμενη κομματική παράταξη που αναλαμβάνει τα ηνία της χώρας προχωρά σε νέες μεταρρυθμίσεις, καταργώντας ή αλλάζοντας προηγούμενες πολιτικές και στρατηγικές. Με το Ν.4823/2021 κατατίθεται ένα πολυνομοσχέδιο που σκοπό έχει να αναβαθμίσει την Παιδεία και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αλλάζει πλέον ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι επιλογές στελεχών, καθώς και ο μετέπειτα ρόλος τους, καθώς επίσης και οι υπάρχουσες δομές που αναφέραμε παραπάνω και προωθείται σε μεγάλο βαθμό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το προσοντολόγιο. Ακόμα, προωθούνται και αναδεικνύονται οι δεξιότητες των μαθητών μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων που εισάγονται ως νέο μάθημα, γίνονται ειδικές ρυθμίσεις για τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, προωθείται περισσότερο η αυτονομία, η διαφάνεια, η λογοδοσία κι ο θεσμός του mentoring. Το μεγάλο στοίχημα για την κυβέρνηση, στο οποίο θα στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία ή η αποτυχία του οράματός της, είναι η προσπάθεια εφαρμογής αυτή τη φορά της αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης έργου της σχολικής μονάδας, των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών με όποιο πολιτικό κόστος για εκείνη. Το συγκεκριμένο πλαίσιο έχει αρωγό το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), στο οποίο κάθε σχολείο καταθέτει τις εκθέσεις του πάνω σε συγκεκριμένα κριτήρια και τομείς που τίθενται προς αξιολόγηση (ΦΕΚ 136/03.08.2021, 2021). Η αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μαζική, ωστόσο φαίνεται ότι το έργο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο βαίνει προς υλοποίηση μέσα στο 2022.

Τι ήταν αυτό όμως που έκανε την κυβέρνηση της χώρας να επισπεύσει τις διαδικασίες προώθησης κι εφαρμογής όλων αυτών των αλλαγών; Τι αντιλήφθηκε και ποιες μετρήσεις ποιότητας πραγματοποίησε; Γεγονός είναι ότι η Ελλάδα έχει μείνει πίσω σε πολλούς τομείς όσον αφορά τη βελτίωση της εκπαίδευσης για αρκετούς λόγους που θα επισημάνουμε παρακάτω. Ένα σημαντικό κριτήριο για τη χάραξη στρατηγικής βελτίωσης, όπως αναφέρουν οι Hopkins και Reynolds στην τρίτη φάση, είναι οι επιδόσεις των μαθητών. Μπορέσαμε όμως να κάνουμε μετρήσεις των επιδόσεων αυτών σε αντιδιαστολή με αυτές μαθητών άλλων χωρών, ώστε να βγάλουμε χρήσιμα πορίσματα; Υπάρχει κάποιο διεθνές μέτρο σύγκρισης που μας οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα;

### 1.3.2 Το πρόγραμμα PISA ως δείκτης βελτίωσης επιδόσεων

Η αλήθεια είναι πως μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο αξιολόγησης ή κάποια επιστημονική πρακτική που να μας δίνει με ασφάλεια και αξιοπιστία τις πληροφορίες που ζητάμε όσον αφορά την βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, των επιδόσεων των μαθητών ή μιας στρατηγικής πολιτικής. Ωστόσο, από το 1990 κι έπειτα, για πρώτη φορά, θεσμοθετείται το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment – PISA) του ΟΟΣΑ, μέσα από το οποίο πάνω από 600.000 μαθητές από 79 χώρες και πολιτείες, ηλικίας 15 χρονών παίρνουν μέρος σε ένα σύνολο εξετάσεων που αξιολογούνται σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων σε τρία γνωστικά αντικείμενα: *α) στην κατανόηση κειμένου, β) στα μαθηματικά και γ) στις φυσικές επιστήμες* (ΙΕΠ, 2019).

Στόχος του προγράμματος PISA είναι να ωθήσει τα σχολεία και τους υπεύθυνους χάραξης στρατηγικής να εξωτερικεύσουν το κέντρο προσοχής και τη λογοδοσία τους προς τον απέναντι δάσκαλο, το διπλανό σχολείο, ακόμα και τη μακρινή χώρα, ξεφεύγοντας από το συντηρητικό μονοπάτι της εσωστρεφούς προσέγγισης. Το πρόγραμμα παρέχει στους εμπλεκόμενους φορείς τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να λάβουν τις σωστές αποφάσεις για τη χώρα τους. Επιπλέον, μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν αναπτύσσονται διάλογοι αλληλεπίδρασης και καλλιεργείται θεσμικά ένα πλαίσιο συνεργασίας που αποσκοπεί, σε έναν απώτερο σκοπό, ο οποίος δεν είναι άλλος από την βελτίωση του επιπέδου του παρεχόμενου αγαθού της εκπαίδευσης, μέσα από διεργασίες που έμμεσα αξιολογούν τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών (Schleicher, 2019).

Για να επιτύχει τώρα κάποιος μαθητής στο PISA θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει, να εφαρμόζει όσα γνωρίζει και να εξάγει συμπεράσματα μέσα από κριτική σκέψη. Η επιτυχία στηρίζεται στην απόκτηση κουλτούρας κριτικής θεώρησης των πραγμάτων, στη συνεργασία με άλλους συμμαθητές και στην εξάσκηση μηχανισμών σκέψης. Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν σε σημαντικό βαθμό στην ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες (ΙΕΠ, 2021).

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι το πρόγραμμα PISA αποτελεί τον κορυφαίο ίσως παγκόσμιο επιστημονικό δείκτη ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο οποίος αναδεικνύει τις προβληματικές καταστάσεις που αποτελούν τροχοπέδη στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, οι υπεύθυνοι

σε κάθε χώρα καταστρώνουν στρατηγικές βελτίωσης μέσα από τα πορίσματα που συλλέγουν από το πρόγραμμα, αλλά και μέσα από τις πρακτικές συνεργασίας με άλλες χώρες που λαμβάνουν επίσης μέρος (Schleicher, 2019).

### 1.3.3 Ανατροφοδότηση του προγράμματος PISA για την Ελλάδα

Στο ερευνητικό πρόγραμμα της PISA, μία από τις χώρες που συμμετέχει ενεργά, αλλά όχι δυστυχώς με τις καλύτερες προοπτικές τα τελευταία χρόνια είναι η Ελλάδα. Η χώρα μας ανέκαθεν ακολουθούσε και συνεχίζει να βασίζεται σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται κι από τον παρακάτω πίνακα, οι επιδόσεις της χώρας μας στους τελευταίους δύο διαγωνισμούς του 2015 και 2018 δεν ήταν οι αναμενόμενες. Φαίνεται λοιπόν, πως εμείς κάπου υστερούμε όλα αυτά τα χρόνια και ότι σίγουρα κάτι καλό γίνεται στις χώρες που πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις. Είναι προφανές ότι στις αριστεύσασες χώρες εφαρμόζονται στρατηγικές και πολιτική που εδραιώνουν εκπαιδευτικά συστήματα μεγάλης αποτελεσματικότητας. Ελλάδα, Κύπρος και Γαλλία, αμφότερες σχετίζονται εκπαιδευτικά με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, γι' αυτό κι επιλέγονται εκείνες ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα σύγκρισης (Schleicher, 2019).

<b>PISA 2015</b>			
	<b>ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ</b>	<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>	<b>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>
<b>ΣΙΓΚΑΠΟΥΡΗ</b> (1 <sup>η</sup> θέση)	556	564	535
<b>ΙΑΠΩΝΙΑ</b> (2 <sup>η</sup> θέση)	538	532	516
<b>ΕΣΘΟΝΙΑ</b> (3 <sup>η</sup> θέση)	534	520	519
<b>Μ.Ο. ΟΟΣΑ</b>	<b>493</b>	<b>490</b>	<b>493</b>
<b>ΕΛΛΑΔΑ</b> (43 <sup>η</sup> θέση)	455	454	467
<b>ΚΥΠΡΟΣ</b> (49 <sup>η</sup> θέση)	433	437	443
<b>ΓΑΛΛΙΑ</b> (27 <sup>η</sup> θέση)	495	493	499

Εικόνα 2: Κατάταξη PISA 2015

<b>PISA 2018</b>			
	<b>ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ</b>	<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>	<b>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>
<b>ΚΙΝΑ</b> (Πεκίνο-Σανγκάη-Jiangsu-Zhejiang) (1 <sup>η</sup> θέση)	555	591	590
<b>ΣΙΓΚΑΠΟΥΡΗ</b> (2 <sup>η</sup> θέση)	549	569	551
<b>ΚΙΝΑ</b> (Μακάο) (3 <sup>η</sup> θέση)	525	558	544
<b>Μ.Ο. ΟΟΣΑ</b>	<b>489</b>	<b>489</b>	<b>487</b>
<b>ΕΛΛΑΔΑ</b> (43 <sup>η</sup> θέση)	452	451	457
<b>ΚΥΠΡΟΣ</b> (51 <sup>η</sup> θέση)	439	451	424
<b>ΓΑΛΛΙΑ</b> (27 <sup>η</sup> θέση)	493	495	493

Εικόνα 3: Κατάταξη PISA 2018

Μελετώντας τον Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι η Ελλάδα και ειδικά η Κύπρος εκδηλώνουν μέτριες επιδόσεις και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, αρκετά κάτω μάλιστα από τους μέσους όρους επίδοσης των χωρών ΟΟΣΑ, καταλαμβάνοντας την 43<sup>η</sup> και 49<sup>η</sup> θέση στη συνολική κατάταξη παγκοσμίως για το έτος 2015. Αντίθετα, βλέπουμε ότι η Γαλλία εμφανίζει σχετικά καλές επιδόσεις, ελαφρώς καλύτερες μάλιστα από τους γενικούς αυτούς μέσους όρους.

Περνώντας τώρα στον επόμενο πίνακα, βλέπουμε το βαθμό εξέλιξης ή μη των τριών αυτών χωρών την επόμενη τριετία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μεταβλήθηκε η θέση τους σε σχέση με το 2015. Η χώρα μας, στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά είχε μια ελαφρώς πτωτική απόδοση σε σχέση με το 2015 και αρκετά μεγαλύτερη στο αντικείμενο της κατανόησης κειμένου. Παρόλα αυτά, η θέση της στην τελική κατάταξη παρέμεινε σταθερή εξαιτίας της αντίστοιχης μικρής πτώσης των μέσων επιδόσεων το 2018. Η Κύπρος, παρόλο που βελτιώθηκε στην αξιολόγηση των φυσικών επιστημών και μαθηματικών, έχασε δύο θέσεις, διότι φαίνεται ότι η μεγάλη πτώση της στο αντικείμενο της κατανόησης κειμένου διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο. Αντίθετα η Γαλλία, παρατηρούμε πως ανέβηκε κατά τρεις θέσεις στην παγκόσμια κατάταξη, παρόλο που οι επιδόσεις της δεν έδειξαν βελτίωση, αλλά σχετική σταθεροποίηση στις ίδιες τιμές περίπου. Αυτό οφείλεται στο

γεγονός ότι αύξησε τη διαφορά της από τους γενικούς μέσους όρους των χωρών που συμμετείχαν το 2018 σε σχέση με το 2015.

Μελετώντας τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA γι' αυτές τις δύο χρονιές, γεννιούνται ερωτήματα όπως: γιατί η Ελλάδα και η Κύπρος έχουν στάσιμη, με πτωτική τάση πορεία; Γιατί η Γαλλία παρόλο που επενδύει πολύ τα τελευταία χρόνια στην Παιδεία παγώνεται κοντά στους μέσους όρους με οριακή μόλις βελτίωση; Γιατί η Ελλάδα και η Κύπρος παρόλο που ακολουθούν αμφότερες ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και η Γαλλία, είναι τόσο πίσω από εκείνη;

Το συμπέρασμα που αναδύεται έχει να κάνει με το ότι ίσως τελικά κάτι να μην πάει και τόσο καλά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις στρατηγικές βελτίωσης που ακολουθούμε. Ίσως οι χώρες που επιλέγουν ένα περισσότερο αποκεντρωτικό μοντέλο να βλέπουν στην πράξη καλύτερα αποτελέσματα πετυχαίνοντας τους στόχους τους πιο άμεσα. Επομένως, σαν χώρα, θα πρέπει να μελετήσουμε συστήματα προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών όπως της Σιγκαπούρης, της Κίνας, της Εσθονίας, της Φινλανδίας, του Καναδά κλπ., που δεν μένουν προσκολλημένες στον άκρατο συγκεντρωτισμό, αφού φαίνεται πως τα συγκεντρωτικά συστήματα δεν είναι τελικά η λύση που θέλουμε στην πράξη. Τώρα αν αναρωτιόμαστε γιατί η Γαλλία είναι τόσο πιο πάνω μας και την Κύπρο, η απάντηση είναι απλή. Εξαιτίας του γεγονότος ότι ακολουθεί ένα σοβαρό σύστημα αξιολόγησης και ιδιαίτερα εξωτερικής αξιολόγησης, την ώρα που εμείς έπρεπε να φτάσουμε στο 2021 για να προωθήσουμε το θεσμό στη χώρα μας, έστω και με πρόχειρο και βεβιασμένο τρόπο (Commission, 2009 - 2010).

#### **1.3.4 Συμπεράσματα**

Όσοι βρισκόμαστε στο χώρο της εκπαίδευσης έχουμε σίγουρα αναρωτηθεί αν τα εκπαιδευτικά συστήματα και η αποτελεσματικότητά τους μπορούν με κάποιον τρόπο να συγκριθούν μεταξύ τους. Ένας μετρήσιμος τρόπος σύμφωνα με τα παραπάνω δείχνει ότι αποτελεί το πρόγραμμα PISA, ωστόσο ακόμα και σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει απόλυτη αντικειμενικότητα. Αυτό βρίσκει εξήγηση στο ότι το πρόγραμμα περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών, ενώ παράλληλα το δείγμα και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγει κάθε χώρα τους συμμετέχοντες δημιουργεί ερωτήματα που σχετίζονται με το κομμάτι του

μαθησιακού επιπέδου και κατά πόσο αυτό είναι αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, η κουλτούρα κάθε χώρας είναι διαφορετική, με αποτέλεσμα όσα εφαρμόζονται σε ένα σύστημα να μην μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα και σε κάποιο άλλο. Παρόλα αυτά, με μετρήσεις όπως του προγράμματος PISA, μπορούμε να βγάλουμε σημαντικά συμπεράσματα και να λάβουμε σπουδαίες πληροφορίες συγκρίσιμης φύσης. Αξιολογώντας τα πορίσματα και μελετώντας τις πρακτικές των πρώτων στην κατάταξη χωρών, μπορούμε να δούμε ποια χαρακτηριστικά και ποια στοιχεία προηγμένων θεωρητικά συστημάτων μπορούμε να εντάξουμε, ίσως με κάποιες παραλλαγές, στην ελληνική εκπαίδευση.

Η κυβέρνηση λοιπόν, αναλύοντας τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA προσπαθεί να εφαρμόσει μέσα από το πολυνομοσχέδιο του 2021 (Ν.4823/2021) αλλαγές στην εκπαίδευση που θα οδηγήσει σε ποιοτική βελτίωση και υψηλότερες επιδόσεις της χώρας σε επόμενους διαγωνισμούς. Ωστόσο, κάθε πολιτική και στρατηγικός σχεδιασμός δύσκολα μπορεί να αποδώσει άμεσα θετικά αποτελέσματα εάν πρώτα δεν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις όπως:

- Χάραξη συμφωνημένης υπερκομματικής στρατηγικής ανάπτυξης και βελτίωσης της εκπαίδευσης
- Εξασφάλιση απαραίτητων κονδυλίων και οικονομικών πόρων
- Βελτίωση υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών μονάδων
- Προώθηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων
- Ελαχιστοποίηση της γραφειοκρατίας κι ενίσχυση της ψηφιακής διοίκησης
- Επένδυση στο βαθμό κατάρτισης και στις επαγγελματικές δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσα από στοχευμένα ανά κατηγορία εκπαιδευτικά προγράμματα
- Παροχή κινήτρων βελτίωσης των εμπλεκομένων
- Προώθηση κουλτούρας αλλαγής και βελτίωσης
- Εξασφάλιση αξιοκρατικών μεθόδων σε όλες της εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παγίωση της αίσθησης δικαιοσύνης σε όλους τους τομείς
- Άνοιγμα των σχολείων προς το εξωτερικό περιβάλλον και προώθηση της αναγνωρισιμότητάς του
- Ανάπτυξη δίαυλων συνεργασίας με χώρες προηγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις λοιπόν, θα μπορούσε στη συνέχεια να γίνει μια γόνιμη διαβούλευση που θα ήταν ικανή να οδηγήσει πιθανότατα σε λήψη σημαντικών αποφάσεων όσον αφορά τη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Για την ώρα, αυτό που παρατηρούμε είναι ότι η Ελλάδα έχει αντιληφθεί τη χαώδη διαφορά επιπέδου εκπαίδευσης με άλλες χώρες και προσπαθεί μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα να μεταπηδήσει στην τρίτη φάση βελτίωσης των Hopkins και Reynolds, χωρίς ωστόσο να έχει εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να το πετύχει. Καθρέφτης αυτού θα είναι η βελτίωση στο μέλλον των επιδόσεων και της θέσης της στο πρόγραμμα PISA, το οποίο είναι σημαντικό μεν, αλλά μονοδιάστατο δε.

Για πολλές δεκαετίες η χώρα μας προσπαθούσε ανεπιτυχώς να εφαρμόσει κάποιο σύστημα αξιολόγησης απλά και μόνο για να ικανοποιούνται οι επιταγές της σύγχρονης εκπαίδευσης και των διεθνών απαιτήσεων. Η εκπαιδευτική κοινότητα σύσσωμη ατέρριπτε κάθε φορά το εγχείρημα, με αποτέλεσμα όλα αυτά τα χρόνια να χαθεί πολύτιμος χρόνος που θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή τη στιγμή να είμαστε σε θέση να συζητάμε πάνω σε διαφορετική βάση. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα για πολλούς λόγους. Όμως, αυτή θα πρέπει να εστιάζει συστημικά στις ευστοχίες και αστοχίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να αποσυμπιέζει το αίσθημα φόβου των εκπαιδευτικών, απαξιώνοντας κάθε υπόνοια τιμωρητικής προσέγγισης, υιοθετώντας βελτιωτικές πρακτικές που να οδηγούν σε βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Φτάσαμε στο σημείο λοιπόν να προσπαθούμε με κάθε πολιτικό κόστος να ακολουθήσουμε άμεσα μια πολιτική που σε άλλα κράτη εφαρμόζεται ή έχει εφαρμοστεί εδώ και αρκετές δεκαετίες, αλλού με θετικά και αλλού με λιγότερα θετικά αποτελέσματα. Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας όπως φαίνεται, θα σημάνει πιθανότατα την απαρχή μιας νέας τέταρτης φάσης βελτίωσης που ήδη έχει ξεκινήσει να προωθείται σε πολλές χώρες. Αυτή των δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικά προηγμένες χώρες επενδύουν τα τελευταία χρόνια σε μεθόδους και στρατηγικές ανάπτυξης συνεργατικής προσέγγισης. Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη υποενότητα είναι νωρίς ακόμα να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα, ωστόσο τα πρώτα πορίσματα από περιπτώσεις που εφαρμόζονται οι συνεργατικές διαδικασίες μας οδηγούν στην πεποίθηση ότι το μέλλον της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι η συνεργατική δικτύωση εκπαιδευτικών δομών και προσώπων. Η Ελλάδα θα πρέπει να εστιάσει τα επόμενα χρόνια προς αυτή την κατεύθυνση.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συνεργατική Δικτύωση στην Εκπαίδευση

### 2.1 Εννοιολογικό πλαίσιο

Κάνοντας λόγο στο προηγούμενο κεφάλαιο για τη συνεργατική δικτύωση στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε, όσο αυτό είναι εφικτό, το εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από το οποίο δομείται από τη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος. Παρά το γεγονός ότι τα δίκτυα συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν ακόμα «στοίχημα» και υπό μελέτη άξονα, σε άλλους επιστημονικούς κλάδους όπως η διοίκηση επιχειρήσεων, η ψυχολογία και οι κοινωνικές επιστήμες, βρίσκουν εφαρμογή εδώ και αρκετό καιρό. Σύμφωνα με αυτές τις επιστήμες, ως δίκτυα ορίζονται «οι φορείς (οργανισμοί ή φυσικά πρόσωπα) που συνδέονται με ένα σύνολο κοινών τυπικών ή άτυπων δεσμών» (Borgatti & Foster, 2003).

Το 2006 οι Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary και Stott ως εκπρόσωποι του National College for School Leadership, έδωσαν έναν πρώτο, αρκετά γενικό ορισμό στην έννοια του δικτύου, αναφέροντας ότι «αποτελεί ένα σύνολο ομάδων ή συστημάτων τα οποία συνδέονται με ανθρώπους και οργανισμούς μάθησης, στοχεύοντας στη βελτίωση των κομβικών παραγόντων της μάθησης και της ευημερίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία» (Muijs, et al., 2010).

Ωστόσο, αναλύοντας τον παραπάνω ορισμό, παρατηρούμε ότι πέρα από το ότι διέπεται από γενικότητα, εστιάζει κυρίως σε μαθητοκεντρικό επίπεδο το οποίο αποτελεί απλά μια επιτελική πτυχή των συνεργατικών δικτύων. Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί πρωτίστως οργανισμό μάθησης, οπότε θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και στο κομμάτι της οργάνωσης. Το 2018, ο ΟΟΣΑ δίνει τη δική του οπτική στα σχολικά δίκτυα περιγράφοντάς τα ως «το σύνολο των δομών μέσω των οποίων παρέχεται εκπαίδευση σε ένα συγκεκριμένο σύστημα, όπου είναι ξεκάθαρο το ποιος λαμβάνει, εφαρμόζει κι ελέγχει αποφάσεις οργάνωσης του δικτύου, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνονται αυτές οι αποφάσεις» (OECD, 2018). Στο συγκεκριμένο ορισμό παρατηρούμε ότι δεν περιέχεται κάπου η συνιστώσα της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων, αλλά αναφέρεται στην οργανωτική λειτουργία των σχολικών δικτύων.

Το 2010 οι Muijs, West και Ainscow παραθέτουν έναν ορισμό περισσότερο ξεκάθαρο ως προς την πολυμορφία του εννοιολογικού περιεχομένου της δικτύωσης

σύμφωνα με τον οποίο: «δίκτυα συνεργασίας ορίζονται δύο ή περισσότεροι οργανισμοί μάθησης που συνεργάζονται σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, για έναν κοινό σκοπό. Η συνεργασία αυτή αντανakλά τη διεκπεραίωση κοινών δράσεων μεταξύ φορέων από διαφορετικούς οργανισμούς εντός του δικτύου» (Muijs, et al., 2010).

Τα δίκτυα συνεργασίας λοιπόν, για να οριστούν επαρκώς, θα πρέπει ίσως να λαμβάνονται υπόψιν όλες οι παράμετροι που δομούν την έννοια: κοινωνικοί, οργανωσιακοί, παιδαγωγικοί. Αν μπορούσαμε να δώσουμε μια άλλη οπτική στον ορισμό των δικτύων συνεργασίας στην εκπαίδευση, θα λέγαμε ότι αποτελούν *τυπικές ή άτυπες εκπαιδευτικές κοινότητες οργανισμών μάθησης και φυσικών προσώπων, οι οποίες σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και με καθορισμένους στόχους συνεργάζονται για κοινό σκοπό, παράγοντας έργο που οδηγεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

## 2.2 Θεωρίες Δικτύων

Ο αιώνας που διανύουμε χαρακτηρίζεται από τις υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις στην προσπάθεια για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Η πρόοδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι συνυφασμένη με την ένταξη κι εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Τα δίκτυα συνεργασίας αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής που οδηγούν δυνητικά στη βελτίωση του παρεχόμενου αγαθού της εκπαίδευσης. Η έμφαση που δίνεται στο πρακτικό σκέλος έχει ως αποτέλεσμα να στερείται ουσιαστικά θεωρητικού πλαισίου και για να προσεγγίσουμε την έννοια της δικτύωσης ανατρέχουμε στις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της διοικητικής επιστήμης. Έτσι λοιπόν, οι μελετητές έχουν καταλήξει σε τέσσερις βασικές θεωρίες που δομούν τα συνεργατικά δίκτυα: την εποικοδομητική θεωρία, τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, τη θεωρία των «νέων κοινωνικών κινημάτων» και τη θεωρία δικτύων του Durkheim (Muijs, et al., 2010).

### **2.2.1 Εποικοδομητισμός (Constructivism)**

Ο δομισμός ή εποικοδομητισμός ή κονστρουκτιβισμός (Constructivism) αποτελεί θεωρία μάθησης που προήλθε από την επιστήμη της Πληροφορικής και υιοθετήθηκε πρώτη φορά από τον Seymour Papert (δημιουργός της γλώσσας Logo) και προσαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Ο δομισμός εννοιολογικά θα λέγαμε ότι αποτελεί την ενεργό και δυναμική διαδικασία με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από την κατασκευή νοημάτων ή συστήματος νοημάτων από το πρόσωπο το οποίο τη λαμβάνει (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Η θεωρία του εποικοδομητισμού σχετίζεται με την αντίληψη του Vygotsky ότι η μάθηση στηρίζεται σε συνεργατικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές οδηγούν σε αποτελέσματα τα οποία μπορούν να επιτευχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό όταν τα συνεργαζόμενα μέλη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παρά όταν δρουν ατομικά (Vygotsky & John-Steiner, 1978). Η εποικοδομική θεωρία της οργάνωσης μπορεί να προσανατολίσει τους στόχους της στην καθιέρωση σχολείων που θα λειτουργούν περισσότερο ως κοινότητες μάθησης, παρά ως μεμονωμένοι οργανισμοί. Εξάλλου, υποστηρίζει τη θέση ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες που συνεργάζονται οδηγούνται σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε σχέση με όσες ενεργούν μόνες τους. Τα σχολικά δίκτυα συνεργασίας μπορούμε να πούμε ότι υποστηρίζουν το παραπάνω μοντέλο, αφού σχηματίζονται με σκοπό τη δημιουργία γνώσης με τέτοιο τρόπο που να διοχετεύουν τους εκπαιδευτικούς σε μονοπάτια συνεργασίας και παραγωγής έργου από κοινού. Στους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας και ιεραρχικής κλίμακας, πρέπει να παρέχεται κατάλληλη επιμόρφωση και να ενισχύεται το αίσθημα της ανάγκης αμοιβαίας συνεισφοράς μέσα από σχέσεις εμπιστοσύνης που θα οδηγούν στην επίτευξη των κοινών στόχων (Muijs, et al., 2010).

### **2.2.2 Θεωρία κοινωνικού κεφαλαίου**

Σύμφωνα με τον Coleman το κοινωνικό κεφάλαιο εννοιολογικά έχει να κάνει με οντότητες που διέπονται από δύο βασικά χαρακτηριστικά: αφενός αποτελούν μέρος κοινωνικών δομών κι αφετέρου βοηθούν ατομικά ή συλλογικά τα μέλη των δομών αυτών στην υλοποίηση δράσεων (Coleman, 1988, p. 98). Η αποτελεσματικότητα του κοινωνικού κεφαλαίου εξαρτάται από το βαθμό επίτευξης κοινών στόχων και βασίζεται σε τρεις μορφές (Coleman, 1988, p. 119):

A. Υποχρεώσεις και προσδοκίες

B. Ικανότητα μεταφοράς των πληροφοριών

Γ. Τήρηση κανόνων συνοδεία κυρώσεων

Σύμφωνα με τον πολιτικό επιστήμονα Robert D. Putnam το κοινωνικό κεφάλαιο έχει να κάνει με «κοινωνικούς οργανισμούς» οι οποίοι βασίζονται σε ορισμένες αξίες όπως η εμπιστοσύνη, οι νόρμες και τα δίκτυα, τα οποία με τον απαραίτητο συντονισμό οδηγούν, μέσα από δράσεις, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της κοινωνίας (Putnam, et al., 1993). Το κοινωνικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Nan Lin δομείται πάνω σε τρεις πυλώνες (Lin, 1999):

- Πόροι οι οποίοι ενσωματώνονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο

- Πόροι στους οποίους υπάρχει πρόσβαση και κινητικότητα

- Δράσεις που αποσκοπούν κάπου

Η δικτύωση στους κοινωνικούς οργανισμούς αποκτά προστιθέμενη αξία όταν μπορεί να αξιοποιεί τους πόρους που κατέχουν οι οργανισμοί αυτοί με ταυτόχρονη αύξηση της ροής πληροφοριών μέσα στο δίκτυο. Το κοινωνικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση προωθεί την καινοτομία με μια πορεία «από κάτω προς τα πάνω» στην οποία τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεσμούς μεταξύ τους ξεφεύγοντας από την παγίδα των «οστεοποιημένων» στρατηγικών της αντίστοιχης «από πάνω προς τα κάτω» πορείας (Muijs, et al., 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποφυγή καταστάσεων ανισορροπίας μεταξύ των οργανισμών και συγκεκριμένα των σχολείων, όσον αφορά τις πληροφορίες, τους πόρους και τις δεξιότητες που διαχειρίζονται. Επιπλέον, χρειάζεται προσοχή ώστε οι διαρθρωτικοί δεσμοί μεταξύ των σχολείων να μην εγκλωβίζουν σε «αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς» (Borgatti & Foster, 2003).

Ένα σημαντικό ερώτημα που γεννιέται από τη μελέτη των κοινωνικών κεφαλαίων έχει να κάνει με τον τελικό προορισμό και τον αποδέκτη ή τους αποδέκτες των οφελών της δικτύωσης. Αποδίδονται σε κάποιο μεμονωμένο σχολείο; Στο ίδιο το δίκτυο σχολικών μονάδων; Στην κοινωνία ή σε κάποιον συνδυασμό μεταξύ των τομέων αυτών; Σύμφωνα με τον Nam Lin (1999) το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ταυτόχρονα τόσο ατομικό, όσο και συλλογικό προνόμιο. Μόνο σε αυτή την

περίπτωση οδηγούμαστε σε επιτυχημένα δίκτυα. Αν το κέρδος αφορούσε αποκλειστικά το δίκτυο, τότε τα κίνητρά του θα ήταν σαφώς περιορισμένα, ενώ εάν τα οφέλη διανεμόταν ατομικά, τότε τα μέλη των δικτύων πιθανόν να έμπαιναν σε έναν φαύλο κύκλο προώθησης ατομικών συμφερόντων που θα οδηγούσε μετά βεβαιότητας στην τελική κατάρρευση του δικτύου (Lin, 1999).

Η δικτύωση των εκπαιδευτικών οργανισμών σε αυτή τη θεωρία πλαισιώνεται από ένα διακριτικά περισσότερο ατομικό όφελος σε σύγκριση με την προηγούμενη θεωρία του εποικοδομητισμού. Οι στόχοι των δικτύων σε αυτή την περίπτωση έχουν να κάνουν με τη μεταλαμπάδευση γνώσεων και την αύξηση της επιρροής απέναντι σε άλλους οργανισμούς εντός δικτύου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η συνδιδασκαλία και η παράδοση μαθημάτων από εκπαιδευτικούς ενός σχολείου σε μαθητές ενός άλλου, εντός του ίδιου δικτύου, ειδικά όταν το σχολείο στο οποίο εδρεύουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρέχει υπηρεσίες και πόρους που δε δύναται να προσφέρει το σχολείο στο οποίο απευθύνονται (Muijs, et al., 2010).

### **2.2.3 Θεωρία των «Νέων Κοινωνικών Κινήματων»**

Με τον όρο «Νέα Κοινωνικά Κινήματα» αναφέρονται οργανώσεις αποτελούμενες από ένα σύνολο ανθρώπων, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους μέσα από δομές που βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η ρευστότητα και η παροδικότητα. Οι δομές αυτές λειτουργούν με πολυπλοκότητα και ετερογένεια, μακριά από στοιχεία ατομικότητας, ενισχυμένες από χαρακτηριστικά συνδεσιμότητας κι αλληλεξάρτησης. Τα μέλη των οργανισμών εντός των δικτύων δύναται να έχουν στο πλαίσιο της ετερογένειας διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις, ωστόσο η από κοινού προσήλωση στον κοινό στόχο οδηγεί στην ανάπτυξη συλλογικής ταυτότητας. Η ρευστότητα μπορεί να μην παγιώνει σταθερές καταστάσεις, στο τέλος όμως αυτά τα δίκτυα αφήνουν «προίκα» δομές και νέες κουλτούρες (Muijs, et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μέσα από τη δικτύωση μπορούν να αναπτύξουν «κοινωνικά κινήματα», υπό την προϋπόθεση ότι υποστηρίζουν βασικά χαρακτηριστικά των κινήματων όπως η ρευστότητα, η πολυπλοκότητα, η ανάγκη δημιουργίας νέας ταυτότητας δικτύου και πρωτίστως η εθελοντική συμμετοχή (Hadfield, 2005). Ο εθελοντικός χαρακτήρας θα πρέπει να γίνει σαφές ότι δεν

αποτελεί τον κανόνα στη Σχολική Δικτύωση, αλλά συνήθως αντικατοπτρίζει εκπαιδευτικά κινήματα που δημιουργήθηκαν ως μοχλός αντίδρασης και πίεσης απέναντι σε ανώτερες θεσμικές αρχές με κύρια χαρακτηριστικά την «από κάτω προς τα πάνω» διαδικασία, τον μη μόνιμο χαρακτήρα και το διαμοιρασμό αξιών που αφορούν ωστόσο μόνο τους στόχους του δικτύου (Muijs, et al., 2010).

Όσον αφορά την ηγεσία δικτύων που εμφανίζονται ως νέα κοινωνικά κινήματα, θα λέγαμε ότι στελεχώνεται από πρόσωπα ικανά και χαρισματικά. Οι χαρισματικοί διευθυντές μεταλαμπαδεύουν το όραμα στα μέλη και αναλαμβάνουν μέσα από τις ηγετικές τους ικανότητες, πρωτοβουλίες που οδηγούν στην ανάπτυξη του δικτύου (Muijs, 2007).

#### **2.2.4 Θεωρία Δικτύων του Durkheim**

Μια διαφορετική προσέγγιση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω δικτύων είναι αυτή της θεωρίας του Durkheim που βασίζεται στην έννοια της «ανομίας». Με τον όρο αυτό προσδιορίζεται ο βαθμός δυσφορίας ή απογοήτευσης των μελών εξαιτίας της απουσίας κινήτρων, προτύπων, στόχων, καθώς επίσης και εξαιτίας του φαινομένου της αποξένωσης. Η «ανομία» σύμφωνα με τον Durkheim πηγάζει από τις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας και από την αντίστοιχη απουσία χρυσής τομής μεταξύ ιδεολογικών αξιών των ατόμων και της κοινωνίας. Έτσι λοιπόν η «ανομία» είναι φυσικό επακόλουθο τόσο της στέρησης ισχυρών δεσμών, όσο και της αναποτελεσματικότητας που επέρχεται εξαιτίας τους (Durkheim, 1972).

Πώς όμως μια τέτοια θεωρία βρίσκει εφαρμογή στα εκπαιδευτικά δίκτυα συνεργασίας; Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν και να εξετάσουμε σχολεία τα οποία αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, είναι περιθωριοποιημένα και απομονωμένα, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε συνεχή στρεσογόνο κατάσταση, εξαιτίας της μη καλής διαχείρισης των αλλαγών και των υψηλών απαιτήσεων της εποχής. Ο θετικός αντίκτυπος στη σχολική δικτύωση αυτών των σχολικών μονάδων έγκειται στη «θεραπεία» της οργανωτικής δυσλειτουργίας μέσω της ενσωμάτωσης και ανάπτυξης υποστηρικτικών σχέσεων με άλλα σχολεία που λειτουργούν ως εταίροι. Με αυτόν τον τρόπο μοιράζονται αξίες, προβληματισμούς, στόχους, με απώτερο σκοπό την αυξημένη ρύθμιση, αν όχι

επίλυση των προβληματικών καταστάσεων, μέσα από τη συνεργασία με άλλα θεωρητικά πιο ισχυρά σχολεία (Muijs, et al., 2010).

Επιπλέον, η θεωρία δικτύων του Durkheim όσον αφορά την εκπαίδευση, εστιάζει και στον «ηθικό σκοπό», έναν τομέα που αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρουσιάζεται στην επιστήμη της διοίκησης επιχειρήσεων. Ο ηθικός σκοπός, οι κοινές αξίες και η ισότητα αποτελούν τη βάση συνεργατικής δικτύωσης στο μοντέλο του Durkheim, σε αντίθεση με τη θεωρία κοινωνικού κεφαλαίου όπου προβλέπεται η πιστή εφαρμογή πλαισίου που ικανοποιεί στόχους που έχουν τεθεί (Muijs, et al., 2010).

<b>ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΚΤΥΩΝ</b>			
<b>Εποικοδομισμός</b>	<b>Κοινωνικό Κεφάλαιο</b>	<b>Κοινωνικά Κινήματα</b>	<b>Θεωρία του Durkheim</b>
Σχολεία ως κοινότητες μάθησης	Σχολεία ως κοινωνικοί οργανισμοί	Ρευστότητα και παροδικότητα	Δείκτης ο βαθμός «ανομίας» (δυσφορία – απογοήτευση μελών)
Συλλογικά οφέλη	Ατομικά οφέλη	Συλλογικά οφέλη	Υποστηρικτική σχέση με άλλα σχολεία
Προϋπάρχουσα εμπειρία	Λειτουργία «από κάτω προς τα πάνω»	Λειτουργία «από κάτω προς τα πάνω»	Ηθικός σκοπός, κοινές αξίες, ισότητα
	Αξιοποίηση πόρων	Πολυπλοκότητα κι ετερογένεια	«Θεραπεία» οργανωτικής δυσλειτουργίας
		Εθελοντικός χαρακτήρας	

*Εικόνα 4: Θεωρίες Δικτύων*

## **2.3 Πλαίσιο δικτύωσης και μορφολογία**

Τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οργανισμών, ανάλογα με τη διάστασή τους, μπορούμε να τα κατατάξουμε σε διάφορες μορφές όπως: τον εθελοντισμό ή εξαναγκασμό, τις σχέσεις εξουσίας, την πυκνότητα δικτύου, την εξωτερική ανάμιξη, τα χρονικά πλαίσια, τη γεωγραφική κατανομή και την πυκνότητα σχολείου (Muijs, et al., 2010).

### **2.3.1 Εθελοντισμός ή εξαναγκασμός**

Η συγκεκριμένη μορφή δικτύων εξετάζει την υποχρεωτικότητα ή μη της δικτύωσης των εκπαιδευτικών μονάδων. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένα σχολείο μπορεί να δικτυωθεί με ένα άλλο συνάπτοντας συμφωνία που δεν περιέχει καμία θεσμική υποχρέωση του ενός απέναντι στο άλλο ή απέναντι στο κράτος. Υπό αυτό το πρίσμα, σε μια τέτοια συνεργασία απουσιάζει το κίνητρο. Το δίκτυο αυτό δεν μπορεί ερευνητικά να εξεταστεί και να αξιολογηθεί εξαιτίας του ανεπίσημου χαρακτήρα του. Στην αντίπερα όχθη, ένα σχολείο μπορεί να δικτυωθεί με κάποιο άλλο εξαναγκαστικά, μέσα από νομικό πλαίσιο το οποίο ορίζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση μιας χώρας ή από το φορέα (δημόσιο ή ιδιωτικό) στον οποίο υπάγονται οι μονάδες. Τέτοια δίκτυα αποτελούν κλασικό παράδειγμα στην εκπαίδευση της Αγγλίας. Επιπλέον, ορισμένα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις δικτύωσης με άλλες μονάδες, φορείς ή οργανισμούς, χωρίς μεν την υποχρεωτική δέσμευση απέναντι σε κάποιο νομικό πλαίσιο, αλλά με σαφή δε, προσανατολισμό σε επίτευξη κοινών στόχων παρουσία κινήτρων.

### **2.3.2 Σχέσεις εξουσίας**

Αυτή η μορφή δικτύωσης σχετίζεται με εκείνη του εθελοντισμού ή εξαναγκασμού που αναφέραμε παραπάνω. Στην περίπτωση για παράδειγμα που δύο ή περισσότερες σχολικές μονάδες συνεργάζονται σε εθελοντική βάση, τότε θεωρητικά η συνεργασία διέπεται από ισονομία και δικαιοσύνη. Πολλές φορές ωστόσο προσωπικές, διαφορετικές στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες μπορεί να γείρουν την πλάστιγγα επιρροής προς μία κατεύθυνση. Στην περίπτωση που δύο ή περισσότεροι σχολικοί οργανισμοί συνεργάζονται μέσα από συνθήκες εξαναγκασμού, τότε συνήθως



παρατηρείται ο διαχωρισμός των σχολείων εντός δικτύου σε «ισχυρά» και «αδύναμα» (Charman & Allen, 2006). Το θετικό σε αυτό το μοντέλο είναι το γεγονός ότι μπορεί να γίνει ευκολότερα η ανταλλαγή καλών πρακτικών και μεθόδων μέσα από κοινές δράσεις από τις οποίες το πιο αδύναμο σχολείο συνήθως παίρνει ανατροφοδότηση που το οδηγεί στη βελτίωση. Σαφέστατα όμως κάτι τέτοιο μπορεί να φανερώσει τάσεις δυσαρέσκειας και ηγετικής επιρροής της δυνατής σχολικής μονάδας απέναντι στην αδύναμη, με κίνδυνο την απαξίωση της δεύτερης από την πρώτη.

Σύμφωνα με τους Lindsay et al (2005), το αδύναμο σχολείο θα πρέπει να μην καταλήξει να πέσει στην παγίδα του «συνδρόμου του χοντρού παιδιού στην παιδική χαρά», το οποίο ναι μεν μπορεί να αποκομίσει οφέλη, ωστόσο μέσα από τη χαλαρότητα που προσφέρει ο εθελοντικός χαρακτήρας του δικτύου μπορεί από την άλλη να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επιλογή του από άλλα σχολεία ως συνεργατικό εταίρο εξαιτίας του ανταγωνισμού (Muijs, et al., 2010). Με απλά λόγια, τα περισσότερα σχολεία θα επιδιώκουν συνεργασία με σχολεία που θα οδηγούν σε υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας. Στον εθελοντισμό, η πιθανότητα συνεργασίας σχολικών μονάδων παρόμοιας δυναμικής είναι αυξημένη, χωρίς όμως να αποτελεί τον κανόνα όπως στις επιχειρήσεις (Brass, et al., 2004). Τέλος, ισχυρό ρόλο σε κάθε δίκτυο αυτής της μορφής κατέχει ο επικεφαλής ηγέτης, η ισχυρή μονάδα που υποστηρίζει καθοριστικά τις δράσεις (Earl & Katz, 2007).

### 2.3.3 Πυκνότητα δικτύου

Μια άλλη μορφή στην οποία αξίζει να δώσουμε ιδιαίτερη βάση είναι αυτή της πυκνότητας των σχολικών δικτύων συνεργασίας, η οποία βασίζεται στις εξής παραμέτρους:

- **Βαθμός συμμετοχής των ομάδων:** Οι ομάδες που συντάσσονται εντός δικτύου συνεργάζονται άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο με άλλες ομάδες του ίδιου δικτύου. Ο βαθμός συμμετοχής ορίζει αν η πυκνότητα είναι υψηλή ή όχι. Για παράδειγμα όταν υπάρχει καθολικότητα συμμετοχής της ομάδας των υπεύθυνων τμημάτων με την αντίστοιχη ομάδα της διοίκησης, όσον αφορά κάποια δράση, τότε η πυκνότητα δικτύου χαρακτηρίζεται υψηλή. Υψηλός βαθμός συνέπειας, συνεπάγεται και βελτιστοποίηση προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Αν επίσης η

ομάδα μαθηματικών ενός σχολείου A προσπαθεί να συνεργαστεί με την αντίστοιχη ομάδα ενός σχολείου B η οποία απουσιάζει από τις μισές συναντήσεις, τότε η πυκνότητα του δικτύου θα είναι χαμηλή. Επομένως, μέγιστη πυκνότητα έχουμε όταν όλες οι εμπλεκόμενες στη δράση ομάδες μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με συνέπεια (Muijs, et al., 2010).

- **Ομοιογένεια μελών:** Τα μέλη μιας ομάδας χαρακτηρίζουν το βαθμό ομοιογένειας. Μέλη με ίδιες αξίες, στόχους και πεποιθήσεις είναι πιο πιθανό να συνεργάζονται καλύτερα. Επομένως θεωρείται πλεονέκτημα σε μια ομάδα να βρίσκονται άτομα με παρόμοιες στάσεις, αλλά και μέλη σε παρεμφερή επίπεδα στην οργανωτική ιεραρχία. Μεγάλος βαθμός ομοιογένειας λοιπόν, συνεπάγεται και μεγάλη πυκνότητα στο δίκτυο (Brass, et al., 2004).
- **Βαθμός επιρροής στους μαθητές:** Οι στόχοι κάθε δικτύου συνεργασίας, είτε εκπαιδευτικών, είτε σχολικών οργανισμών, αντανακλούν στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και στη βελτίωση του παρεχόμενου αγαθού της εκπαίδευσης προς αυτούς. Οι μαθητές μπορεί να έχουν *άμεση επιρροή* από το δίκτυο, όπως για παράδειγμα μέσα από μια συνδιδασκαλία, ή ακόμα περισσότερο από μια ανταλλαγή μαθητών κι *έμμεση*, όπως για παράδειγμα μέσα από την κοινή χρήση πλατφόρμας ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, την οποία υποστηρίζουν εκπαιδευτικοί της ομάδας συνεργασίας του δικτύου. Υπάρχει φυσικά και η περίπτωση της *μηδενικής επιρροής* στους μαθητές. Ημερίδες που διοργανώνονται πάνω στο κομμάτι επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα. Κι εδώ μεγάλος βαθμός επιρροής, οδηγεί σε μεγάλη πυκνότητα δικτύου (Muijs, et al., 2010).
- **Αριθμός μελών και αρχαιότητα:** Σε ένα συνεργατικό δίκτυο υπάρχουν ομάδες με πολλά ή λίγα μέλη, ομάδες ατόμων με αρχαιότητα και συνεπώς εμπειρία, ομάδες νέων εκπαιδευτικών με λιγότερη εμπειρία, αλλά πιθανότατα με περισσότερα κίνητρα κι ανάμεικτες ομάδες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σε υψηλής πυκνότητας δίκτυο, δημιουργείται η αίσθηση «πλεονάσματος» μέσα από την πολυφωνία η οποία για πολλούς μελετητές θεωρείται επικίνδυνη διότι η αυξημένη πολυπλοκότητα μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση (Nootboom, 2003).

Στην αντίπερα όχθη κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτός ο πλεονασμός λειτουργεί ευεργετικά για το δίκτυο όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του (Hadfield, 2005).

- **Συχνότητα συμμετοχής:** Έχει να κάνει με το πόσο τακτικά οι ομάδες συμμετέχουν σε συναντήσεις στο πλαίσιο της εκπόνησης δράσεων. Η μεγάλη συμμετοχή συνεπάγεται με μεγάλη πυκνότητα δικτύου. Ωστόσο θα πρέπει να δοθεί προσοχή, διότι υπερβολικά μεγάλη συχνότητα σημαίνει μεγάλη εμπλοκή, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε πιθανή συγχώνευση σχολείων, όπου το πιο ισχυρό συνήθως απορροφά το ασθενέστερο, όπως παρατηρείται συχνά στον ιδιωτικό τομέα. Τα μεγάλα σχολεία που δημιουργούνται, παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό έναν απρόσωπο χαρακτήρα και γι' αυτό είναι περισσότερο επιρρεπή σε μικρότερη αποτελεσματικότητα (Lee, 2004).

#### 2.3.4 Πυκνότητα σχολείων

Η πυκνότητα των σχολείων αποτελεί το δείκτη που μαρτυρά το συνολικό αριθμό των σχολικών μονάδων που εμπλέκονται σε ένα ή περισσότερα δίκτυα συνεργασίας. Τα δίκτυα διαφέρουν μεταξύ τους τόσο σε μέγεθος, όσο και στο βαθμό με τον οποίο επεκτείνονται ή μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Όταν ορισμένα σχολεία αποδεσμεύονται από το δίκτυο τότε αυτό συρρικνώνεται, ενώ όταν προστίθενται σχολικές μονάδες επεκτείνεται. Εφόσον όλα τα σχολεία συνδέονται μεταξύ τους, τότε το δίκτυο παρουσιάζει μέγιστη πυκνότητα. Η μεγάλη πυκνότητα σχολείων είναι επιθυμητή, καθώς εδραιώνει το επίπεδο εμπάθυνσης της συνεργασίας και μεγιστοποιεί ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και κουλτούρα αλλαγής. Όταν όμως τα δίκτυα παρουσιάζουν υπερβολικά μεγάλη πυκνότητα, εμφανίζεται ο κίνδυνος αυξημένης πολυπλοκότητας στη διαχείριση της συνεργασίας (Nooteboom, 2003). Είναι εξαιρετικά κομβικό να υπάρχει ισορροπία μεταξύ του υψηλού βαθμού συνδεσιμότητας και της αυξημένης πολυπλοκότητας διαχείρισης, διότι μεγάλα δίκτυα οδηγούν σε ένα μοντέλο κέντρου-περιφέρειας, όπου μερικά σχολεία αναλαμβάνουν εξουσία μέσω της επιρροής και του ελέγχου (Muijs, et al., 2010).

Κατά τον Lin (1999), «οι πυκνοί δεσμοί είναι πιο αποτελεσματικοί για τη διαχείριση και διατήρηση των πόρων, καθώς ένα πυκνότερο δίκτυο αυξάνει την

πιθανότητα κινητοποίησης πολλών άλλων για να βοηθήσουν στην υπεράσπιση ενός απειλούμενου πόρου, ενώ οι πιο ευέλικτοι και αδύναμοι δεσμοί μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικοί για την απόκτηση νέων πόρων» (Lin, 1999). Ενώ λοιπόν η συνεργασία αποτελεί πάντα το βασικό εργαλείο των δικτύων, ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός τους μπορεί να δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις για τα σχολεία, καθώς θέτει την αβεβαιότητα στη σαφήνεια και τον σκοπό τους .

Πρακτικά, όταν αναφερόμαστε σε μικρά δίκτυα, αυτά αποτελούνται συνήθως από 2 έως το πολύ 3 σχολεία, ενώ μεγάλα δίκτυα περιλαμβάνουν έναν αριθμό άνω των 15 σχολικών μονάδων. Ενδιάμεσο δίκτυο χαρακτηρίζεται εκείνο που σχηματίζεται από 5-10 σχολεία (Muijs, et al., 2010).

### **2.3.5 Εξωτερική ανάμιξη**

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε και σε μια άλλη διάσταση που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας και χαρακτηρίζει ένα δίκτυο. Αυτή έχει να κάνει με το βαθμό ανάμιξης των εξωτερικών δομών και οργανισμών που λειτουργούν ως εταίροι. Εξωτερικοί φορείς μπορεί να είναι η τοπική κοινότητα, πανεπιστημιακά ιδρύματα, Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ακόμα κι επιχειρησιακές δομές σε ορισμένες περιπτώσεις. Όταν έχουμε παρουσία εξωτερικής ανάμιξης σε ένα δίκτυο συνεργασίας, ο εξωτερικός συνεργάτης μπορεί να συμμετέχει είτε ως διαμεσολαβητικό όργανο, είτε ο ρόλος που διαδραματίζει να είναι αρκετά κομβικός για την ανάπτυξη και λειτουργία του δικτύου, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος του. Αυτό φυσικά δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι κάθε δίκτυο πρέπει να αλληλεπιδρά με εξωτερικούς οργανισμούς, ωστόσο πρακτικά κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να μη συμβεί. Πρωτίστως, η τοπική κοινότητα που ανήκει το δίκτυο εμπλέκεται πολλές φορές ως εξωτερικός συνεργάτης. Εκεί εξάλλου, γίνεται η διάχυση του έργου των δικτύων πέρα από τα στενά όρια των σχολικών μονάδων.

Οι εξωτερικοί φορείς, μέσω της ανάμιξής τους με τα σχολικά δίκτυα, μπορούν να εντοπίζουν διαρθρωτικά κενά, να παρέχουν συμπληρωματικές γνώσεις, σε αρκετές περιπτώσεις οικονομική ενίσχυση και πολλές φορές να γεφυρώνουν κενά εμπιστοσύνης μεταξύ των οργανισμών (Muijs, et al., 2010).

### 2.3.6 Χρονικά πλαίσια

Η συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας ορίζει το χρονικό φάσμα και εύρος στο οποίο δύο ή περισσότεροι οργανισμοί ενός δικτύου αλληλεπιδρούν αναλαμβάνοντας κοινό έργο. Τα χρονικά πλαίσια στις συνεργασίες δεν είναι σταθερά σε κάθε δίκτυο. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ορισμένοι φορείς συνεργάζονται για πεπερασμένη χρονική περίοδο, άλλες για περισσότερο χρονικό διάστημα και κάποιες φορές παρατηρείται σχετική ευελιξία στη χρονική διάρκεια της σύμπραξης. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι δύναται να διαπιστωθούν και βραχυπρόθεσμες συνεργασίες, οι οποίες γεννούν σχέσεις εμπιστοσύνης με διάρκεια στο χρόνο (Muijs, et al., 2010).

### 2.3.7 Γεωγραφική κατανομή

Ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τη σύσταση και τη λειτουργία ενός σχολικού δικτύου είναι το γεωγραφικό εύρος στο οποίο απλώνεται. Ανάλογα λοιπόν τη γεωγραφική του κατανομή, τα δίκτυα συνεργασίας κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: τα *τοπικά*, τα *περιφερειακά* και τα *διεθνή* δίκτυα (Muijs, et al., 2010).

Τα *τοπικά δίκτυα* απλώνονται και διαχέονται στην κλειστή τοπική κοινότητα και έχουν να κάνουν συνήθως με όμορες σχολικές μονάδες. Βασικό πλεονέκτημα της κατηγορίας είναι ότι αυτά τα δίκτυα αντιμετωπίζουν σε τοπικό επίπεδο συγκεκριμένα ζητήματα τα οποία μέσα από τη συνεργατική διαδικασία μπορούν ευκολότερα να δίνουν λύσεις σε σχέση με πιο απομακρυσμένα δίκτυα, όπου πρέπει να αναπτύσσονται ειδικοί δίαυλοι και κανάλια επικοινωνίας. Από την άλλη, τα δίκτυα αυτά δημιουργούνται καθαρά για πρακτικούς λόγους κι επιπλέον ο μεγάλος ανταγωνισμός μπορεί να οδηγεί σε προβληματικές καταστάσεις.

Στα *περιφερειακά δίκτυα* συναντάμε εκπαιδευτικούς οργανισμούς διαφορετικών περιφερειών ή πόλεων της ίδιας χώρας που βασίζουν τη συνεργασία τους σε κοινές αξίες ή συστήματα πεποιθήσεων και γι' αυτό το λόγο μπορούν να θεωρηθούν περισσότερο συνεκτικά (Hadfield, 2005). Ιδεολογικά πλησιάζουν τη φιλοσοφία των Νέων Κοινωνικών Κινημάτων που στηρίζουν τη δράση τους σε ένα ευρύ γεωγραφικό βεληνεκές. Παρόλα αυτά, πολλές φορές παρατηρείται δυσκολία στον τρόπο προσέγγισης ζητημάτων, αλλά και ελλιπές πλαίσιο υποστήριξης.

Τα διεθνή δίκτυα δομούνται από σχολεία κι εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης διαφορετικών χωρών, οι οποίοι αναλαμβάνουν από κοινού έργο και δράσεις. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να συνεργάζονται εκπαιδευτικοί που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Η ανάδευση των ιδεών διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων συνήθως οδηγεί σε καινοτόμες πρακτικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για το οποίο θα αναφερθούμε παρακάτω αποτελεί το πρόγραμμα E-Learning. Ως μειονέκτημα αυτής της μορφής δικτύωσης θα λέγαμε ότι αποτελεί η απουσία συνήθως κεντρικής διοίκησης και διαχείρισης που θα συντονίζει τις πρακτικές, καθώς και το γεγονός ότι παρατηρούνται δυσκολίες κατανόησης της διαφορετικής ταχύτητας και οπτικής με την οποία αντιλαμβάνονται τα μέλη τα εκπαιδευτικά ζητήματα.



Εικόνα 5: Μορφολογία Δικτύων – Πλαίσιο Δικτύωσης

## 2.4 Η σημασία των Δικτύων Συνεργασίας στην Εκπαίδευση

### 2.4.1 Γενικά

Τα δίκτυα συνεργασίας, όπως αναφέραμε και πιο πριν, δεν αποτελούν κάτι νέο στην επιστήμη της ψυχολογίας ή της διοίκησης επιχειρήσεων. Παρόλα αυτά, ο αντίκτυπος της εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική κοινότητα έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και τα συμπεράσματα που αναδύονται από τις πρόσφατες μελέτες είναι πολύτιμα. Καταρχήν, αξίζει να αναφερθεί ότι ένα δίκτυο είναι σημαντικό να έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινότητα και την εκπαίδευση γενικότερα, ωστόσο δεν είναι το αρχικό σημείο αναφοράς. Κατά τους μελετητές, θα πρέπει εξαρχής οι σχολικοί οργανισμοί που αλληλεπιδρούν να θέτουν τις βάσεις και τους κανόνες συνεργασίας, ώστε να πετυχαίνουν τις κατάλληλες συνθήκες που θα κάνουν το δίκτυο αποτελεσματικό (Muijs, et al., 2011).

Βέβαια, ασφαλή συμπεράσματα που να αναδεικνύουν μια πιθανή υψηλή αποτελεσματικότητα των δικτύων είναι δύσκολο να προκύψουν, κυρίως διότι οι μελέτες έχουν να κάνουν με περιπτώσεις που εξετάζουν συγκεκριμένους μόνο τομείς, σε σχετικά βραχεία χρονική περίοδο. Ασφαλέστερα πορίσματα μπορούμε να αντλήσουμε από μελέτες που εστιάζουν σε μια πιο μακροπρόθεσμη περίοδο (2-3 ετών). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα SSAT στην Αγγλία, το οποίο είναι υπό την επίβλεψη του Specialist School and Academies Trust, όπου σχολεία με χαμηλές επιδόσεις συνδέονταν με αντίστοιχα υψηλής. Το πρόσημο στο κομμάτι της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων ήταν θετικό (Charman & Allen, 2006).

Ο ΟΟΣΑ από τη μεριά του αναφέρεται στην ικανότητα προώθησης της καινοτομίας στην εκπαίδευση μέσα από σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Γι' αυτό το λόγο προτείνει τη σύσταση δομών που θα επιτρέπουν στις σχολικές μονάδες να συνεργάζονται εντός δικτύων. Η δημιουργία εξειδικευμένης γνώσης μέσα από κατάλληλους μηχανισμούς θα διοχετεύεται στα σχολεία (OECD, 2000). Την εποχή που διανύουμε, είναι σαφές ότι η ατομοκεντρική προσέγγιση αποτελεί πλέον παρελθόν. Η οργανωτική ανάπτυξη καθίσταται βιώσιμη μόνο μέσα από πρακτικές συνεργασίας και ομαδικές δεξιότητες που οδηγούν την εκπαιδευτική διαδικασία στη μεταρρύθμιση μέσω της καινοτομίας και της αλλαγής. Καταλύτη σε

αυτό το εγχείρημα αποτελούν τα εκπαιδευτικά συνεργατικά δίκτυα (Senge, et al., 2010).

#### 2.4.2 Συνοπτική ανασκόπηση μελετών

Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία που ασχολείται με τη θεματική των συνεργατικών δικτύων είναι στοχευμένη σε συγκεκριμένες χώρες που εφαρμόζουν είτε πιλοτικά, είτε θεσμικά τη συνεργατική δικτύωση, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες έρευνες έρχονται να διαλευκάνουν τη σημαντικότητα του τοπίου μελέτης. Το Κέντρο Έρευνας CUREE (Centre for the Use of Research and Evidence in Education) σε συνεργασία με τον οργανισμό μάθησης NLG (Networked Learning Group), το 2005 δημοσίευσαν μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα ανασκόπηση 14 μελετών που αφορούσαν την οργάνωση, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα δικτύων συνεργασίας πεπερασμένου μεγέθους και χρονικής διάρκειας.

Κατά γενική παραδοχή, τα δίκτυα σαν οντότητες από μόνες τους δεν έχουν να αναδείξουν κάτι καινοτόμο ή πρωτοποριακό. Το στοιχείο όμως που τους δίνει την προστιθέμενη αξία είναι οι άνθρωποι που πλαισιώνουν τα δίκτυα και οι σχέσεις συνεργασίας που δημιουργούν, με φόντο το κοινό όραμα που είναι η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ταυτόχρονη δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολείο, γονείς) (CUREE, 2006).

Στην υποενότητα αυτή θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε ορισμένες από αυτές τις μελέτες ξεκινώντας με τις ερευνήτριες Montgomery και Greenberg, οι οποίες αναδεικνύουν τον υψηλό βαθμό σημαντικότητας των δικτύων συνεργασίας όσον αφορά τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Montgomery, 2001) (Greenberg, 1996). Πέρα από την απόδοση, έχουμε μελέτες όπως των Bielefeldt et al που επισημαίνουν επιπλέον την πρόοδο στην απόκτηση δεξιοτήτων από μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και την ανάδειξη της δέσμευσης των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bielefeldt, et al., 1999). Με αυτή τη θέση συνηγορούν και οι έρευνες των Adler, Thurlow et al, Reyes and Philips και Riley and Jordan (Adler, 1995) (Thurlow, et al., 1999) (Reyes & Phillips, 2001) (Riley & Jordan, 2004). Ο Sanders εστιάζει στη σημασία της δικτύωσης σε επαγγελματίες, αγνοώντας



ουσιαστικά τις επιπτώσεις στους μαθητές (Sanders, 1999) Αξίζει να αναφέρουμε ότι όλες οι παραπάνω μελέτες, πλην του Sanders, είναι προσαρμοσμένες κυρίως σε ομάδες μαθητών και πολύ λιγότερο σε κοινότητες μάθησης. Οι περισσότεροι από τους μελετητές που αναφέραμε οδηγήθηκαν σε μια γενική παραδοχή που έχει να κάνει με σημαντικά οφέλη όπως: η απόκτηση δεξιοτήτων μαθητών κι εκπαιδευτικών, η αλλαγή σε συμπεριφορά και στάσεις, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των γονέων για το σχολείο, η βελτίωση διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πλέον βαθύτερες γνώσεις και υψηλότερη κατάρτιση και αναδεικνύουν ταυτόχρονα μια κουλτούρα αλλαγής μέσα από τη συνεργατικές πρακτικές (Muijs, et al., 2011).

Ενώ οι παραπάνω μελέτες παρουσιάζουν το θετικό αντίκτυπο των δικτύων συνεργασίας, οι Pinon et al και Kahne et al, στις δικές τους έρευνες, ισχυρίζονται ότι τα δίκτυα δεν παρέχουν καμία απολύτως προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι βελτιώνουν επιδόσεις, κυρίως λόγω της απροθυμίας δέσμευσης των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τους διευθυντές που είναι περισσότερο διαλλακτικοί και πρόθυμοι (Pinon, et al., 2002) (Kahne J., et al., 2001).

Μπορεί ακόμα να μην είμαστε σε θέση να βεβαιώνουμε την αποτελεσματικότητα των δικτύων συνεργασίας σε επίπεδο σχολείων και γενικότερα κοινοτήτων μάθησης, ωστόσο μέσα από αυτές τις αναφορές αντλούνται σημαντικές προτάσεις που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότητα όπως :

- Εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση
- Εστίαση σε ηγεσία κατανεμημένων ρόλων
- Εστίαση στην κοινή δέσμευση για αποτελεσματική ανάπτυξη
- Άνοιγμα δικτύων στο εξωτερικό περιβάλλον
- Δημιουργία και αξιοποίηση πόρων
- Αυστηροποίηση ρυθμίσεων λειτουργίας (ικανότητα, δομές, πρακτικές, εξωτερικοί παράγοντες) (Chapman & Harris, 2004)

Το κέντρο έρευνας CUREE, επεξεργάστηκε τα παραπάνω ευρήματα των ερευνών και υιοθέτησε ένα μοντέλο που αναδείκνυε τις σχέσεις που οικοδομούνται στα δίκτυα συνεργασίας μέσα από τέσσερις βασικούς πυλώνες από τους οποίους προκύπτει ο τελικός αντίκτυπος που αντανακλούν στην εκπαίδευση (εικ. 6) (CUREE, 2006):

- **Στόχοι και ομάδες στόχων (Target Groups):** Μέσα από τις έρευνες αποδεικνύεται ότι τα δίκτυα με υψηλό δείκτη αποτελεσματικότητας είναι όσα λειτουργούν έχοντας σαφώς προσδιορισμένους στόχους και απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες εμπλεκόμενων (π.χ. μαθητών). Όραμα των δικτύων συνεργασίας αποτελεί η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον, η ενίσχυση των εμπειριών αποτελεί παράγοντα που δρα ως καταλύτης στην ευημερία των μαθητών.
- **Συνεργασίες και συμπράξεις:** Έχουν να κάνουν με τις συνεργασίες των σχολείων με εξωτερικούς φορείς και δομές (εμπειρογνώμονες), οι οποίοι με τη σειρά τους διοχετεύουν εμπειρία, γνώσεις, τεχνικές και πόρους ανάλογα με την ταυτότητα και τις ανάγκες του δικτύου αναφοράς. Οι γονείς καλούνται επίσης να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο με τη συνεργασία τους με το σχολείο, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή τους τόσο στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όσο και στη λήψη αποφάσεων.
- **Μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων:** Μέσα από την συνεργασία ομότιμων δικτύων, τη συμβολή «εμπειρογνώμωνων» ως μέντορες σε τομείς κατάρτισης και στρατηγικών συμβουλών, τις προσωπικές επαφές μελών και τις κοινωνικές εκδηλώσεις που αποσκοπούν στην ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών, διευκολύνεται η ανάπτυξη μηχανισμών συνεργασίας, προσαρμοσμένων στις ανάγκες του εκάστοτε δικτύου. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έγκειται πάντοτε στις ανάγκες των στόχων του δικτύου.
- **Χαρακτηριστικά δικτύου:** Αφορά γνωρίσματα που οφείλουν να έχουν τα δίκτυα συνεργασίας τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά τους. Οι σαφώς καθορισμένοι στόχοι (συγκεκριμένη εστίαση), η διάρκεια λειτουργίας και ο κοινός ηθικός σκοπός σε ένα δίκτυο, αποτελούν σημεία αναφοράς. Αντίθετα, το μέγεθος και η γεωγραφική του εξάπλωση έχουν μικρότερο αντίκτυπο στο κομμάτι της αποτελεσματικότητας.



Εικόνα 6: Σχέσεις Δικτύων

(πηγή: [http://www.curee.co.uk/files/publication/1219841354/Impact\\_of\\_Networks\\_Leaflet.pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/1219841354/Impact_of_Networks_Leaflet.pdf))

Ο αντίκτυπος των σχέσεων που δημιουργούνται εντός δικτύου αντανακλά στην εκπαίδευση ένα βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο όφελος σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολείο. Οι μαθητές απολαμβάνουν οφέλη όπως: βελτιωμένες επιδόσεις, κίνητρα, νέες δεξιότητες, ανεξαρτησία και αυξημένες πιθανότητες εισόδου σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν νέες γνώσεις, διδακτικές κι επαγγελματικές δεξιότητες, καλύτερη αντίληψη των απαιτήσεων του τρόπου διδασκαλίας και αυξημένο αίσθημα συνεργασίας κι επικοινωνίας. Το σχολείο με τη σειρά του, βγαίνει από την εσωστρέφεια αναπτύσσοντας κανάλια επικοινωνίας και συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς και την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, προωθεί τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και συνεργασίας στις οποίες εισάγονται νέες ιδέες, βελτιώνει τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα και ωθεί τους γονείς σε μια πιο ενεργό συμμετοχή στα τεκταινόμενα της σχολικής μονάδας (CUREE, 2006).

### 2.4.3 Πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα συνεργατικών δικτύων

Μέσα από την ανασκόπηση των μελετών αναδύονται σημαντικά δεδομένα τα οποία μας πληροφορούν για το βαθμό χρησιμότητας των δικτύων συνεργασίας. Όπως σε κάθε τομέα, έτσι και στη δική μας περίπτωση, η συνεργατική δικτύωση παρουσιάζει πλεονεκτήματα τα οποία τονίζουν τη σημαντικότητα και τον καθοριστικό ρόλο που αναμένεται να διαδραματίσει τα επόμενα χρόνια στην εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτός ο ενθουσιασμός δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι υπέρμετρος, διότι εκτός από θετικά στοιχεία, αναδεικνύονται και πολλά «μελανά» σημεία που ενδεχομένως να οδηγούν σε κινδύνους και αρνητικά αποτελέσματα.

Μερικά από τα σημαντικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τις μελέτες που αναφέρθηκαν πιο πάνω έχουν να κάνουν με τομείς όπως η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό και γενικότερα η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, μέσα από τη συμμετοχή σε συνεργατικά δίκτυα, τα σχολεία προωθούν τη διεύρυνση των γνώσεων και των εμπειριών όλων των εμπλεκόμενων, τη δυνατότητα ανάδειξης ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και των στελεχών εκπαίδευσης και οικοδομείται σαφώς μια γενικότερη κουλτούρα συνεργασίας στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, οι συμπράξεις με εξωτερικούς φορείς (τοπική κοινωνία, ΟΤΑ, επιχειρήσεις, γονείς κλπ.), οδηγούν στην ανάπτυξη της δεξιότητας του δικτύου για διαμεσολάβηση, μέσα από την ικανότητά του να δημιουργεί δεσμούς προσβάσιμους σε υποστηρικτικές πρακτικές. Η δεξιότητα της διευκόλυνσης με τη σειρά της, αναπτύσσεται όταν οι εκπαιδευτικές μονάδες ευνοούν την καινοτομία και την αλλαγή, μέσα από ομάδες προσώπων που αναλαμβάνουν συνήθως αυτό το ρόλο (Muijs, et al., 2011). Φυσικά μπορούμε να αναφερθούμε και σε πιο γενικά πλεονεκτήματα όπως τις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας, όταν προέρχεται μέσα από την επαγγελματική εξειδίκευση (Κατσαρός, 2008).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των δικτύων συνεργασίας συγκριτικά με άλλες μορφές σχολικής βελτίωσης είναι ότι δεν χαρακτηρίζονται από στατικότητα, αλλά προσαρμόζονται κάθε φορά γύρω από τις ανάγκες, τις υποδομές και τις απαιτήσεις κάθε σχολείου ξεχωριστά (Datnow, et al., 2002). Κάθε σχολείο

καταστρώνει τη δική του στρατηγική βελτίωσης μέσω ποικίλων προγραμμάτων και ο βαθμός ικανότητας σε αυτό το εγχείρημα είναι πολυπαραγοντικά εξαρτώμενος. Ωστόσο, σε περιπτώσεις που ο βαθμός αυτός είναι εξαιρετικά χαμηλός, το δίκτυο στο οποίο έχει ενταχθεί το σχολείο μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τα εσωτερικά προγράμματα βελτίωσης τα οποία διατρέχουν κίνδυνο εξαιτίας της απουσίας εσωτερικής ικανότητας (Muijs, et al., 2011). Επιπλέον, δε θα μπορούσαμε να μη σταθούμε και σε ορισμένους άλλους παράγοντες που καθιστούν τα δίκτυα συνεργασίας κομβικά σπουδαία, όπως για παράδειγμα την καταπολέμηση της απομόνωσης σχολείων εξαιτίας οικονομικών, γεωγραφικών, δημογραφικών αιτιών. Πολλά απομονωμένα σχολεία αποκτούν την ευκαιρία συνεργασίας με άλλα σχολεία υψηλότερης δυναμικής από τα οποία αντλούν και ανταλλάσσουν αποτελεσματικές πρακτικές κι εκπαιδευτικούς πόρους. Η ευκαιρία που αναπτύσσεται για επιπρόσθετο κύρος είναι προφανής και αποτελεί φυσικά έναν καλό λόγο για έναρξη συνεργασίας (Borgatti & Foster, 2003).

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα, η συνεργατική δικτύωση, ενώ φαίνεται ότι αποτελεί την πλέον φερέλιπα πρακτική για τη ριζική αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου, θα πρέπει ωστόσο να σταθούμε και σε ορισμένες παραμέτρους οι οποίες αποτελούν τα αδύνατα σημεία της. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ένα από τα βασικά μειονεκτήματα των δικτύων συνεργασίας στην εκπαίδευση είναι η αβέβαιη αποτελεσματικότητά τους, ειδικά όταν αναφερόμαστε στη συμμετοχή ολόκληρων εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Οι πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν το τρόπο με τον οποίο τα δίκτυα λειτουργούν μέσα σε πιο κλειστές ομάδες, σε στοχευμένες κυρίως ομάδες μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις επίσης, παρατηρείται μια σχετική ασάφεια στόχων και κανονισμού λειτουργίας του δικτύου, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει προφανής κίνδυνος να καταλήξει το όλο εγχείρημα της συνεργατικής δικτύωσης σε «εκπαιδευτική μόδα» (Muijs, et al., 2011).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, θα λέγαμε ότι αντιμετωπίζουν την προοπτική της οργανωμένης δικτύωσης με δυσπιστία, τηρώντας αμυντική στάση και απροθυμία δέσμευσης στην ομάδα και τους στόχους της. Ένα άλλο σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι η συνεργασία μέσα σε δίκτυα είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Η διαχείριση του χρόνου χρειάζεται προσοχή, διότι υπο συνθήκες μπορεί να οδηγήσει σε βεβιασμένες επιδιώξεις, συνέπεια των οποίων είναι η υιοθέτηση λανθασμένων αποφάσεων ή ακόμα χειρότερα υφιστάμενων λύσεων. Το τελευταίο

καταρρίπτει ουσιαστικά την όποια επιδίωξη για ανάδειξη και προώθηση καινοτόμων αλλαγών στην εκπαίδευση κι επομένως τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι και το ζητούμενο. Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε και την περίπτωση που ένα δίκτυο είναι εξαιρετικά πολυπληθές. Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ή σχολείων που συμμετέχουν, αντανακλά πιθανόν την επιλογή ακατάλληλων προσώπων στη στελέχωση των δικτύων. Στα μειονεκτήματα ακόμη, συγκαταλέγονται και οι συλλογικές αποφάσεις που λαμβάνονται όταν αυτές περιορίζουν κατά κάποιο τρόπο την ατομική ευθύνη. Ο κίνδυνος εδώ έχει να κάνει με τα μέλη εκείνα που «κρύβονται» πίσω από το σύνολο, με αποτέλεσμα να μην προσφέρουν πρακτικά έργο. Τέλος, σε πολλές χώρες παρατηρείται μια αντίφαση, μεταξύ του υφιστάμενου γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και της επιδιωκόμενης αυτονομίας που ζητείται να έχουν οι σχολικές μονάδες για να προβούν στη θεμελίωση συνεργατικών δικτύων εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Βελτίωση επιδόσεων</li> <li>✓ Βελτίωση σχολικού κλίματος</li> <li>✓ Βελτίωση διαχείρισης τάξης</li> <li>✓ Κουλτούρα συνεργασίας</li> <li>✓ Διεύρυνση γνώσεων</li> <li>✓ Επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού</li> <li>✓ Ανάπτυξη δεξιοτήτων</li> <li>✓ Δημοκρατικές διεργασίες</li> <li>✓ Ευελιξία</li> <li>✓ Επαγγελματική εξειδίκευση</li> <li>✓ Ενδυνάμωση ρόλου εκπαιδευτικού</li> <li>✓ Ενδυνάμωση απομονωμένων και αδύναμων σχολείων</li> <li>✓ Συμμετοχή εξωτερικού περιβάλλοντος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μη επιβεβαιωμένη αποτελεσματικότητα</li> <li>- Μελέτες στοχευμένες σε ομάδες κι όχι στην κοινότητα</li> <li>- Δυσπιστία – απροθυμία δέσμευσης εκπαιδευτικών</li> <li>- Ασαφείς στόχοι</li> <li>- Χρονοβόρα διαδικασία λήψης αποφάσεων</li> <li>- Υιοθέτηση υφιστάμενων λύσεων</li> <li>- Μεγάλος αριθμός μελών</li> <li>- Συλλογικές αποφάσεις ενάντια στην ατομική ευθύνη</li> <li>- Γραφειοκρατικά υφιστάμενα μοντέλα</li> </ul>

Εικόνα 7: Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα δικτύων

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αντλήθηκαν από τις μελέτες, αποτελούν σημαντικό εργαλείο επεξεργασίας για τη συστημική θεώρηση, η οποία εξετάζει τις ευκαιρίες που δημιουργούνται μέσα από πιθανούς κινδύνους που παρουσιάζονται και αναφέραμε πιο πάνω. Επιπλέον, διερευνά με ποιον τρόπο τα αδύναμα σημεία μπορούν με τη διαμόρφωση κατάλληλου στρατηγικού σχεδιασμού να μετατραπούν τελικά σε δυνατά. Απώτερος σκοπός είναι να αναδειχθεί η βιώσιμη οργανωτική ανάπτυξη του δικτύου συνεργασίας μέσα από την επαναδιαπραγμάτευση σημείων εστίασης κάνοντας χρήση μοντέλων της συστημικής θεωρίας (πχ. SWOT Analysis, Balanced Scorecard κλπ).

## **2.5 Εκπαιδευτικά Δίκτυα Συνεργασίας**

### **2.5.1 Δίκτυα εκπαιδευτικών**

Βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλον τον κόσμο. Είναι πολύ σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με συναδέλφους του με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, το διαμοιρασμό γνώσεων και τη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παρέχει. Πώς όμως μπορεί να γίνει εφικτή η εφαρμογή και υποστήριξη συνεργατικών πρακτικών ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα, η συνέπεια και η αποτελεσματικότητα; Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει μια πολύ σημαντική προοπτική που θα μας απασχολήσει και στη χώρα μας τα επόμενα χρόνια, αυτή της συνεργασίας μέσω δικτύων στα οποία έχουμε αναφερθεί αναλυτικά σε προηγούμενες ενότητες.

Με ποιον τρόπο όμως μπορεί να δομηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών που να δίνει προστιθέμενη αξία στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι πολυδιάστατη και δύσκολο να αναλυθεί, καθώς πρόκειται για κάτι «φρέσκο» πάνω στο οποίο διεξάγονται συνεχώς μελέτες και πιλοτικές εφαρμογές πριν οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Ωστόσο, με τα μέχρι στιγμής δεδομένα θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι εντός δικτύου οφείλουν γενικά να γνωρίζουν την προϋπάρχουσα κατάσταση, να θέτουν σαφείς στόχους στους οποίους θα δεσμεύονται προσωπικά και να συμμετέχουν στο σχεδιασμό δράσεων που θα υλοποιούν και θα αξιολογούν.

Σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι να υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε μέλος, είτε από τη διοίκηση, είτε από το εξωτερικό περιβάλλον, είτε σε συνδυασμό και των δύο.

Τα δίκτυα μπορούν να ενσωματώνουν ομάδες εκπαιδευτικών που θα ασχολούνται με τομείς όπως (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

- Μελέτη θεματικών
- Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων
- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (ψηφιακού ή μη)
- Σύνταξη σχολικών εγχειριδίων
- Ανάπτυξη καινοτόμων διοικητικών μοντέλων
- Διεξαγωγή έρευνας
- Επίλυση κρίσεων εντός τάξης

Στο πλαίσιο λειτουργίας τους, οι ομάδες των δικτύων μπορούν να αναπτύξουν μεταξύ τους κώδικες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς ορισμένοι στόχοι της ομάδας αποτελούν ταυτόχρονα κοινούς στόχους του δικτύου. Τα μέλη της κάθε ομάδας, με την κατάλληλη καθοδήγηση, συνεργάζονται χρησιμοποιώντας μεθόδους και τεχνικές όπως η συνεργατική παρατήρηση, η ανατροφοδότηση, η συμβουλευτική μεταξύ των μελών, η ανταλλαγή εξειδικευμένων γνώσεων, ο από κοινού σχεδιασμός και η συνδιδασκαλία κάποιου μαθήματος. Η συζήτηση, η διαβούλευση και η αξιολόγηση αποτελούν βασικά εργαλεία της συνεργατικής δικτύωσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα μέλη των ομάδων θα πρέπει να δομούν ανθρώπινα δίκτυα που θα διέπονται από εμπιστοσύνη, ώστε να δημιουργηθεί γόνιμο έδαφος για ανάδειξη της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και της καινοτομίας. Η ανταπόκριση και η προθυμία για συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι οικειοθελής, με ηθική δέσμευση και υπευθυνότητα. Τα δίκτυα λοιπόν και πιο συγκεκριμένα τα ανθρώπινα δίκτυα συνεργασίας, αντανακλούν ένα μοντέλο «γνωστικής υπεραξίας», το πλέον αναπτυσσόμενο και με μεγάλη μάλιστα ταχύτητα (Τζουμέρκας, 2008). Αυτό μαρτυρείται από την ολοένα και αυξανόμενη εφαρμογή δικτύωσης σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Μ. Βρετανία κ.α. Ένα καίριο σημείο αναφοράς για την επιτυχή συνεργασία είναι η παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν τη δική τους εκδοχή της συλλογικότητας που θα αντανακλά τα ατομικά τους οφέλη



στην τάξη, τις ανάγκες των μαθητών και τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολικού πλαισίου (Grove & Fisher, 2006).

### **2.5.2 Δίκτυα σχολικών μονάδων**

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στα δίκτυα που μπορούν να δομηθούν μεταξύ εκπαιδευτικών και προάγουν τη διατομεακή συνεργασία κι αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μπορεί όμως να καταστεί εφικτή μια τέτοια συνεργασία χωρίς τη συμμετοχή και των ίδιων των σχολικών μονάδων σε αντίστοιχα δίκτυα; Πώς μπορεί να βρει πεδίο εφαρμογής η δικτύωση μεταξύ σχολείων και ποια τα οφέλη από μια τέτοια πρακτική; Ως συνεργατική δικτύωση μεταξύ οργανισμών μάθησης ορίζεται η συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων μη ανταγωνιστικών σχολικών μονάδων, οι οποίες επιλέγουν τη συνεργατική αλληλεπίδραση με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων, μεταλαμπαδεύοντας η μία στην άλλη γνώσεις και πόρους με ταυτόχρονο συντονισμό δραστηριοτήτων και πρακτικών (West, 2010).

Η Amanda Keddie (2015) αναφέρει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων μπορεί να οδηγήσει τα σχολεία σε βελτίωση της παιδαγωγικής ικανότητας μέσα από υποστηρικτικές διεργασίες που προσαρμόζονται στις ανάγκες της μαθητικής κοινότητας. Η δικτύωση μεταξύ σχολείων βασίζεται στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των επιδόσεων των μαθητών μέσα από μηχανισμούς λογοδοσίας οι οποίοι παρακολουθούν και υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Keddie, 2015). Τα συνεργατικά δίκτυα οφείλουν να καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα της εμπειρογνωμοσύνης και του επαγγελματισμού κι επιπλέον να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη κι ενθάρρυνση όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών μέσα στην ομάδα.

Ένα μοντέλο που προωθήθηκε στην Αγγλία μέσα από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών ήταν αυτό της δημιουργίας «οικογενειών σχολείων». Κάθε οικογένεια αποτελούταν από ένα κεντρικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιφερειακά πρωτοβάθμιας τα οποία διοχέτευαν μαθητές στο πρώτο. Ενώ στην αρχή της δεκαετίας του 80 το μοντέλο αυτό είχε διοικητικό σκοπό, από το 1990 και μετά συνέχισε να λειτουργεί εξυπηρετώντας πέρα από την υποστήριξη μεταφοράς των

μαθητών και άλλους σκοπούς όπως την καταγραφή επιτευγμάτων των μαθητών, την παροχή προγραμμάτων σπουδών ως προτάσεις στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων του δικτύου. Τα επόμενα χρόνια, οι πυλώνες ανάπτυξης διασχολικών δικτύων συνεργασίας επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς όπως την δημιουργία οργανωτικών και διοικητικών δομών υποστήριξης δικτύων, την προώθηση της συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές, τη δημιουργία μηχανισμών εξοικονόμησης κι ανεύρεσης πόρων πέρα των ελλιπώς παρεχόμενων στα σχολεία κι επιπλέον τη χάραξη πολιτικής για μακροπρόθεσμη βελτίωση στην εκπαίδευση (Busher & Hodgkinson, 1996).

Παρατηρούμε ότι ένα τέτοιο σύστημα λειτουργίας συνεργατικών δικτύων μεταξύ σχολείων απαιτεί μεγάλο βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων, συγκέντρωση τεχνογνωσίας και πόρων. Ωστόσο, το δημοκρατικό μοντέλο ετεροκαθορισμένης, μη κεντρικής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, ενώ ουσιαστικά φαντάζει ίσως ελκυστικό, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή διότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν παράγοντες όπως η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα και φυσικά η ανισότητα των σχολικών μονάδων εξαιτίας γεωγραφικών ή κοινωνικών δεδομένων. Δεν είναι τα πάντα για πάντα και παντού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια σε ορισμένες χώρες όπως η Αγγλία και η Αυστραλία δημιουργούνται δίκτυα σχολείων με κοινές ανάγκες και δίκτυα που συνδέουν ισχυρότερα σχολεία με ασθενέστερα με σκοπό την υποστήριξη και βελτίωση των δεύτερων από τα πρώτα. Το γεγονός αυτό μειώνει εξαιρετικά και το βαθμό ανταγωνιστικότητας που ενδεχομένως αναπτύσσεται μεταξύ όμορων σχολείων (Keddie, 2015).

Σκοπός λοιπόν της δημιουργίας συνεργατικής δικτύωσης μεταξύ σχολείων είναι η σε βάθος χρόνου βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης, των μαθητικών επιδόσεων και του ίδιου του σχολείου. «Άνετες σχέσεις» αποστασιοποίησης προηγούμενων ετών δεν έχουν απολύτως κανένα αντίκρισμα στην αποτελεσματικότητα που αποτελεί το ζητούμενο (Ainscow, et al., 2012)

### 2.5.3 Δίκτυα κοινοτήτων μάθησης και πρακτικών

Εκτός από τη συνεργασία μεταξύ κλειστού κύκλου ομάδων (εκπαιδευτικών, σχολείων), ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να εξεταστεί και η δυνατότητα δημιουργίας ενός πιο «ανοιχτού» δικτύου μέσα από την ένταξη στις ομάδες δικτύωσης εξωτερικών εταίρων όπως οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση, οργανώσεις της τοπικής κοινωνίας, ακόμα και εταιρείες του ιδιωτικού τομέα. Έχει ιδιαίτερη αξία η άντληση συμπερασμάτων μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων, ώστε να μπορούμε έπειτα να εξετάσουμε την προστιθέμενη αξία νέων μορφών συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και δομές. Η αξιοποίηση τέτοιων μορφών συνεργασίας σε κοινότητες μάθησης οδηγεί σε υπέρβαση των σχολικών ορίων και ανοίγει δρόμους για εισαγωγή καινοτόμων βελτιωτικών εκπαιδευτικών πρακτικών (West, 2010).

Ως δίκτυα κοινωνικών πρακτικών ορίζονται οι ομάδες ατόμων που μοιράζονται αξίες, πεποιθήσεις και γνωστικό υπόβαθρο, αναπτύσσοντας κοινό κώδικα επικοινωνίας σχετικά με δράσεις κοινού ενδιαφέροντος οι οποίες στοχεύουν στην οικοδόμηση, παραγωγή και ανάδειξη νέων γνωστικών περιοχών. Η παραγωγή νέας γνώσης και η πρακτική αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία, αφού ενσωματώνονται αμφότερες στην κοινότητα. Τα δίκτυα κοινοτήτων πρακτικών αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο, η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από το βαθμό κοινωνικής συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων (Wenger, 1998). Για να είναι λειτουργική μια κοινότητα πρακτικής, πρέπει να μπορεί να παράγει και να αφομοιώνει ένα «κοινό ρεπερτόριο ιδεών, υποχρεώσεων και αναμνήσεων». Κατά τον Wenger, η κοινότητα πρακτικής για να έχει τη δυνατότητα να είναι αποδοτική και βιώσιμη, οφείλει να παράγει πόρους (εργαλεία, ρουτίνες, λεξιλόγιο και σύμβολα), ώστε να είναι δυνατή η μεταφορά της συσσωρευμένης γνώσης της κοινότητας. Οι συμμετέχοντες, καθώς αλληλεπιδρούν, έχουν κοινή γραμμή πλευσης. Έτσι λοιπόν, τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής είναι ουσιαστικά συνδεδεμένα σε ένα δίκτυο συνεργασίας, όπου αναλαμβάνουν κοινές δράσεις οι οποίες αντανακλούν σε κοινούς στόχους και όραμα (Angelides, et al., 2007).

Κάθε πρακτική όμως θα πρέπει να αποτελεί αντανάκλαση του απώτερου σκοπού του συνεργατικού δικτύου που είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν αλλάζει κι εξαρτάται από το πώς δομείται

πλέον το σχολείο, το βαθμό εξέλιξης της διδακτικής από τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο προσανατολισμός στα δίκτυα οδηγεί σε νέες δράσεις, όπου κάθε εμπλεκόμενος της κοινότητας μαθαίνει και μεταφέρει τη νέα γνώση. Κατά τη συμμετοχή σε δικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικών, οι ομάδες ενός σχολείου συνδέονται με ισχυρούς δεσμούς με ομάδες άλλων σχολικών μονάδων, όπου οι άνθρωποι που απαρτίζουν την κοινότητα δρουν αμφίδρομα (Katz, 2010). Σε αυτή τη δράση ο Katz (2010) εντοπίζει ορισμένα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αποτελεσματικές δικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, καθένα από τα οποία διαδραματίζει κομβικό ρόλο τόσο εντός σχολείων, όσο κι εντός δικτύου. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

- Σκοπός κι εστίαση
- Σχέσεις
- Συνεργασία
- Διερεύνηση
- Ηγεσία
- Δημιουργία ικανοτήτων
- Υποστηρικτικό πλαίσιο (Katz, 2010)

Στο σημείο αυτό, θα τονίζαμε ότι παράγοντες όπως η ανάληψη συλλογικής ευθύνης, η δικαιοσύνη και η διαφάνεια, η ισότητα, η κοινή προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς με ιδιαίτερη μνεία σε σχολεία που είναι πιο αδύναμα, η εύρεση εταίρων (κατοίκων της περιοχής, επιχειρήσεων, εθελοντικών ομάδων, φιλανθρωπικών οργανώσεων, γονέων, μαθητών και προσωπικού) που οδηγούν σε επιτυχημένες συμπράξεις και φυσικά η ισχυρή και καταρτισμένη διοίκηση, μεγιστοποιούν την ποιότητα συνεργασίας και αναδεικνύουν τις δημοκρατικές διαδικασίες (Keddie, 2015, pp. 9-10). Αυτές εξάλλου είναι και οι προϋποθέσεις για να οδηγηθεί ένα συνεργατικό δίκτυο, σε επίτευξη των στόχων που εξαρχής έχουν τεθεί και υπηρετούν το γενικό όραμα, είτε αυτό έχει να κάνει αποκλειστικά με εκπαιδευτικούς, είτε μόνο με σχολεία, είτε είναι περισσότερο διευρυμένο όπως οι κοινότητες πρακτικής.

#### 2.5.4 Αποδοτικότητα Δικτύων Συνεργασίας

Το στοιχείο εκείνο που καθορίζει την αποτελεσματικότητα ενός δικτύου συνεργασίας είναι η αποδοτικότητα η οποία με τη σειρά της βασίζεται σε ορισμένους σημαντικούς πυλώνες. Καταρχήν η **ηγεσία** αποτελεί τον πρώτο παράγοντα ο οποίος αναδεικνύει το πλαίσιο λειτουργίας ενός δικτύου, το πώς αυτό είναι οργανωμένο και με ποιον τρόπο δομεί τις ομάδες που καλούνται να θέσουν στόχους και να προβούν σε συνεργατικές πρακτικές. Οι ομάδες με τη σειρά τους οφείλουν να συνεργάζονται μέσα σε ένα κλίμα που θεμελιώνει την αμοιβαία **εμπιστοσύνη**, κάτι που αποτελεί το δεύτερο πυλώνα αποδοτικότητας. Ο **εντοπισμός κινδύνων και η στρατηγική αντιμετώπισής τους** (τρίτος παράγοντας) στο σωστό χρόνο είναι το κλειδί που θα βελτιώσει το δίκτυο. Η προσπάθεια αποφυγής μια κατάστασης κινδύνου περιορίζει τη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση την καινοτομία. Ο τέταρτος παράγοντας έχει να κάνει με το **υψηλό επίπεδο επικοινωνίας** μεταξύ των μελών, μέσα από την οποία γίνεται η ανταλλαγή καλών πρακτικών, επιλύονται προβλήματα και συλλέγονται πληροφορίες. Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε ότι στοιχεία όπως η συμμετοχικότητα, τα κίνητρα, η ικανότητα για εκτίμηση αποτελέσματος, οι επιτυχείς συμπράξεις με εταίρους και οι δραστηριότητες μέσω νέων τεχνολογιών, συνεισφέρουν στην υψηλή απόδοση του συνεργατικού δικτύου. Σύμφωνα με μελέτη του Πανεπιστημίου του Michigan το 2004, τα συστατικά της επιτυχημένης συνεργασίας είναι το αίσθημα αμοιβαίου οφέλους, οι σαφώς καθορισμένες δομές που θα αποτελούν το κέντρο των αποφάσεων, οι καλές σχέσεις και η διαφάνεια. Φυσικά, στοιχεία όπως η συνεχής διαβούλευση, ο χρονοπρογραμματισμός, η κοινή πίστη και η αμοιβαία αναγνώριση ολοκληρώνουν το παζλ μιας επιτυχημένης συνεργασίας εντός δικτύου (West, 2010).

Οι προϋποθέσεις για συνεργασία υψηλής αποδοτικότητας αφορούν:

- Την ύπαρξη κινήτρων για τους εμπλεκόμενους
- Την κοινή αίσθηση συλλογικής ευθύνης
- Την παρουσία ικανών και καταρτισμένων προϊστάμενων στο διοικητικό τομέα
- Τον καθορισμό προτεραιοτήτων
- Τις ουσιαστικές συμπράξεις με εξωτερικούς εταίρους
- Τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας

Χωρίς να πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, αυξάνονται τα επίπεδα κινδύνου χαμηλής απόδοσης με συναντήσεις και διεργασίες που καταλήγουν να είναι χρονοβόρες με μικρό όφελος και προστιθέμενη αξία για το δίκτυο (West, 2010).

Υποθέτοντας λοιπόν ότι έχουμε δεδομένες τις παραπάνω προϋποθέσεις, μπορούμε να προωθήσουμε στρατηγικές υψηλής απόδοσης και αποτελεσματικότητας μέσα από τομείς όπως:

- **Η ιδιοκτησία:** Συνεργαζόμενα σχολεία και διοίκηση έχουν τον πλήρη έλεγχο του πλαισίου λειτουργίας του δικτύου και των θεματικών με τις οποίες δραστηριοποιούνται.
- **Η συμμετοχή:** Αφορά την κοινή δέσμευση πρωτίστως της ηγεσίας κι έπειτα των υπόλοιπων μελών, για πολυεπίπεδη συνεργασία με ορίζοντα το κοινό όραμα.
- **Η πρακτική:** Εστίαση στη διδασκαλία και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας που οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις των μαθητών.
- **Τα χρονοδιαγράμματα:** Εξασφάλιση κι επένδυση σε ποιοτικό χρόνο συνεργασίας, χωρίς αναβλητικότητα και σπατάλη ενέργειας του ανθρώπινου δυναμικού.
- **Η δέσμευση στις αξίες:** Οι κοινές πεποιθήσεις και αξίες δεσμεύουν τα μέλη στο κοινό όραμα και καθιστούν το δίκτυο συνεργασίας βιώσιμο και παραγωγικό.
- **Η κοινή ευθύνη:** Η ευθύνη μοιράζεται και η ενσυναίσθηση αποτελεί καταλυτική αρετή που εδραιώνει τη συνεργατική κουλτούρα στην ομάδα (Ainscow, 2010).

Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι δεν υπάρχει κάποια δοκιμασμένη συνταγή επιτυχίας που να οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια σε αποτελέσματα υψηλής απόδοσης. Τα πανεπιστήμια και οι ερευνητές, μέσα από εφαρμογές δικτύωσης μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων μάθησης, συνεχώς τροφοδοτούν την εκπαιδευτική κοινότητα με ολοένα και περισσότερα στοιχεία που σκοπό έχουν να κάνουν το τοπίο λιγότερο θολό και τα συμπεράσματα να οδηγούν σε ασφαλέστερες στρατηγικές πρακτικές.

### 2.5.5 Ηγεσία δικτύων

Τα τελευταία χρόνια σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου γίνεται μια σημαντική προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου

διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών μονάδων με άξονα την αποκέντρωση, την αυτονομία, την προώθηση των νέων τεχνολογιών και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας. Πρακτικά και σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι παραπάνω άξονες αποτελούν βασικά συστατικά του οικοδομήματος της συνεργατικής δικτύωσης. Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να ασκηθεί αποτελεσματική διοίκηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Στην Αγγλία, μέσα από εφαρμογές δικτύωσης μεταξύ κοινοτήτων μάθησης, αντλούμε χρήσιμα συμπεράσματα για πώς τα στελέχη μπορούν να διοικήσουν ένα εκπαιδευτικό δίκτυο.

Σύμφωνα με τις τελευταίες μελέτες, ως βασική προϋπόθεση λογίζεται η απόκτηση ελευθερίας κινήσεων από τους διευθυντές μέσω της αυτονομίας των σχολείων τους, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια συντάσσοντας ομάδες ενημέρωσης και υλοποίησης να χαράξουν στρατηγική πολιτική (Busher & Hodgkinson, 1996, pp. 61-63). Αυτό συνεπάγεται ότι πλέον χρειάζεται να ξεφύγουν από τη νοοτροπία άσκησης «κλειστής» εξουσίας εντός του σχολείου τους και να μπουν στη διαδικασία να ανοίξουν δίαυλους επικοινωνίας και συνεργασίας και με άλλα σχολεία, κάτι που αποτελεί βασική προϋπόθεση της διοίκησης της συνεργατικής δικτύωσης.

Ο συνδυασμός ισχυρής εθνικής πολιτικής βούλησης και ικανής σχολικής διοίκησης οδηγεί με ασφάλεια στον απώτερο σκοπό που είναι η επίτευξη βελτίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διδασκαλία και στις επιδόσεις των μαθητών. Συνέπεια αυτού, είναι η προσαρμογή των προτεραιοτήτων και του τρόπου λειτουργίας με ορίζοντα την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, καθοδηγούμενες από τα ίδια τα σχολεία, μέσα από άτομα διοικητικά ικανά που μπορούν να μεταδώσουν το όραμα της συνεργασίας εντός δικτύων (Ainscow, 2010).

Σύμφωνα με τον Mel Ainscow (2010), το πλαίσιο δικτύωσης στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες με σχέσεις αλληλεξάρτησης (εικ.8). Αυτοί αφορούν την:

**i) Ανάλυση πλαισίου:** Στο στάδιο αυτό γίνεται μια καταγραφή της προϋπάρχουσας κατάστασης και των αναγκών, καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα γίνει η συλλογή των στοιχείων εκείνων που θα αποτελέσουν τα θεμέλια της οργάνωσης του δικτύου.

**ii) Συμφωνία σκοπών:** Αφορά την ανίχνευση των στοιχείων που προκύπτουν από την ανάλυση, τα οποία θα βοηθήσουν στη συνέχεια στην καταγραφή των

προτεραιοτήτων κατά τη σύνταξη του σχεδίου δράσης. Επίσης εδώ καθορίζονται και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν τα άτομα που πρόκειται να συμμετέχουν.

**iii) Χρήση εμπειρογνωμοσύνης:** Στο στάδιο αυτό διακρίνονται οι διαθέσιμοι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι που είναι απαραίτητοι για την βιωσιμότητα του δικτύου. Σημαντική θέση κατέχει η καταγραφή της διαθέσιμης τεχνογνωσίας, η οποία θα μαρτυρήσει στη συνέχεια τα όποια κενά εμπειρίας μπορεί να αναδυθούν, ώστε να εμπλέξουμε τους κατάλληλους ενδιαφερόμενους εξωτερικούς φορείς, μέσα από συνεργασίες και συμπράξεις.

**iv) Ανάλυση δράσης:** Αφού ολοκληρωθούν οι προηγούμενες διαδικασίες, έπεται στη συνέχεια η οργάνωση των δράσεων που θα αναλάβει το δίκτυο συνεργασίας να φέρει εις πέρας. Σκοπός της ηγεσίας είναι να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την υπάρχουσα εμπειρία κι επιπλέον να αναδείξει τρόπους και πρακτικές που θα οδηγούν στη δημιουργία νέας τεχνογνωσίας (Ainscow, 2010).



Εικόνα 8: Πλαίσιο Δικτύωσης (Πηγή: (Ainscow, 2010))

Η χρήση του πλαισίου αυτού κατά τον Ainscow, προϋποθέτει την ανάπτυξη ηγεσίας που θα ενθαρρύνει τη δράση και την κοινή ευθύνη σε όλα τα επίπεδα του συστήματος. Όσον αφορά τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, το επίπεδο της



τάξης θεωρείται κρίσιμο, καθώς, οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς λήψης αποφάσεων και συνεπώς οι τελικοί φορείς χάραξης πολιτικής (Ainscow, 2010).

Κατά τους Muijs et. Al. (2011), η ηγεσία των δικτύων συνεργασίας χωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

**A. Ανώτερη Ηγεσία:** Στην κατηγορία αυτή διακρίνονται δύο βασικές μορφές δικτύωσης. Η «χαλαρή» δικτύωση και η «συμπαγής». Στην πρώτη περίπτωση, το πρόσωπο που ηγείται μπορεί να είναι είτε ο διευθυντής του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εφόσον πρόκειται για δικτύωση σχολείων διαφορετικών βαθμίδων), ή κάποιος άλλος διευθυντής σχολικής μονάδας σε δίκτυα ίδιας βαθμίδας, ακόμα και ένα πρόσωπο με εξειδίκευση, τεχνογνωσία και ηγετικές ικανότητες που μπορεί να εμπνέει το όραμα στους συμμετέχοντες. Ένα «χαλαρό» δίκτυο μένει συνήθως σε επίπεδο απλής συμμετοχής και συζήτησης πάνω σε θέματα που αφορούν γενικά τα σχολεία και την εκπαιδευτική κοινότητα. Γίνονται εποικοδομητικοί διάλογοι και οι ομάδες φέρνουν τα μέλη πιο κοντά μεταξύ τους. Το άτομο που αναλαμβάνει να διοικεί ένα «χαλαρό» δίκτυο έχει το ρόλο του διευκολυντή που δρα ως καταλύτης στην προαναφερθείσα συμμετοχικότητα, ορίζει τους αμοιβαίους κανόνες, τις κοινές υποχρεώσεις, τις αξίες και προωθεί σχέσεις εμπιστοσύνης. Το δίκτυο που διοικεί διέπεται από μια περισσότερο επιχειρηματική προσέγγιση που έχει καιροσκοπικό χαρακτήρα, καθώς οι όποιες διεργασίες γίνονται εντός οριοθετημένου και πεπερασμένου χρονικού πλαισίου. Αντιθέτως, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε ένα «συμπαγές» δίκτυο είναι ο δυναμισμός, το πάθος σε κάθε πρωτοβουλία και η ικανότητα εξεύρεσης λύσεων και λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να κάνει παρεμβάσεις στα σχολεία που συμμετέχουν στο δίκτυο και να προωθεί διαρκώς συνεργασίες και συμπράξεις με εξωτερικούς εταίρους. Πάνω απ' όλα όμως προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει στα μέλη το όραμα της ομάδας το οποίο θα οδηγήσει το δίκτυο σε μελλοντική βιώσιμη ανάπτυξη με ταυτόχρονη παραγωγή ποιοτικού έργου. Ως ηγέτης, οφείλει να υποστηρίζει κάθε σχολείο και ειδικά όσα σχολεία αποτυγχάνουν. Θα πρέπει να αναφερθεί ωστόσο, ότι οι εντάσεις και οι διενέξεις καιροφυλαχτούν, ειδικά από διευθυντές οι οποίοι μέσα από αυτόν τον τρόπο διακυβέρνησης του δικτύου συνεργασίας βλέπουν τα ηγετικά τους προνόμια να χάνονται, αφού πολλοί εξ αυτών υποστηρίζουν ότι υπονομεύεται η αυτονομία τους. Χρειάζεται ειδική διαχείριση και γνώση.

**B. Μεσαίου επιπέδου Ηγεσία:** Αυτή η κατηγορία αναφέρεται σε διευθυντές, μεσαία στελέχη κι εκπαιδευτικούς των οποίων ο ρόλος στα «χαλαρά» συστήματα διακυβέρνησης είναι σαφώς περιορισμένος, ειδικά με την πάροδο κάποιου χρονικού διαστήματος από την έναρξη. Το πρόσωπο που διοικεί το δίκτυο βγαίνει μπροστά σε κάθε ζήτημα. Στα πιο αυστηρά δίκτυα διαμορφώνονται σαφείς ρόλοι για καθέναν, από τον ηγέτη μέχρι και το απλό μέλος της ομάδας. Αυτός ο ρόλος των μεσαίων στελεχών γεννά ευκαιρίες τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο δικτύου, αλλά και σε ατομικό. Η ποιότητα του δικτύου εξαρτάται από την ποιότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν σε αυτό. Η μελλοντική δημιουργία επιτυχημένων συνεργατικών δικτύων στηρίζεται έντονα στην κατάρτιση, την εμπειρία και τις τεχνικές γνώσεις των διευθυντών, καθώς και στην όρεξη, τη φιλοδοξία και την προθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία εντός οργανωμένου πλαισίου δράσης (Muijs, et al., 2011, pp. 59-65).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ομάδες Συνεργασίας στην Εκπαίδευση

### 3.1 Ομαδοσυνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα

Η κουλτούρα ως έννοια έχει μελετηθεί και αναλυθεί στο παρελθόν από αρκετούς επιστήμονες και η αλήθεια είναι ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί, καθένας από τους οποίους δίνει την δική του διάσταση στον όρο. Η λέξη κουλτούρα προκύπτει από τη λατινική λέξη *cultura* που σημαίνει «καλλιέργω» και μεταφράζεται στα ελληνικά ως «παιδεία». Ο Taylor (1971) ορίζει τη λέξη κουλτούρα ως «ένα πολύπλοκο, σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τα πιστεύω, την τέχνη, τους νόμους, τα ήθη, τα έθιμα και όλες τις άλλες ικανότητες και συνήθειες που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας» (Κουλουγλιώτης, 1992). Ο Eagleton με τη σειρά του, προσεγγίζοντας εννοιολογικά την κουλτούρα, εστιάζει σε δύο πτυχές: την «πολιτισμική» και το «δομικό παράδειγμα». Η πρώτη περίπτωση ορίζεται ως η δυνατότητα μελέτης, επανεξέτασης και παρέμβασης σε κάποιο έργο από το ενεργό υποκείμενο και η δεύτερη εξετάζει κοινωνικά τη θέση από την οποία το υποκείμενο υποχρεώνεται να μελετήσει και να εξελίξει το οποιοδήποτε έργο (Eagleton, 2003).

Ως οργανωσιακή κουλτούρα σύμφωνα με τον Schein (1985), ορίζεται η κατάληξη μιας σύνθετης ομαδικής διαδικασίας ανακάλυψης και πολύπλευρης ανάπτυξης που οδηγεί στη μάθηση, η οποία επηρεάζεται μερικώς από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο ηγέτης (Schein, 2004). Σε περίπτωση εσωτερικής ή εξωτερικής απειλής της ομάδας, εξαιτίας της μη προσαρμογής των στοιχείων της κουλτούρας, η ηγεσία αναλαμβάνει πρωτοβουλία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, ώστε να κάνει αυτή την κατάσταση στο τέλος βιώσιμη και λειτουργική. Έτσι λοιπόν, η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας έχει κοινό παρονομαστή με αυτή της ηγεσίας.

Στην Ελλάδα, από το τέλος της δεκαετίας του 80', φάνηκε στους κόλπους της εκπαίδευσης η ανάγκη απελευθέρωσης καινοτόμων αλλαγών και μεταρρυθμίσεων με ορίζοντα τον ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας του ελληνικού σχολείου, σύμφωνα και με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη λήψη αποφάσεων πλέον, συμμετέχει η εκπαιδευτική κοινότητα έχοντας κοινούς στόχους και αξίες, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Η συνεργατική, παρόλο που ακολουθεί τις βασικές

προσεγγίσεις ως προς τη δομή οργάνωσης, υιοθετεί τα δικά της πρότυπα ηγεσίας (Κατσαρός, 2008):

A. Η δομή της οργάνωσης διέπεται από αντικειμενικότητα και αναγνωρίζεται από όλα τα μέλη, ωστόσο στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων

B. Κοινοί σκοποί που πηγάζουν από κοινές αξίες

Γ. Πολυπλοκότητα στη σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον. Η ηγεσία είναι εκείνη που βρίσκει λύσεις σε περίπτωση που δεν επιτυγχάνεται συμφωνία.

Δ. Η ομάδα αποτελείται από ανθρώπους με αίσθημα επαγγελματισμού και ο ηγέτης είναι «πρώτος μεταξύ ίσων».

Η ομαδοσυνεργατική κουλτούρα στην εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της δημοκρατικότητας, στον ενεργό ρόλο και στη διάθεση του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού, ο οποίος με τη συνεχή καθοδήγηση του ηγέτη ποιεί έργο και γίνεται φορέας κοινωνικών αξιών κι επαγγελματικής κοινωνικοποίησης. Η συνεργασία των μελών της ομάδας ενός οργανισμού και η συμβολή της κατάλληλης και δημοκρατικής ηγεσίας, αποτελούν τους πυλώνες στους οποίους πρέπει να χτιστεί το οικοδόμημα της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής, ώστε να εδραιωθεί τελικά ως νοοτροπία και κουλτούρα.

### **3.2 Κοινωνικές ομάδες σε οργανισμούς μάθησης**

Από τα πρώτα χρόνια της ύπαρξής του στη γη, γεννήθηκε στον άνθρωπο η ανάγκη να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με άλλα άτομα για κάποιο κοινό σκοπό. Έτσι λοιπόν, στο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν, που εργάζονται και ενεργούν, οι άνθρωποι διαρκώς εντάσσονται σε ομάδες τριών ή περισσότερων ατόμων. Σύμφωνα με τον Charles Handy «η ομάδα αποτελείται από άτομα που αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν ομάδα, δηλαδή έχουν συνείδηση ότι είναι μέλη της» (Handy, 2006). Κατά τον Harrold Leavitt «ομάδα είναι μια σύνθεση περισσότερων των δύο ατόμων, που έχουν αντίληψη της συμμετοχής τους σε αυτήν, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και έχουν σαν κίνητρο ένταξής τους κάποια ή κάποιες ανάγκες» (Leavitt, 1988).

Ως κοινωνικό ον ο άνθρωπος κοινωνικοποιείται σε δύο είδη κοινωνικών ομάδων: τις **πρωτογενείς** και τις **δευτερογενείς**. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η οικογένεια, η σχολική τάξη και οι φιλικές παρέες. Φορείς κοινωνικοποίησης στην οικογένεια είναι οι γονείς και στην σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός (με μεγαλύτερη και πιο στοχευμένη προσέγγιση σε σύγκριση με το γονέα). Οι παρέες συνομηλικών παρόλο που δεν έχουν θεσμικό χαρακτήρα, σταδιακά αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ στη συνείδηση των νέων. Περνώντας από την παιδική, στην εφηβική ηλικία κι έπειτα στην ενήλικη, είναι πλέον σε θέση να δραστηριοποιούνται εντονότερα και σε δευτερογενείς ομάδες οργανωτικής κοινωνικοποίησης. Οι δευτερογενείς ομάδες ταυτίζονται κατασκευαστικά με τη γραφειοκρατία, δηλαδή το απρόσωπο, θεσμικό, μικρότερης χρονικής διάρκειας μοντέλο όπου τα μέλη των ομάδων εντάσσονται σε μια ιεραρχική δομή από κάτω προς τα πάνω. Παραδείγματα δευτερογενών ομάδων αποτελούν οι κυβερνήσεις, ο στρατός, τα σχολεία, οι θρησκείες, πολιτιστικοί σύλλογοι, οργανώσεις και φυσικά οι επιχειρήσεις (Κουλουγλιώτης, 1992, pp. 140-141).

Μιλώντας λοιπόν για δευτερογενείς ομάδες σε οργανισμούς, θα λέγαμε ότι αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τυπικές και άτυπες (Κόντης, 1994).

**Α. Τυπικές Ομάδες:** Έχουν χαρακτήρα μόνιμο, ή προσωρινό. Διέπονται από προγραμματισμό, οργάνωση, στελέχωση, στοχοθεσία κι έλεγχο ποιότητας αποτελέσματος. Τα μέλη μιας δευτερογενούς τυπικής ομάδας οφείλουν να έχουν κατάρτιση, εξοικείωση με το αντικείμενο με το οποίο καταπιάνονται, ενσυναίσθηση, και οργανωτική κοινωνικοποίηση. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν στη δημιουργία προτύπων και αξιών, ώστε στο τέλος η ομάδα να βελτιώνει το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μελών, με απώτερο σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας, που είναι και το ζητούμενο. Ως μόνιμου χαρακτήρα λογίζονται δευτερογενείς ομάδες όπως, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι τάξεις ενός σχολείου με το σύνολο του προσωπικού. Προσωρινού χαρακτήρα είναι οι ομάδες που συγκροτούνται για χρονική περίοδο πεπερασμένης διάρκειας με σκοπό τη διεκπεραίωση ενός στόχου ή project και παύουν ή τίθενται σε αναμονή μετά το πέρας της εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη συγκρότηση ομάδας για την διεκπεραίωση μιας ομαδικής εργασίας στο σχολείο ή στο Πανεπιστήμιο, η ομάδα εκπαιδευτικών που αναλαμβάνει τη

διεξαγωγή μιας γιορτής ή την ομάδα των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων που αναλαμβάνουν να φέρουν από κοινού εις πέρας ένα project.

**Β. Άτυπες Ομάδες:** Η γέννηση νέων αναγκών των μελών μιας ομάδας ενός οργανισμού, οι οποίες αδυνατούν να ικανοποιηθούν από τον ίδιο τον οργανισμό, οδηγούν στο σχηματισμό άτυπων κοινωνικών ομάδων. Οι ομάδες αυτές διέπονται από τους δικούς τους κανόνες, φιλοδοξίες, κανάλια επικοινωνίας και λειτουργούν εκτός υπηρεσιακού οργανογράμματος. Διακρίνονται τρία είδη δευτερογενών άτυπων ομάδων (Κόντης, 1994):

i) *Φιλικές ομάδες:* Μέλη συνήθως κοντινής ηλικίας, παρόμοιου κοινωνικομορφωτικού επιπέδου, κοινών πεποιθήσεων κλπ που χτίζουν κώδικες επικοινωνίας σε θέματα που δεν αφορούν τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα. Αποδίδουν θετικό πρόσημο στη λειτουργία του οργανισμού στον οποίο υπηρετούν.

ii) *Ομάδες κοινού συμφέροντος:* Μέλη με κοινούς στόχους που αφορούν κοινωνικοοικονομικές προεκτάσεις προώθησης συμφερόντων (πχ. συνδικαλιστικά όργανα και παρατάξεις).

iii) *Ομάδες κοινού ενδιαφέροντος:* Μέλη με κοινά ενδιαφέροντα, ανησυχίες, κοινές εξωυπηρεσιακές δράσεις και ιδεολογία.



Εικόνα 9: Κατηγορίες ομάδων σε οργανισμούς

Επιπλέον, στην κατηγορία των άτυπων ομάδων μπορούν να προστεθούν και οι οριζόντιες και κάθετες ομάδες. Εδώ μας απασχολεί ο προσδιορισμός της θέσης των μελών στην ιεραρχική κλίμακα για την αντίστοιχη ένταξή τους σε αυτές.

### **3.3 Ο ρόλος της ομάδας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό**

Το σχολείο και οι δομές που πλαισιώνονται γύρω από αυτό, έχουν να κάνουν με κοινωνικούς πρωτίστως οργανισμούς, οι οποίοι διέπονται από διοικητική δομή, οργανόγραμμα, απασχολούν ανθρώπους που συνεργάζονται συντονισμένα για να πετυχαίνουν στόχους ατομικούς και ομαδικούς, παράγουν πόρους και αλληλεπιδρούν μέσα σε εκπαιδευτικές κοινότητες. Επομένως, η σύνταξη ομάδων, υπηρεσιακών ή εξωπηρεσιακών, στους κόλπους της εκπαίδευσης αποτελεί μια σύγχρονη πραγματικότητα.

Το ερώτημα που γεννιέται είναι πώς η εργασία σε ομάδες μεταξύ εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης κλπ, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είτε αυτός είναι ένα δίκτυο συνεργασίας, είτε ένα σχολείο, ένα συμβούλιο, ή μια επιτροπή ή σύλλογος. Εδώ υπάρχει μια απαραίτητη προϋπόθεση. Η ηγεσία που διοικεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οφείλει να έχει συνεργατική ταυτότητα, πλήρη γνώση για το τι συμβαίνει στη δομή και να προωθεί διαρκώς την υγιή συνεργατική κουλτούρα. Η λειτουργία των ομάδων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δεν αποτελεί μια *de facto* «ειρηνική και ήρεμη κατάσταση συμφωνίας μεταξύ όλων των μερών», αλλά στηρίζεται στην «αυθεντική συνεργασία» η οποία πρέπει να ξεπερνά τις επικείμενες δυσκολίες όπως είναι η έλλειψη πόρων και οι συγκρούσεις που πηγάζουν από την ανθρώπινη φύση. Η συνεργατική διοίκηση είναι αυτή που αντιμετωπίζει επικείμενες δυσκολίες κι εμπόδια, για να μπορούν οι ομάδες να πετυχαίνουν τους στόχους που εξαρχής έχουν θέσει (Guy, 2007).

Μια ομάδα για να μπορέσει να έχει επιτυχία σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό θα πρέπει τα μέλη της να διακατέχονται από ένα αίσθημα αμοιβαίας αλληλεξάρτησης, με κοινό σκοπό και καθορισμένους στόχους που να ικανοποιούν τις απαιτήσεις του οργανισμού αυτού, έχοντας παράλληλα τη δική της δυναμική. Μια ομάδα έχει αποδειχθεί ότι πετυχαίνει καλύτερο αποτέλεσμα σε σύγκριση με άτομα που επιλέγουν ή ωθούνται να εργάζονται ατομικά. Απαραίτητη συνθήκη ποιοτικού αποτελέσματος

αποτελεί ο υψηλός δείκτης ωριμότητας. Τα χαρακτηριστικά μιας ώριμης και ανώριμης αντίστοιχα ομάδας φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (Σαΐτης, 2002):

<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΟΜΑΔΑΣ</b>	<b>ΩΡΙΜΗ ΟΜΑΔΑ</b>	<b>ΑΝΩΡΙΜΗ ΟΜΑΔΑ</b>
<b>Μηχανισμοί ανάδρασης</b>	Άριστοι μηχανισμοί ανάδρασης	Ανεπαρκείς μηχανισμοί ανάδρασης
<b>Διαδικασίες λήψης αποφάσεων</b>	Ικανοποιητικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων	Μη ικανοποιητικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων
<b>Συνεκτικότητα</b>	Άριστη συνεκτικότητα	Μικρή συνεκτικότητα
<b>Οργάνωση και διαδικασίες</b>	Πολύ ευέλικτη	Καθόλου ευέλικτη
<b>Αξιοποίηση δυναμικού συνεισφοράς μελών</b>	Άριστη αξιοποίηση δυναμικού	Ελάχιστη αξιοποίηση δυναμικού
<b>Επικοινωνία</b>	Άριστη επικοινωνία	Ελάχιστη/προβληματική
<b>Στόχοι αποδεκτοί από τα μέλη</b>	Πολύ σαφείς και αποδεκτοί στόχοι	Μη ξεκάθαροι/μη αποδεκτοί στόχοι
<b>Αίσθηση αλληλεξάρτησης από άτομα με εξουσία</b>	Υψηλή αλληλεξάρτηση	Καμία αλληλεξάρτηση
<b>Συμμετοχή στις λειτουργίες της ηγεσίας</b>	Υψηλή συμμετοχή	Μηδαμινή συμμετοχή
<b>Αποδοχή της μειοψηφίας είτε αφορά άτομα, είτε απόψεις ατόμων</b>	Υψηλή αποδοχή	Μη αποδοχή

*Εικόνα 10. Χαρακτηριστικά ώριμης – ανώριμης ομάδας (Πηγή: (Σαΐτης, 2002))*

Το πόσο σημαντική είναι η λειτουργία ομάδων στους οργανισμούς και στην εκπαιδευτική διαδικασία που μας ενδιαφέρει, αντικατοπτρίζεται στις εξής παραμέτρους (Σαΐτης, 2002):

- Στο φαινόμενο της *συνέργειας*: Αναλύει την πολλαπλασιαστική κι όχι απλά αθροιστική προσέγγιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, της οποίας το αποτέλεσμα είναι πολλαπλάσιο των μελών που απαριθμεί (1 μέλος + 1 μέλος δίνουν αποτέλεσμα 4).



- *Στην ομαδική παρακίνηση:* Τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα, εργαζόμενα σε θετικό περιβάλλον και κλίμα, αποκτούν ένα αίσθημα συνεχούς βελτίωσης της διάθεσής τους. Αυτό αντανακλά την ικανοποίηση προσωπικών και κοινωνικών αναγκών που οδηγεί εν τέλει σε σημαντικό βαθμό στην αυτοπραγμάτωση.
- *Εκπαιδευτική λειτουργία ομάδας:* Κάθε μέλος της ομάδας επηρεάζει κι επηρεάζεται από τα υπόλοιπα μέλη, γίνεται δηλαδή πομπός και δέκτης γνώσης, ιδεών, απόψεων και πληροφοριών.
- *Εφαρμογή συμμετοχικής διοίκησης:* Είναι πολύ σημαντικό τα άτομα που συμμετέχουν σε μια ομάδα να είναι σε θέση να διατυπώνουν τα ίδια στόχους, διότι με αυτόν τον τρόπο νιώθουν όχι απλά και μόνο ένα αίσθημα συμμετοχής, αλλά βιώνουν τη διαδικασία θεωρώντας τον εαυτό τους ως αναπόσπαστο κομμάτι αυτής, όπως για παράδειγμα ο κρίκος μιας αλυσίδας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η συγκρότηση ομάδων σε ένα σχολείο, σε ένα συμβούλιο, μια επιτροπή και γενικά σε οποιονδήποτε οργανισμό αποτελεί πάγια ανάγκη στην προσπάθεια επιτυχίας βέλτιστου αποτελέσματος. Η ηγεσία μιας ομάδας που θέλει να λέγεται ώριμη οφείλει να στηρίζει τα μέλη της ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα, σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον με θετικό κλίμα που θα γιγαντώνει την προσωπική ικανοποίηση. Όλες οι παραπάνω συνιστώσες οδηγούν στον απώτερο σκοπό που είναι η ανάπτυξη του οργανισμού σε όλους τους τομείς.

### **3.4 Ο ρόλος των μελών σε μια ομάδα συνεργασίας**

Η συγκρότηση μιας ομάδας προϋποθέτει πολύ προσεκτική κατανομή των ρόλων κάθε μέλους. Κάθε μέλος, όταν εντάσσεται σε ένα σύνολο ανθρώπων με κοινούς στόχους, αποσκοπεί πρωτίστως στην εκπλήρωση προσωπικών φιλοδοξιών και αναγκών. Σε περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής φύσης, οι άνθρωποι αρχικά προσπαθούν να σταθούν με γνώμονα την ατομική ικανοποίηση του να ανήκουν κάπου. Αποτελεί κοινωνική ανάγκη, μέσα από την οποία κάθε μέλος κυνηγά την προσωπική του καταξίωση παίζοντας το δικό του ρόλο στην ομάδα, ασκώντας τη δική του επιρροή, είτε εσκεμμένα είτε συνειρμικά (Maslow, 1943). Πολλές φορές στην προσπάθεια εκπλήρωσης προσωπικών αναγκών όπως της αναγνώρισης ή της ασφάλειας, το άτομο καταλήγει στην αποτυχία επίτευξης των στόχων της ομάδας και

κατ' επέκταση του ίδιου του οργανισμού. Ουσιαστικά δεν ταυτίζεται με αυτούς και παρεκκλίνει από τον κοινό προσανατολισμό.

Έτσι λοιπόν, για να αποφεύγονται αρνητικά αποτελέσματα και προβληματικές καταστάσεις πρέπει να δημιουργούνται ομάδες που να έχουν συνοχή, να ακολουθούν κανόνες και διαδικασίες, να έχουν κοινούς στόχους και κυρίως ο ρόλος κάθε μέλους στους κόλπους της ομάδας να είναι ξεκάθαρος. Αυτοί οι ρόλοι τοποθετούνται στις ακόλουθες κατηγορίες (Μπουραντάς, 2002):

- *Υπηρεσιακοί – καθηκόντων*: Αφορά τους ρόλους εκείνους που αναλαμβάνουν το εκτελεστικό κομμάτι και την επίτευξη των στόχων της ομάδας.
- *Αναπτυξιακοί*: Ασχολούνται με τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας της ομάδας και την ανάπτυξή της στο χώρο του οργανισμού
- *Προσωπικοί*: Είναι οι ρόλοι που ικανοποιούν το άτομο ως προς τις φιλοδοξίες του.

Κλειδί για την επιτυχία των ομάδων, με ορίζοντα φυσικά και την προσωπική ικανοποίηση αποτελεί η ομοιογένεια. Μέλη με κοινό όραμα, τρόπο σκέψης, ενδιαφέροντα και ιδιοσυγκρασία μπορούν σαφέστατα να οδηγηθούν σε υψηλές αποδόσεις και παραγωγή ποιοτικών πόρων. Μέλη που έχουν ασύνδετους δεσμούς μεταξύ τους, τρέφουν μια κατάσταση υπέρμετρου ανταγωνισμού και διαρκών συγκρούσεων, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην κοινή πορεία πλεύσης με κοινό σκοπό.

### **3.5 Στόχοι και αποδοτικότητα ομάδας**

Σε έναν οργανισμό οι ομάδες που συγκροτούνται, είτε είναι τυπικές, είτε άτυπες, αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας ένα έργο, μια αποστολή, αφού θέσουν τους στόχους μέσα από τους οποίους θα βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους επιτυγχάνοντας υψηλές αποδόσεις. Κατ' επέκταση, αυτοί οι στόχοι θα πρέπει να ικανοποιούν και τους αντίστοιχους στόχους του οργανισμού. Για το λόγο αυτό, κάθε ομάδα οφείλει εξαρχής να πλαισιώνεται από χαρακτηριστικά όπως (Κόντης, 1994):

- *Κατανομή καθηκόντων*: Κατανέμονται οι αρμοδιότητες μεταξύ των μελών βάσει ικανοτήτων και εξειδίκευσης, ώστε να είναι ξεκάθαρος ο ρόλος κάθε ατόμου

μέσα σε αυτήν. Φυσικά, προηγείται από τον οργανισμό ο καταμερισμός εργασιών σε τομείς που πλαισιώνουν τις ομάδες.

- *Οργάνωση*: Γίνεται ανάθεσή της σε ανθρώπους οι οποίοι δύνανται, σύμφωνα με τις δεξιότητες και την κατάρτισή τους, να αναλάβουν το ρόλο της άσκησης, του συντονισμού και του ελέγχου.
- *Συλλογή κι επεξεργασία πληροφοριών*: Μέλημα των μελών είναι να ερευνά και να εισάγει πληροφορίες και δεδομένα που θα οδηγούν στο σχηματισμό ιδεών και προτάσεων. Αυτές οι προτάσεις αξιολογούνται, επεξεργάζονται κι εφόσον υιοθετηθούν, γίνεται χρήση τους από την ομάδα με σκοπό αυτή να οδηγηθεί σε επιθυμητά αποτελέσματα που εξυπηρετούν τους στόχους της.
- *Επιτροπές Συντονισμού*: Δημιουργείται ομάδα ατόμων τα οποία αναλαμβάνουν να συντονίζουν τις δράσεις των ομάδων και του οργανισμού.
- *Συμμετοχικότητα*: Τα μέλη της ομάδας εντάσσονται, ακολουθούν κανόνες και αλληλεπιδρούν με την ενεργό συμμετοχή τους σε έργα, projects, δραστηριότητες και λοιπές αναθέσεις.
- *Ικανότητα διαπραγματεύσεως*: Οι ομάδες ενός οργανισμού οφείλουν να είναι λειτουργικές και να διέπονται από συνεργατικότητα, άμιλλα και αίσθημα πλήρωσης του κοινού οράματος. Σε πολλές περιπτώσεις ωστόσο, οι προσωπικοί στόχοι έρχονται σε αντιδιαστολή με τους στόχους της ομάδας και δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο των συγκρούσεων που οδηγεί σε καταστάσεις κρίσης, οι οποίες πρέπει να διαχειρίζονται και οι διαφορές που προκύπτουν να επιλύονται όσο γίνεται πιο άμεσα. Γι' αυτό το σκοπό, οι αρμόδιοι υπεύθυνοι που ασκούν διοίκηση, αναλαμβάνουν το ρόλο του διαπραγματευτή που θα βρίσκει τη χρυσή τομή και θα βοηθά την ομάδα και τον οργανισμό στο να ξεπερνά το ακανθώδες πρόβλημα των συγκρούσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το ρόλο του διαπραγματευτή μπορεί να τον αναλάβει και κάποιο μέλος της ίδιας της ομάδας, υπό την προϋπόθεση ότι η στάση του υπηρετεί το γενικό σκοπό (Κόντης, 1994).

Για να οδηγηθεί σε υψηλές αποδόσεις μία ομάδα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που έχει ως βασική προϋπόθεση την ομαδοσυνεργατική διαδικασία (δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείου ή μεταξύ ομάδας σχολείων κλπ.), απαραίτητη συνθήκη αποτελεί η ενσυναίσθηση του κοινού οράματος και η προσήλωση στον τρόπο με τον οποίο θα πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί. Τα μέλη οφείλουν να αντιλαμβάνονται το «κοινό συμφέρον», πλαισιώνοντας ένα

ομαδικό κλίμα αντίληψης της «ολότητας κι αλληλεξάρτησής τους» (Σαΐτης, 2002). Ομάδα χωρίς ταυτότητα, συνοχή και σαφή προσδιορισμό, χωρίς κανονιστικό πλαίσιο και πλάνο, χωρίς διοίκηση που θα κατανέμει ρόλους και θα προωθεί διαδικασίες αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις ικανότητες των μελών στο έπακρο, δύσκολα αποδίδει, δύσκολα ευημερεί.

### **3.6 Ο ρόλος της Ηγεσίας στην ομάδα**

#### **3.6.1 Γενικά**

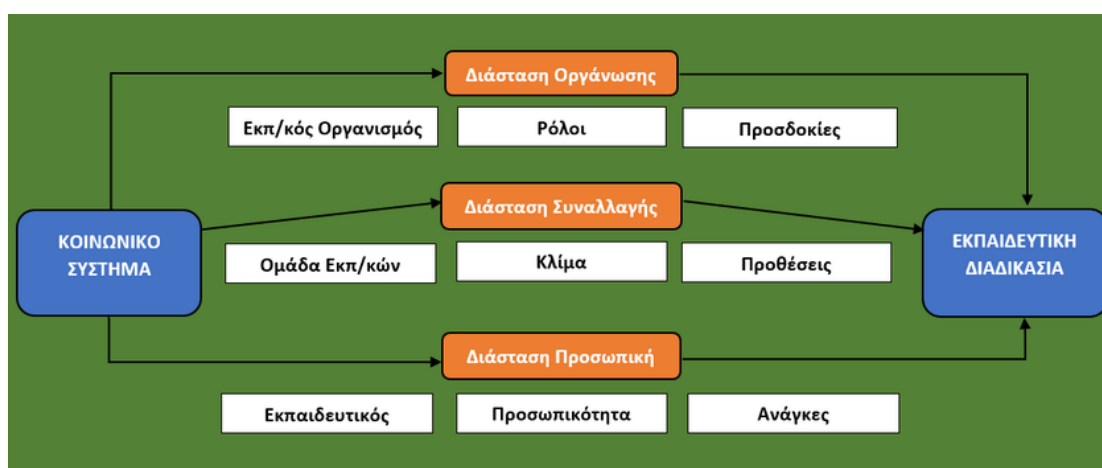
Κάθε ομάδα, οποιασδήποτε μορφής, που οικοδομείται στους κόλπους ενός οργανισμού και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης, για να σταθεί με αξιώσεις απέναντι στις απαιτήσεις, χρειάζεται διοικητική καθοδήγηση από ηγεσία η οποία θα εμπνέει και θα ωθεί στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου ομαδικότητας, συνεργασίας και αποτελεσματικότητας. Το ρόλο του ηγέτη σε μία ομάδα τον αναλαμβάνει ένα πρόσωπο (ή μια ομάδα ανθρώπων) είτε με ανάθεση από την ανώτερη διοίκηση του δικτύου, είτε από την ανάδειξή του μέσα από την ίδια την ομάδα βάσει δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Ο ρόλος του ηγέτη είναι πολυδιάστατος και σύνθετος. Δεν είναι ο κεντρικός άξονας εξουσίας γύρω από τον οποίο λειτουργούν κι αλληλεπιδρούν τα μέλη της ομάδας, αλλά αυτός που αναλαμβάνει τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των μελών σε μια πορεία εφαρμογής πλάνου που σκοπό έχει την επίτευξη των κοινών στόχων. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη έγκειται στην κατάρτιση, τις δεξιότητες και το ταλέντο του, στοιχεία απαραίτητα που θα τον κάνουν ικανό να εμπνεύσει, να κερδίσει την ηθική δέσμευση των μελών της ομάδας, να οργανώσει, να συντονίσει, να επιβραβεύσει και να επιλύσει πιθανές αναδυόμενες, προβληματικές καταστάσεις. Ωστόσο, η ηγεσία για να θεωρηθεί επιτυχημένη, θα πρέπει να υπακούει σε ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις, ακόμα κι αν αυτή πλαισιώνεται από ένα άξιο και ικανό στέλεχος. Για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στη σύνθεση της ομάδας, στο καθηκοντολόγιο και στους αντικειμενικούς σκοπούς (Σαΐτης, 2002).

Οι J. Getzels και E. Guba με τη σειρά τους, μελετώντας τον τρόπο λειτουργίας των μελών μέσα στις ομάδες, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι αυτές λειτουργούν ως

κοινωνικό σύστημα. Δημιούργησαν ένα μοντέλο όπου η ηγεσία υπηρετεί και αναθέτει ρόλους, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του οργανισμού – ομάδας (**οργανωσιακή διάσταση**). Στην ομάδα ο ηγέτης συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού και δημοκρατικού κλίματος που θα αναδείξει τις θετικές στάσεις και προθέσεις των μελών για την επίτευξη των κοινών στόχων (**διάσταση συναλλαγής**). Ωστόσο, κάθε ομάδα αποτελείται από μέλη. Επομένως, κάθε μέλος έχει τη δική του προσωπικότητα, φιλοδοξίες και ανάγκες τις οποίες επιθυμεί να ικανοποιεί μέσα από την ομάδα στην οποία συμμετέχει (**προσωπική διάσταση**). Η ηγεσία χρειάζεται να λαμβάνει σοβαρά υπόψιν και την ατομική διάσταση κάθε μέλους μέσα στην ομάδα, ενισχύοντας κάθε φορά τον ξεχωριστό ρόλο του σε αυτήν. Μέσα λοιπόν από τις τρεις διαστάσεις οργανωσιακής λειτουργίας, η ομάδα – κοινωνικό σύστημα οδηγείται κάθε φορά στην επιθυμητή αντίστοιχα κοινωνική συμπεριφορά (Σαΐτης , 2002).

Στην εκπαίδευση, κοινωνικό σύστημα λογίζεται ο εκάστοτε φορέας (Υπουργείο, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, σχολικές μονάδες, δίκτυα συνεργαζόμενων σχολείων κλπ), που διοικείται από την ηγεσία, η οποία με τη σειρά της συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί ως ατομικές οντότητες ικανοποιούν μέσα από την ομάδα στην οποία ανήκουν προσωπικές ανάγκες. Οι τρεις πτυχές, σαν συγκοινωνούντα δοχεία, καταλήγουν στην κοινωνική συμπεριφορά που στην περίπτωση μας είναι η εκπαιδευτική διαδικασία.



Εικόνα 11. Το μοντέλο των Getzels J. - Guba E. προσαρμοσμένο σε συνεργατικά δίκτυα εκπαιδευτικών (πηγή Σαΐτης Χρ., 2002, σελ.50)

Για να ασκηθεί διοίκηση σε μια ομάδα ενός οργανισμού, τα στελέχη είναι υπεύθυνα να τηρούν με συνέπεια τα βήματα που αναλύονται ακολούθως.

### **3.6.2 Γέννηση οράματος**

Το άτομο που επιλέγεται ως διοικητικό στέλεχος για να διευθύνει ένα σύνολο ανθρώπων (π.χ. διευθυντής σχολείου) έχει ως βασική αποστολή να δημιουργήσει με τους συνεργάτες του το όραμα, τον απώτερο δηλαδή σκοπό με αφετηρία τον οποίο δημιουργείται μια ομάδα σε έναν οργανισμό. Ο ηγέτης, μέσα από τον τρόπο που διοικεί «ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα (οπαδούς) και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν» (Μπουραντάς, 2002, p. 316). Μέσα από την επιρροή και αποδοχή του από την ομάδα, το όραμα του ηγέτη γίνεται όραμα και μέσο αυτοπραγμάτωσης και των μελών της ομάδας. Ο τελικός σκοπός της ομάδας είναι πάντοτε η εκπλήρωση του οράματος αυτού με αφοσίωση, ενσυναίσθηση και φυσικά σωστή καθοδήγηση.

### **3.6.3 Σχεδιασμός – Προγραμματισμός**

Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός αποτελούν τη βάση του οικοδομήματος ενός οργανισμού – ομάδας. Καμία οργάνωση, στελέχωση ομάδας, συντονισμός έργου ή λήψη αποφάσεων δεν μπορεί να γίνει αν δεν προηγηθεί αρχικά το στάδιο του σχεδιασμού – προγραμματισμού.

Μιλώντας όμως γι' αυτές τις δύο έννοιες, θα λέγαμε ότι ενώ νοηματικά φαίνονται παραπλήσιες, διαφέρουν και αποτελούν δύο διαφορετικές παραμέτρους με κοινό όμως παρονομαστή. Στο *σχεδιασμό* έχουμε τα δεδομένα και τους πόρους που χρειαζόμαστε για να φέρουμε με επιτυχία εις πέρας έναν μελλοντικό στόχο που έχουμε εξαρχής θέσει. Καταγράφουμε το σχέδιο δράσης (planning) βάσει της αναμενόμενης συνετής χρήσης των πόρων αυτών, προετοιμάζοντας οι ίδιοι τις μελλοντικές εξελίξεις. Στον *προγραμματισμό* αντίθετα (programming), κυρίαρχο ρόλο παίζει η λεπτομέρεια. Οι στόχοι αναλύονται και ορίζεται η χρονική ακρίβεια, ο χώρος και η σαφήνεια του πλαισίου που θέτει τις προγραμματισμένες δράσεις. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι ο σχεδιασμός χαρακτηρίζεται από γενικότητα, ενώ ο προγραμματισμός από έμφαση στη λεπτομέρεια.

Με ποιον τρόπο όμως θα μπορέσει μια ομάδα να υιοθετήσει το σχεδιασμό και προγραμματισμό μιας εκπαιδευτικής δράσης; Καταρχήν θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι τίποτα δεν μπορεί να ξεκινήσει εάν πρώτα δεν καθοριστούν οι αντικειμενικοί στόχοι της ομάδας. Αποτελεί εξάλλου αφετηρία για οποιαδήποτε μελλοντική δραστηριότητα προγραμματιστεί στη συνέχεια. Φυσικά θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν την παρούσα – υφιστάμενη κατάσταση που υπάρχει στην ομάδα (επίπεδο εξειδίκευσης, γνώση αντικειμένου, εμπειρία, απόσταση σχολείων, περιβάλλον εργασίας κλπ) διότι αυτή ορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθούν οι δράσεις. Αφού προσδιοριστούν οι παραπάνω τομείς, στη συνέχεια η ομάδα προτείνει και καταγράφει εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες δυνητικά θα στοχεύουν στο τελικό βέλτιστο αποτέλεσμα. Αφού γίνει η καταγραφή, στη συνέχεια επιλέγεται η κατά τεκμήριο σοφότερη προτεινόμενη λύση που πρόκειται να εφαρμοστεί στο σχέδιο δράσης (πρόγραμμα δράσης). Το αν αυτή η λύση είναι η ορθολογικότερη, μένει να φανεί στην τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσα από τις αναλύσεις που κάνει η ηγεσία (εικ. 12).



Εικόνα 12. Διαδικασία σχεδιασμού - προγραμματισμού

Τα προγράμματα δράσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

A) *Στρατηγικά προγράμματα*: είναι αυτά που ορίζουν στόχους οι οποίοι πρόκειται να πραγματοποιηθούν στο απώτερο μέλλον και κατασκευάζονται από διοικητικά στελέχη ανώτατης βαθμίδας. Έχουν συνήθως ανελαστικό χαρακτήρα. Στις εκπαιδευτικές ομάδες χαράζουν τη στρατηγική που ακολουθείται μέσα από τη συνεργατική διαδικασία, ώστε να επιτευχθούν οι μακροχρόνιοι στόχοι.

B) *Λειτουργικά προγράμματα*: είναι αυτά τα οποία αφορούν την εσωτερική λειτουργία της ομάδας και ικανοποιούν άμεσους στόχους. Έχουν συνήθως ελαστικό χαρακτήρα και σχεδιάζονται από κατώτερης βαθμίδας διοικητικά στελέχη και πολλές φορές από τα μέλη της ίδιας της ομάδας.

Αυτά τα προγράμματα δράσης δεν είναι ξένα μεταξύ τους. Τα λειτουργικά προγράμματα σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται ώστε να αποτελούν το εργαλείο επίτευξης των μακροχρόνιων παγιωμένων στόχων που έχουν τεθεί από τα αντίστοιχα στρατηγικά. Ο καλός σχεδιασμός προϋποθέτει ξεκάθαρους στόχους, συμμετοχικότητα τόσο σε διοικητικό, όσο και σε εκτελεστικό επίπεδο, καταγραφή των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων, της χρονικής διάρκειας και φυσικά του συντονισμού έργου. Μια ομάδα και η διοίκησή της θα πρέπει σαφώς να λαμβάνουν πάντοτε υπόψιν και τους πιθανούς περιορισμούς που μπορεί να προκύψουν (Σαϊτής, 2002, pp. 71-81).

#### **3.6.4 Λήψη αποφάσεων**

Σε έναν οργανισμό η λήψη αποφάσεων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε τομέα της διοίκησης. Όταν ένα στέλεχος πραγματοποιεί σχεδιασμό – προγραμματισμό δράσης τότε χρειάζεται να παίρνει αποφάσεις. Όταν κάνει οργάνωση πρέπει επίσης να αποφασίζει. Όταν στελεχώνεται ένας οργανισμός, όταν γίνεται ο έλεγχος ή η διαχείριση των κρίσεων σε μια συνεργατική ομάδα, πρέπει να λαμβάνονται αποφάσεις. Στην εκπαίδευση κάθε οργανισμός, συνεργατικά δίκτυα εκπαιδευτικών, φορείς ή οποιαδήποτε εκπαιδευτική δομή, οφείλει η ύπαρξή του στη λήψη αποφάσεων.



Υπάρχουν πολλές εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου «απόφαση» στη βιβλιογραφία. Ουσιαστικά θα λέγαμε ότι η απόφαση είναι πάνω απ' όλα μια ορθολογική διαδικασία που δίνει ποιοτικές λύσεις σε ζητήματα που προκύπτουν σε έναν οργανισμό ή ομάδα, ξεμπλοκάροντας πρακτικά το δρόμο που οδηγεί στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του (Kosiol, 1962). Ωστόσο, αυτή η ορθολογικότητα για να είμαστε ειλικρινείς, θα λέγαμε ότι κατά κάποιο τρόπο είναι ουτοπική, αφού το μέλλον διακρίνεται από τη φύση του από αβεβαιότητα. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταγραφούν αριθμητικά όλες οι δυνατές λύσεις σε προβλήματα και επιπροσθέτως, ακόμα και να υπήρχε η δυνατότητα πλήρους καταγραφής, δε θα μπορούσαν να αναλυθούν με τις σύγχρονες τεχνικές που ήδη υπάρχουν (Αθανασούλα - Ρέππα, et al., 2008).

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται ανάλογα με το βαθμό σταθερότητας, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες (Φλώρος, 1993, pp. 156-157):

*A. Προγραμματισμένες:* Είναι οι αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνει η ηγεσία μιας ομάδας και έχουν θεμελιώδη χαρακτηριστικά. Όταν η λύση βρίσκεται σε κανονισμούς, νόμους, πλαίσια που ήδη ισχύουν στην ομάδα, η ηγεσία ανατρέχει εκεί και σε πολύ σύντομο χρόνο παίρνει την απόφαση που είτε έχει παρθεί ξανά στο παρελθόν, είτε προτείνεται από τους υπάρχοντες κανόνες. Είναι εύκολες αποφάσεις όπου η κατάσταση είναι ελεγχόμενη. Παρόλα αυτά, πάντα υπάρχει ενεργητικότητα σε περίπτωση που παρουσιαστεί περίπτωση με αυξημένο βαθμό δυσκολίας επίλυσης.

*B. Απρογραμματίστες:* Αφορά έκτακτες, μη προγραμματισμένες αποφάσεις που αφορούν προβλήματα που χαρακτηρίζονται από μοναδικότητα και μικρή έως σπάνια συχνότητα. Οι προβληματικές καταστάσεις αυτές για να αντιμετωπιστούν με επιτυχία θα πρέπει η ηγεσία να πλαισιώνεται από υψηλό δείκτη νοημοσύνης, εμπειρία, κατάρτιση, πρωτοβουλίες και καλά αντανακλαστικά.

Ανάλογα τώρα με τα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα οι αποφάσεις χωρίζονται σε:

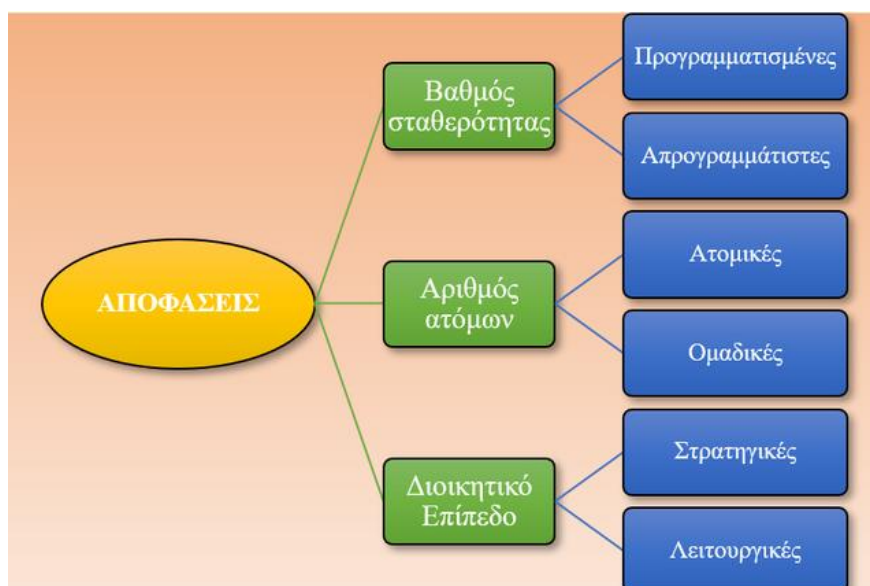
i) *Ατομικές:* Αποφάσεις που παίρνει ένα στέλεχος διοίκησης, χωρίς να υπάρχει σπατάλη χρόνου. Για τη λήψη μιας απόφασης, αλλά και για την καταγραφή εναλλακτικών λύσεων, ο διοικητικός θα πρέπει να είναι προικισμένος με τα

χαρακτηριστικά ηγετών που λαμβάνουν απρογραμμάτιστες αποφάσεις και αναφέραμε παραπάνω.

ii) *Ομαδικές*: Αποφάσεις που λαμβάνονται από ένα σύνολο ανθρώπων που έχει θεσμικά το ρόλο αυτό όπως για παράδειγμα είναι η Σύγκλητος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο σύλλογος διδασκόντων στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης κλπ. Σε αντίθεση με τις ατομικές, οι ομαδικές αποφάσεις απαιτούν μεγαλύτερο χρονικό εύρος και σίγουρα δεν μπορεί να προσδιοριστεί ο βαθμός υπευθυνότητας. Από την άλλη όμως καταγράφονται περισσότερες ακριβείς κι εναλλακτικές λύσεις ακολουθώντας δημοκρατικά κριτήρια και η αποδοχή των αποφάσεων διέπεται από μεγαλύτερη καθολικότητα.

Επιπλέον ανάλογα με τα διοικητικά επίπεδα λήψης αποφάσεων, αυτές διακρίνονται σε:

- 1) *Στρατηγικές*: Αποφάσεις ανώτερων ιεραρχικά διοικητικών στελεχών που έχουν να κάνουν με την χάραξη γενικής πορείας του δικτύου ή της ομάδας και σε
- 2) *Λειτουργικές*: Αποφάσεις κατώτερων ιεραρχικά διοικητικών στελεχών που αφορούν αποφάσεις που πραγματοποιούν τους στρατηγικούς στόχους που τέθηκαν από τους ανώτερους στην ιεραρχία (Σαΐτης , 2002, pp. 107-109).



Εικόνα 13.Είδη αποφάσεων

Η κατηγοριοποίηση των αποφάσεων (εικ. 13), βοηθά αρκετά στην κατανόηση του μηχανισμού με τον οποίο λειτουργεί η διοίκηση κατά τη λήψη τους. Παρόλα αυτά, οι αποφάσεις αυτές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιλέγονται. Υπάρχει η εύκολη περίπτωση της βεβαιότητας όπου η επιλογή λύσης είναι εύκολη και συνήθως έτοιμη, ή μήπως όπως συμβαίνει αρκετά συχνά, οι αποφάσεις παίρνονται κάτω από αβέβαιες συνθήκες; Επιπλέον, ποιες είναι οι συνθήκες ρίσκου που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ορθολογική επιλογή μιας απόφασης; Όλα αυτά αποτελούν ερωτήματα που απασχολούν και λαμβάνονται υπόψιν.

Ο διοικητικός ηγέτης στην προσπάθεια του να υιοθετήσει την καλύτερη δυνατή λύση σε ένα πρόβλημα ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια λήψης αποφάσεων. Αυτά συνοπτικά είναι:

- Προσδιορισμός του προβλήματος
- Προσδιορισμός των εναλλακτικών λύσεων
- Αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων
- Επιλογή της κατάλληλης λύσης
- Εφαρμογή της απόφασης
- Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της απόφασης (Φλώρος, 1993)

Για να μπορέσει μια ομάδα ανθρώπων να συνεργαστεί όσο πιο ομαλά γίνεται, όντας αποτελεσματική για τους σκοπούς που υπηρετεί, χρειάζεται να έχει διοίκηση που να είναι σε θέση να παίρνει αποφάσεις, εξετάζοντας πάντοτε τους παράγοντες οι οποίοι τις επηρεάζουν. Καταρχήν, το περιβάλλον στο οποίο ενεργεί το δίκτυο, ο εκπαιδευτικός οργανισμός ή η ομάδα (εξωτερικό και εσωτερικό) αποτελεί σημαντική παράμετρο επιρροής. Σε αυτή θα προσθέταμε επίσης και τους επιχειρησιακούς στόχους του δικτύου ενδιαφέροντος με τα προγράμματα που συνθέτουν τις δραστηριότητες των επιμέρους ομάδων, καθώς φυσικά και τις αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε προηγούμενες αντίστοιχες περιπτώσεις από την εκάστοτε διοίκηση.

### **3.6.5 Οργάνωση**

Με τον όρο οργάνωση, αναφερόμαστε σε μια διοικητική πράξη μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ορθολογική διάταξη των μέσων δράσης ενός οργανισμού με σκοπό

την πραγματοποίηση στόχων με τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο. Λαμβάνονται υπόψιν όλα τα διαθέσιμα μέσα που χρησιμοποιούνται κατάλληλα με το μικρότερο δυνατό κόστος. Σύμφωνα και με τον Fayol, αφορά την επικράτηση της τάξης κατά την ανάπτυξη μια ομαδικής δράσης, όπως αυτή της σύστασης συνεργατικών δικτύων μεταξύ σχολικών εκπαιδευτικών οργανισμών (Φλώρος, 1993).

Για να επικρατήσει η τάξη σε έναν οργανισμό, ένα δίκτυο ή μια ομάδα όπως αυτή που αναφέραμε παραπάνω, θα πρέπει η εκάστοτε διοίκηση να έχει την ικανότητα να μεταδώσει το όραμα στα μέλη της κι από κει και ύστερα να διοχετεύσει την επιρροή της οργανώνοντας ανθρώπινους και υλικούς πόρους με συνέπεια και σωστή διαχείριση. Σε συνάρτηση με τον επιστημονικό σχεδιασμό της εργασίας γίνεται προσπάθεια βελτιστοποίησης του τελικού αποτελέσματος. Με πιο απλά λόγια η οργάνωση πλαισιώνεται από:

- i. Τη δράση του «οργανώνειν» (δραστηριότητες ομάδας, κοινοί σκοποί, σχέσεις ανάμεσα στα μέλη κλπ)
- ii. Το αποτέλεσμα της οργάνωσης (οργανόγραμμα, καθηκοντολόγιο) και
- iii. Την οντότητα – οργανισμό – ομαδοσυνεργατικό δίκτυο (άνθρωποι, αντικειμενικοί σκοποί, οργανωτική δομή κλπ) (Σαΐτης , 2002)

Επιπλέον, η οργάνωση μιας ομάδας ανθρώπων που συνεργάζονται υπακούει σε ορισμένες βασικές αρχές (Σαΐτης , 2002):

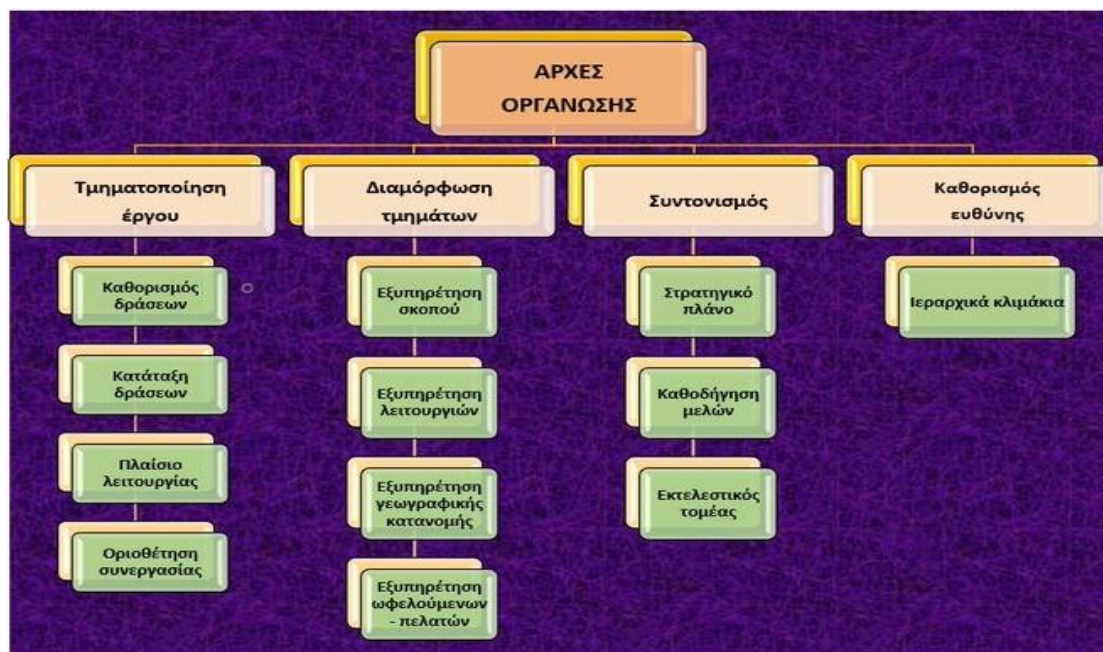
A. *Τμηματοποίηση και καταμερισμός έργου*: Αναφέρεται στον καθορισμό των δράσεων εκείνων που θα οδηγήσουν σε επίτευξη στόχων, στην κατάταξη αυτών των δράσεων σε κατηγορίες – τμήματα, στον προσδιορισμό του πλαισίου λειτουργίας κάθε τμήματος και στην οριοθέτηση της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων τμημάτων.

B. *Διαμόρφωση τμημάτων*: Έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται οι διάφορες αρμοδιότητες, καθώς και το πώς στελεχώνονται οι ομάδες, σε συμφωνία πάντα με την εξυπηρέτηση του σκοπού, των λειτουργιών, της γεωγραφικής κατανομής και των ωφελούμενων-πελατών. Κάθε τμήμα, κάθε θέση προϋποθέτει την ύπαρξη και του αντίστοιχου σκοπού για τον οποίο δημιουργείται, έχοντας ξεκάθαρο και προσδιορισμένο ρόλο.

Γ. *Συντονισμός τμημάτων – ομάδων*: Αφορά τη σύνδεση, εναρμόνιση και το συγχρονισμό των δραστηριοτήτων, λαμβάνοντας υπόψιν παράγοντες όπως το χρόνο περαίωσης και τον τρόπο εκτέλεσης, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία. Στόχος είναι τα στελέχη που θα ασκήσουν διοικητικό έργο στην ομάδα να χαράξουν στρατηγικό πλάνο, να καθοδηγήσουν τα μέλη της ομάδας και να αναλάβουν το εκτελεστικό κομμάτι των δραστηριοτήτων

Δ. *Καθορισμός εξουσίας κι ευθύνης*: Στοχεύοντας σε υψηλούς δείκτες αποτελεσματικής οργάνωσης, γίνεται ξεκάθαρο ότι τα ιεραρχικά διοικητικά κλιμάκια είναι σαφώς ορισμένα, ώστε ο βαθμός ευθύνης κάθε έργου να είναι σε αναλογία με το βαθμό εξουσίας που λαμβάνει το εκάστοτε στέλεχος.

Σε κάθε αρχή οργάνωσης ομάδας περιέχεται το κεφάλαιο «δομή». Επιπλέον, κάθε ομάδα, ακόμα και μέσα στον ίδιο τον οργανισμό - δίκτυο είναι μοναδική, με ξεχωριστούς ρόλους, στόχους και μέλη που την απαρτίζουν. Δε χαρακτηρίζεται από στασιμότητα, αλλά εξελίσσεται διαρκώς και συνεπώς δεν μπορούν να ισχύουν πάντοτε τα ίδια κριτήρια και κανόνες οργάνωσης. Επομένως, η διοίκηση για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να διέπεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις συνθήκες που συναντά κάθε φορά.



Εικόνα 14. Αρχές οργάνωσης ομάδας

Οι παραπάνω αρχές οργάνωσης που αναφέραμε συνοπτικά δε θα πρέπει να λησμονούμε ότι αναφέρονται στην τυπική οργάνωση μιας ομάδας. Στην περίπτωση που κάνουμε λόγο για άτυπες οργανώσεις, θα παραθέταμε παραμέτρους που καθορίζουν τις επιμέρους πτυχές της λειτουργίας μιας ομάδας όπως για παράδειγμα, το πόσο έντονο χαρακτήρα έχει μια ηγετική φυσιογνωμία, πόσο δημοφιλής είναι ή πόσο καλά μπορεί να προσεγγίζει και να πείθει μέλη με επιχειρήματα και τεκμήρια. Ένα τέτοιο άτομο, αυτομάτως αναδεικνύεται από μια άτυπη ομάδα σε άτυπο ηγέτη.

### 3.6.6 Στελέχωση ομάδας

Εκτός από τον καλό προγραμματισμό και την οργάνωση, καθοριστικό ρόλο στην πορεία πλεύσης αποτελούν τα πρόσωπα τα οποία θα συνθέσουν την ομάδα που θα συνεργαστεί για τον κοινό σκοπό. Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να γίνει μια *ανάλυση εργασίας* η οποία θα περιγράφει κάθε θέση που θα καλυφθεί από τα μέλη, καθώς και τις απαιτήσεις της. Ακολουθεί ο *προγραμματισμός του δυναμικού*, η πρόβλεψη δηλαδή μελλοντικών καταστάσεων, το επίπεδο κατάρτισης των μελών και ο καθορισμός των βημάτων που πρέπει να ακολουθηθούν για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της ομάδας. Στη συνέχεια, εξετάζουμε την *προέλευση του προσωπικού*, αν για παράδειγμα τα μέλη της ομάδας εργασίας προέρχονται από το ίδιο σχολείο ή διαφορετικά (όμορα ή μη), ή αν μπορούν να συμμετέχουν και εξωτερικοί συνεργάτες ή εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε άλλο τομέα της εκπαίδευσης κ.ο.κ. (Φλώρος, 1993).

Ενώ στις επιχειρήσεις η επιλογή προσωπικού βασίζεται σε συγκεκριμένες μεθόδους (συνέντευξη, ερωτηματολόγιο κλπ), στους κόλπους της εκπαίδευσης συνήθως οι προσλήψεις γίνονται με μόνιμο ή προσωρινό προσωπικό για τη στελέχωση σχολείων. Για τη συγκρότηση ομάδων που θα συνεργάζονται σε δίκτυα, τα μέλη συνήθως προσφέρονται εθελοντικά να συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Φυσικά υπάρχουν κι εδώ οι παραπάνω προϋποθέσεις που αναφέραμε, ωστόσο η ευελιξία επιλογής χαρακτηρίζει το κομμάτι στελέχωση.

Επιπλέον, η στελέχωση μιας εκπαιδευτικής ομάδας ενός δικτύου έχει έναν ακόμα λόγο να γίνεται με μεγαλύτερη προσοχή. Αυτός είναι ο ολοένα αυξανόμενος ρυθμός εξέλιξης των απαιτήσεων της σύγχρονης εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και ειδικά για τη χώρα μας που ακόμα υστερεί στο κομμάτι της ομαδοσυνεργατικής, του

project planning, της τεχνολογικής εξέλιξης, της αναβάθμισης και της δικτύωσης. Αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης είναι να μην μπορεί να ανταγωνιστεί σε ποσοτικό και ποιοτικό παραγόμενο έργο χώρες από τον υπόλοιπο κόσμο. Η ανάγκη λοιπόν, για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση εντός δικτύων είναι πλέον περισσότερο αναγκαία από ποτέ.

### 3.6.7 Έλεγχος

Το στάδιο του ελέγχου σχετίζεται στενά με τον προγραμματισμό, αφού βασίζεται στη διαδικασία με την οποία σημειώνεται η πρόοδος ενός στόχου. Παλαιότερα, όταν γινόταν αναφορά στην έννοια έλεγχος, πολλοί τον συνέδεαν με πιθανές κυρώσεις, πέρα των βελτιωτικών ενεργειών. Σήμερα, το στάδιο του ελέγχου σκοπό έχει:

- Να αναδεικνύει το βαθμό αποτελεσματικότητας
- Να αναδεικνύει το βαθμό αποδοτικότητας
- Να αναδεικνύει την καταλληλότητα
- Να αναδεικνύει την κανονικότητα

Έχοντας αυτούς τους παράγοντες κατά νου, θα λέγαμε ότι εννοιολογικά ο έλεγχος αποτελεί «τη λειτουργία της διοίκησης που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης» (Κατσαρός, 2008, pp. 86-89).

Έτσι λοιπόν, ο έλεγχος αναλύεται στα εξής στάδια:

- Καθορισμός προτύπων
- Μέτρηση απόδοσης
- Σύγκριση των πρότυπων μετρήσεων με τις πραγματικές
- Εξεύρεση αποκλίσεων και αναζήτηση αιτιών
- Επαναπροσαρμογή

Ο έλεγχος δεν είναι μια ευθεία διαδικασία, αλλά χωρίζεται σε κατηγορίες. Υπάρχει ο *προληπτικός έλεγχος*, όπου πραγματοποιείται πριν το ξεκίνημα κάποιας δραστηριότητας, ώστε να διαπιστώσει το βαθμό ετοιμότητας. Σε μια εκπαιδευτική

ομάδα συνεργασίας ελέγχονται προληπτικά τομείς όπως οι υπάρχουσες υποδομές, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, ο βαθμός εξειδίκευσης των μελών, ο διαθέσιμος χρόνος κλπ. Μια δεύτερη κατηγορία είναι αυτή του *παράλληλου ή διαμορφωτικού ελέγχου*, στον οποίο αξιολογείται η πορεία πλεύσης μιας ομάδας, ώστε άμεσα να γίνονται καίριες παρεμβάσεις σε περίπτωση που η ομάδα παρεκκλίνει από το στόχο της και φυσικά προτού η κατάσταση φτάσει στο σημείο να γίνει μη αναστρέψιμη. Για παράδειγμα, αν έχουμε ένα συνεργατικό δίκτυο εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικά, αλλά γειτονικά σχολεία όπου έχουν οριστεί τακτικές συναντήσεις για την οργάνωση ενός ομαδικού project και ξαφνικά κάποιο μέλος απουσιάζει για μεγάλο διάστημα, θα πρέπει να γίνει επισήμανση στα μέλη για τον κίνδυνο πιθανής καθυστέρησης στην υλοποίηση του έργου, ώστε να καλυφθεί το χαμένο έδαφος. Εκτός από τον προληπτικό και διαμορφωτικό έλεγχο υπάρχει τέλος και ο *κατασταλτικός έλεγχος*, όπου αποτυπώνεται μετά το πέρας της δράσης ο βαθμός επίτευξης του αρχικού στόχου. Για παράδειγμα, όταν μια ομάδα εκπαιδευτικών που ασχολείται με ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας υλοποιήσει το έργο της, αποτυπώνει με τον εκάστοτε διοικητικό υπεύθυνο την τελική αποτίμηση.

Σίγουρα όλα τα παραπάνω φαίνονται όμορφα και ιδεατά, ωστόσο θα πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι ακόμα και σήμερα στη χώρα μας, όταν στο τραπέζι μιας συζήτησης μπαίνει ο όρος έλεγχος, αναδύονται προκαταλήψεις και σκέψεις με φόντο μια τιμωρητική κατάσταση. Αποτέλεσμα όλου αυτού είναι να γεννώνται αντιδράσεις που αποτελούν τροχοπέδη στην ποιοτική αναβάθμιση του τρόπου με τον οποίο εργαζόμαστε σαν κλάδος. Ίσως σε όλο αυτό να παίζει ρόλο και το γεγονός ότι τα κρατικά γραφειοκρατικά γρανάζια, σε συνδυασμό με την ελλιπή διοικητική κατάρτιση στελεχών εκπαίδευσης, την προβληματική ενημέρωση και την απουσία ενός πλαισίου επικοινωνιακού διαλόγου, αδυνατούν να εμπνεύσουν στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη για αποτίμηση του έργου τους. Δυστυχώς τα στερεότυπα και οι αναχρονιστικές πρακτικές του παρελθόντος δαιμονοποιούν τη διαδικασία του ελέγχου και ειδικά στο κομμάτι αυτό ο διοικητικός δεν αρκεί απλά να είναι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο διεκπεραιωτής (manager), αλλά ως ηγέτης να μεταδώσει με το όραμά του την αναγκαιότητα του «ελέγχουν» σε κάθε δραστηριότητα με την οποία καταπιάνεται κανείς.



### 3.6.8 Διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων

Σε προηγούμενη υποενότητα μιλήσαμε για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, αλλά και την προσοχή που δίνουμε στις προϋποθέσεις στελέχωσης μιας ομάδας. Ωστόσο, όσο προσεκτικοί κι αν είμαστε στην επιλογή των μελών που θα στελεχώσουν την ομάδα μας, οι κρίσεις και οι συγκρούσεις στους κόλπους της είναι φαινόμενο πιθανό και στατιστικά σχεδόν βέβαιο. Πώς γίνεται η διαχείριση σε αυτές τις περιπτώσεις και ποια μέτρα οφείλει να λάβει η εκάστοτε διοίκηση για να μην κλονιστεί η αποτελεσματικότητα και η αξιοπιστία της ομάδας και κατ' επέκταση του δικτύου εντός του οποίου έχει υπόσταση;

Πριν προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε αυτά τα κομβικά ερωτήματα είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες της κρίσης και της σύγκρουσης. Όταν αναφερόμαστε σε κρίση σε μια ομάδα, αυτή έχει να κάνει με τις μη μόνιμες καταστάσεις που δυνητικά οδηγούν σε αναστάτωση η οποία εκτρέπει την ομάδα από την κανονικότητα της λειτουργίας της. Πλαισιώνει κάθε κατάσταση όπου διακυβεύεται η ασφάλεια και η πρόοδος της ομάδας στην πορεία της προς εκπλήρωση του σκοπού για τον οποίο δημιουργήθηκε (Metzgar, 2002). Οι συγκρούσεις είναι οι προσωπικές κι επαγγελματικές διαφορές μεταξύ μελών σε μια ομάδα στη χειρότερη μορφή τους. Πηγάζουν από την ελλιπή έως ανεπαρκή επικοινωνία, το υψηλό επίπεδο ζήλιας και σε ορισμένες περιπτώσεις φθόνου, τη μη τήρηση του κανονισμού λειτουργίας της ομάδας, τη χαμηλή ενσυναίσθηση σε επίπεδο συνεργασίας, οδηγώντας στο τέλος σε χαμηλή αποδοτικότητα (Κόντης, 1994, pp. 160-163).

Οι κρίσεις διακρίνονται σε *εξελικτικές* και *περιστασιακές*. Οι πρώτες αφορούν προβλεπόμενες κρίσεις κι έχουν να κάνουν με προβληματικές καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη του έργου της ομάδας μέσα στο χρόνο (πχ. απουσία εκπαιδευτικού με προγραμματισμένη άδεια). Μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη θέσπιση προγραμμάτων μόνιμης παρέμβασης όπως το κανονιστικό πλαίσιο, προγράμματα πρόληψης, ομάδες εντοπισμού παράγοντα κρίσης κλπ. Οι περιστασιακές κρίσεις έχουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, καθώς δεν μπορούν να προβλεφθούν και συνδέονται με απρογραμμάτιστες καταστάσεις που επηρεάζουν την ομάδα, την κοινότητα και πολλές φορές και ολόκληρη την κοινωνία (π.χ. ξαφνική ασθένεια ή θάνατος μέλους ομάδας, τρομοκρατική ενέργεια, σεισμός κλπ). Εκτός από

αυτές τις δύο κατηγορίες οι κρίσεις διακρίνονται επίσης σε *εσωτερικές* και *εξωτερικές*. Οι εσωτερικές κρίσεις προέρχονται από καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της ομάδας, ενώ αντίθετα οι εξωτερικές σε γεγονότα του εξωτερικού περιβάλλοντος που όμως έχουν αντίκτυπο στην ομαλή λειτουργία των μελών που συνεργάζονται για ένα αποτέλεσμα. Για να αντιμετωπιστεί η κρίση σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται, όπως αντίστοιχα και με τις κρίσεις στο σχολείο, απαιτούνται κατάλληλα μέτρα διαχείρισης όπως (Κατσαρός, 2008, pp. 171-178):

- Προετοιμασία ομάδων κι εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ετοιμότητας
- Λήψη προληπτικών μέτρων
- Επιμόρφωση μελών ομάδας στον τρόπο αντίδρασης σε μια κρίση
- Γενικός και εξειδικευμένος σχεδιασμός αντιμετώπισης κρίσεων
- Κανονισμός ομάδας και ηθική δέσμευση μελών
- Δημιουργία δομής υποστήριξης ομάδας σε περίοδο κρίσης
- Δημιουργία δικτύου επικοινωνίας που θα καθιστά δυνατή την άμεση ενεργοποίηση του κατάλληλου σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης

Από την άλλη μεριά, οι προσωπικές διαφορές, η προσπάθεια επιβολής επιρροής, οι προσωπικές φιλοδοξίες και άλλες καταστάσεις, μοιραίο είναι να οδηγούν συχνά σε αναπόφευκτες συγκρούσεις μέσα στις ομάδες, δυσχεραίνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μελών τους. Οι συγκρούσεις έχουν τις εξής μορφές (Σαΐτης, 2002, pp. 217-234):

- *Λανθάνουσα σύγκρουση*: Αφορά μια υποβόσκουσα κατάσταση όπου δεν έχει εκδηλωθεί η σύγκρουση, ωστόσο η κατάσταση μεταξύ ορισμένων μελών της ομάδας μπορεί να παρομοιαστεί με ένα ηφαίστειο που είναι έτοιμο να εκραγεί. Όταν υπάρχει η έλλειψη δικαιοσύνης από πλευράς διοίκησης, μοιραίο είναι αυτή η κατάσταση να οδηγηθεί σε εμφανή σύγκρουση.
- *Αντιληπτή σύγκρουση*: Έχει να κάνει ουσιαστικά με λανθάνουσες συγκρούσεις που βασίζονται σε φαινόμενα παρεξήγησης και παρερμηνείας λεγομένων, ενεργειών ή πράξεων κάποιου ή κάποιων μελών, λόγω μειωμένης επικοινωνιακής ικανότητας.
- *Φανερή σύγκρουση*: Είναι η καθημερινή, πραγματική σύγκρουση μεταξύ δύο ανθρώπων ή ομάδων ανθρώπων που είναι ορατή, εξωτερικευμένη και στηρίζεται σε βωμολοχίες, προπηλακισμούς, φραστική βία κλπ.

Η διοίκηση ενός οργανισμού, ενός σχολείου ή μιας ομάδας εκπαιδευτικών μπορεί να φτάσει λοιπόν, πολύ συχνά στο σημείο να έρθει αντιμέτωπη με καταστάσεις συγκρούσεων. Πριν την εξουδετέρωσή τους, θα πρέπει να εντοπίζονται τα αίτια που τις δημιουργούν, ώστε οι διορθωτικές κινήσεις να είναι αποτελεσματικές. Συνήθως τα αίτια έχουν να κάνουν είτε με τους ανεπαρκείς οικονομικούς πόρους, είτε με την προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επιβληθεί, είτε με απλές διαφορές πεποιθήσεων. Η ανικανότητα επικοινωνίας, σε συνδυασμό με μια διοίκηση που πιθανώς να μην έχει μεριμνήσει να κάνει σαφή καθορισμό καθηκόντων, οι αλληλοσυγκρουόμενοι στόχοι, οι προσωπικές διαφορές και το εξωτερικό περιβάλλον αποτελούν την πηγή του κακού.

Οι συγκρούσεις είναι στη συντριπτική πλειοψηφία τους αντιμετωπίσιμες, όμως αυτό προϋποθέτει ηγεσία υψηλού επιπέδου, ωριμότητα από τα μέλη του οργανισμού ή της ομάδας και προσήλωση στον κοινό στόχο. Μερικοί τρόποι επίλυσης μιας σύγκρουσης έχουν ως εξής :

α) *Η τεχνική της αποφυγής*: Οι αντίπαλες περιοχές χωρίζονται και η διευθέτηση της προβληματικής κατάστασης αναβάλλεται.

β) *Η τεχνική του συμβιβασμού*: Οι αντίπαλες περιοχές οδηγούνται σε μερική διευθέτηση της προβληματικής κατάστασης, όπου δεν υπάρχει δικαιωμένος και μη δικαιωμένος και ουσιαστικά οι διαφορές παραμένουν.

γ) *Η τεχνική της αντιπαράθεσης*: Οι αντίπαλες περιοχές κάθονται στο ίδιο τραπέζι με προτροπή της διοίκησης ή ενός τρίτου προσώπου και με διάλογο προσπαθούν να βρουν τη χρυσή τομή. Προϋποθέτει από κοινού διάθεση για εξεύρεση λύσης και υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης από τα άτομα που είναι σε σύγκρουση.

δ) *Η τεχνική της εξουσίας*: Οι αντίπαλες περιοχές υιοθετούν τη λύση που τους επιτάσσει η διοίκηση, εφόσον δεν υπάρχει η δυνατότητα εξεύρεσης από κοινού χρυσής τομής. Εδώ υπάρχει ο κίνδυνος κάποια από τις δύο πλευρές να είναι τελικά η χαμένη και η άλλη η κερδισμένη.

ε) *Η τεχνική του οργανώνει*: Η σύγκρουση αρχικά αναλύεται κι έπειτα αποφασίζεται ποια λύση θα δοθεί με γνώμονα τα αίτια γέννησής της. Συνήθως εφαρμόζεται από αντιμαχόμενες πλευρές οι οποίες ανήκουν στο ίδιο ιεραρχικό κλιμάκιο (Σαΐτης, 2002, pp. 217-234).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι προτεινόμενες λύσεις δεν πρέπει να αποτελούν συνταγολόγια για κάθε σύγκρουση. Καθεμία περίπτωση πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά, διεξοδικά και η ηγεσία να είναι πάντοτε σε εγρήγορση, να γνωρίζει ένα προς ένα τα μέλη της ομάδας την οποία συντονίζει και να διέπεται από δικαιοσύνη. Οι συγκρούσεις είναι σαφώς αναπόφευκτες. Όταν όμως η ομάδα ηθικά δεσμευτεί στην τήρηση του κανονισμού που τη διέπει, τότε η ένταση των συγκρούσεων μπορεί να μετριαστεί, ώστε να μην επηρεάσει αρνητικά την ομάδα στην προσπάθειά της να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει. Η διοίκηση παίζει καταλυτικό ρόλο και είναι αυτή που οφείλει να κρατά τις ισορροπίες, να προβλέπει, να σχεδιάζει, να παρατηρεί και να ενεργεί εγκαίρως.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συνεργατικά Δίκτυα στην Ψηφιακή Εποχή

### 4.1 Δικτύωση ψηφιακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας τον οποίο διανύουμε, ταυτίζεται με την χρονική περίοδο όπου ο κόσμος υφίσταται κομβικές αλλαγές και ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει μπει για τα καλά στη ζωή μας. Στην εκπαίδευση, η εξοικείωση του προσωπικού με τις Νέες Τεχνολογίες αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς διευκολύνει, εξοικονομεί χρόνο και πόρους, ανοίγοντας ταυτόχρονα νέους δρόμους, ορίζοντας κι ευκαιρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ευκαιρίας για έναν εκπαιδευτικό του 21<sup>ου</sup> αιώνα που του προσδίδει αυτή η εξοικείωση, αποτελεί η παρεχόμενη δυνατότητα συμμετοχής του σε ψηφιακές κοινότητες συνεργασίας.

Ως ψηφιακή κοινότητα ορίζεται η διαδικτυακή, εξ' αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας τα οποία αλληλεπιδρούν ανταλλάζοντας απόψεις, ιδέες, πρακτικές πάνω σε διάφορες θεματικές κοινού ενδιαφέροντος μέσω της διαμεσολάβησης ψηφιακού περιβάλλοντος (Rheingold, 1993). Τα μέλη των κοινοτήτων αυτών αναπτύσσουν δίαυλους διδακτικής επικοινωνίας μέσα από συνεργατικές ψηφιακές διεργασίες. Διακρίνονται τρία είδη επικοινωνίας μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή:

*A. Απλή διαμεσολάβηση:* Αφορά την άμεση επικοινωνία χωρίς την επεξεργασία οποιασδήποτε πληροφορίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η χρήση email, chat rooms κλπ.

*B. Πληροφορική λειτουργία:* Έχει να κάνει με την συμμετοχή στην επικοινωνία μέσα από την οργάνωση, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας.

*Γ. Αλληλεπιδραστική συμμετοχή:* Η πρόσωπο με πρόσωπο εξ αποστάσεως επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ράπτης & Ράπτη, 2001, pp. 47-48).

Σκοπός των ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης εντός δικτύων συνεργασίας είναι να προάγουν την «ανοιχτή κοινωνία», συνδέοντας ανθρώπους της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μειώνεται η ένταση του «εθνοκεντρικού» στοιχείου που έχουν οι κλειστές κοινωνικές ομάδες. Η χρήση Νέων Τεχνολογιών δίνει προστιθέμενη αξία στην ουσιαστική συμμετοχή κι επαγγελματική ανάπτυξη όλων

των εμπλεκόμενων (Ράπτης & Ράπτη , 2001, pp. 129-130). Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών ή σχολείων σε ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς και διάφορους τρόπους όπως:

- **Συνομιλίες μέσα από forum συζητήσεων (Discussion Forums):** Οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν, να παρακολουθούν ή να οργανώνουν μέσω διαδικτύου μια ή περισσότερες συζητήσεις, ανεξάρτητα από το χρόνο και την περιοχή που βρίσκονται.
- **Συμμετοχή σε ομάδες συζητήσεων (Newsgroup – Usenet):** Έχει να κάνει με ομαδοποιημένα μηνύματα που απευθύνονται σε συμμετέχοντες μιας συζήτησης ενός συγκεκριμένου θέματος. Προϋπόθεση αποτελεί η πρόσβαση σε κεντρικό server, η εγκατάσταση προγράμματος ανάγνωσης συζητήσεων (π.χ. Outlook) και η εγγραφή ως συνδρομητής σε ομάδα ενδιαφέροντος.
- **Γραπτή συνομιλία σε πραγματικό χρόνο (Chat):** Αφορά την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων με έναν ή περισσότερους χρήστες με χρήση κειμενογράφου.
- **Επικοινωνία με ήχο και κείμενο (Audio and Chatting):** Οι χρήστες επικοινωνούν ζωντανά (live) με τη δυνατότητα ταυτόχρονης ανταλλαγής μηνυμάτων χωρίς όμως εικόνα. Ουσιαστικά, αυτή η μορφή έχει ήδη ξεπεραστεί, αφού οι περισσότερες νέες εφαρμογές και λογισμικά έχουν ενσωματωμένη τη δυνατότητα video chatting room.
- **Επικοινωνία μέσω ιδιωτικών μηνυμάτων (Messenger):** Δύο ή περισσότεροι χρήστες ανταλλάζουν γραπτές πληροφορίες, προσκαλούν σε ιδιωτικές συζητήσεις κλπ. επιλέγοντας οι ίδιοι τα άτομα ή την ομάδα των ατόμων που μπορούν να βλέπουν τα μηνύματα.
- **Τηλεδιάσκεψη (Videoconference):** Αποτελεί διαδικτυακή υπηρεσία η οποία επιτρέπει σε ανθρώπους να αλληλεπιδρούν, να συνομιλούν και να συνεργάζονται εξ' αποστάσεως, σε πραγματικό χρόνο, μέσω video, ήχου και κειμένου. Στην τηλεδιάσκεψη είναι δυνατός ο διαμοιρασμός, η λήψη, η κοινή χρήση και η επεξεργασία πόρων. Παραδείγματα λογισμικών που υποστηρίζουν τηλεδιασκέψεις είναι τα: MS Teams, WebEx, Zoom, Skype, Paltalk, Discord κλπ (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2005).

## 4.2 Ψηφιακά δίκτυα εκπαίδευσης ως φορέας καινοτομίας

### 4.2.1 Συνθήκες και προϋποθέσεις εφαρμογής

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και την ανάλυση των δεδομένων από τις πρόσφατες έρευνες, θα λέγαμε ότι η διάνοιξη συνεργατικών δρόμων μέσω της δικτύωσης εκπαιδευτικών και σχολείων αποτελεί από μόνη της στοιχείο καινοτομίας. Η συμβολή των ΤΠΕ για τη μάθηση εντός δομημένου στρατηγικού πλαισίου μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα είναι καθοριστική. Ψηφιακά μέσα, υλικοτεχνική υποδομή, τεχνογνωσία, καταρτισμένη ηγεσία και ψηφιακός γραμματισμός εμπλεκομένων, αποτελούν σημαντικά στοιχεία πάνω στα οποία οικοδομούνται καινοτόμες συνεργατικές πρακτικές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Σύμφωνα με τους Bocconi, Kampylis και Punie (2012), υπάρχουν ορισμένα στοιχεία τα οποία προσεγγίζουν συστηματικά την καινοτομία, υπο την προϋπόθεση ότι αυτή προέρχεται από τη μάθηση μέσω ανοιχτών ψηφιακών περιβαλλόντων. Η καινοτομία δεν είναι στατική, αλλά αναβαθμίζεται διαρκώς και προοδευτικά, ώστε η εφαρμογή της να είναι αποτελεσματική και βιώσιμη. Για το λόγο αυτό η παιδαγωγική οφείλει να επιδιώκει:

- Την επίλυση προβλημάτων που βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών
- Τη δημιουργία δράσεων προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών
- Την σύνταξη συνεργατικών ομάδων μαθητών, εκπαιδευτικών εντός κι εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων με ταυτόχρονη ανάδειξη νέων ρόλων (εκπαιδευτικών και μαθητών)
- Την προώθηση του διαλόγου ως μέσο επίλυσης προβλημάτων
- Την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την ανάδειξη «δημιουργικών τάξεων»

Τα προγράμματα σπουδών, οι μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές, η οργάνωση, η ηγεσία, οι υποδομές και η αξιολόγηση αποτελούν δομικά στοιχεία της καινοτομίας. Επομένως, στη συνεργατική δικτύωση ψηφιακών εκπαιδευτικών ομάδων, σχολείων ή κοινοτήτων θα πρέπει οι παραπάνω προϋποθέσεις να λαμβάνονται πάντοτε υπόψιν κατά τη σύσταση και λειτουργία των συνεργατικών πρακτικών (Bocconi, et al., 2012).

#### 4.2.2 Στρατηγικός σχεδιασμός

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, συνεισφέροντας στις διαδικασίες αλλαγής του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης και στρατηγικής. Στη δική μας περίπτωση, οι ΤΠΕ αποτελούν το εργαλείο με το οποίο μπορεί να στηθεί το οικοδόμημα μιας εκπαιδευτικής κοινότητας και να σχεδιαστεί στρατηγική πολιτική που θα οδηγεί στη βελτίωση των σχολείων, των διδασκόντων και των επιδόσεων των μαθητών. Η στρατηγική αυτή δομείται πάνω σε ορισμένες θεμελιώδεις αρχές όπως:

- Κοινό όραμα, κοινές αξίες, κοινοί στόχοι
- Συνεργασία βασισμένη σε κανονιστικό πλαίσιο
- Συμμετοχική ηγεσία
- Ανάδειξη αίσθησης του «ανήκειν»
- Αυτονομία κι εξωστρέφεια σχολείων

Στόχος των ΤΠΕ είναι να αποτελέσουν καταλυτικό παράγοντα προώθησης ευκαιριών που θα οδηγούν σε ανακαλυπτικές προσεγγίσεις ανάδειξης κι ανταλλαγής νέων γνώσεων που θα βελτιώνουν τις διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης στην Κοινωνία των Δικτύων. Οι Νέες Τεχνολογίες, ουσιαστικά δεν επιδιώκουν να αναδείξουν τη χρησιμότητά τους, ούτε διαχωρίσουν τα μέλη της κοινότητας σε καλούς ή μη χρήστες. Σκοπός είναι η οικοδόμηση της «αίσθησης του εμείς» (συνδεδετικό κοινωνικό κεφάλαιο) και της «αίσθησης του εσείς» (γεφυρωτικό κεφάλαιο). Η ομαδική εργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, η συμμετοχική διοίκηση και η εξωστρέφεια του σχολείου αποτελούν κομβικούς παράγοντες που στοιχειοθετούν το οικοδόμημα την οργάνωσης της κοινοτικής δικτύωσης με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. Οι ΤΠΕ και το διαδίκτυο δεν αποτελούν επομένως, ανεξάρτητο παράγοντα αλλαγής, αλλά συμμετοχικό φορέα ανάλυσης διασχολικών διαδικασιών εντός δικτυακής κοινότητας που προωθούν την καινοτομία (Meneses & Momino, 2012).

Η καινοτομία παύει να είναι γενική κι αόριστη και αποκτά τη δική της ταυτότητα και βαρύτητα μέσα από τέσσερα στάδια:

**Α) Γένεση ή κήση:** Αφορά το πρωταρχικό στάδιο της δημιουργίας και περιλαμβάνει τομείς όπως την καταγραφή της προϋπάρχουσας κατάστασης, τα



σημεία που παρέχουν χώρο για καινοτόμες παρεμβάσεις και οι προτάσεις που θα προετοιμάσουν τις συνθήκες για συμμετοχή και σχεδιασμό δράσεων.

**Β) Έναρξη:** Έχει να κάνει με τα πρώτα βήματα τα οποία εστιάζουν στη στοχοθεσία της στρατηγικής πολιτικής, του τρόπου με τον οποίο θα χτιστεί η νέα γνώση και της καταγραφής και κατανομής των διαθέσιμων πόρων.

**Γ) Ανάπτυξη κι εξέλιξη:** Στο στάδιο αυτό μας ενδιαφέρει η καταγραφή και ανάπτυξη των σχεδίων δράσης και κυρίως η ενσωμάτωση της καινοτομίας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας παράλληλα έμφαση στην εξασφάλιση κατάλληλου περιβάλλοντος εργασίας και στην ευελιξία κινήσεων.

**Δ) Αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα:** Ασχολείται με το κατά πόσο τελικά η καινοτομία λειτουργεί αποτελεσματικά και με το πώς προσαρμόζεται σε κινδύνους όπως η έκθεση σε κατάσταση ρουτίνας ή στις θεσμικές πιέσεις. Επιπλέον, για να μπορεί να καταστεί βιώσιμη, πέρα από αποτελεσματική, θα πρέπει να αναδεικνύει την προοπτική επέκτασης (OECD, 2008).

Η εξασφάλιση της ακολουθίας των παραπάνω φάσεων, θα οδηγήσει στο να καταστεί μια καινοτομία επιτυχής και αφομοιώσιμη. Υπάρχουν ορισμένες πρόσθετες τεχνικές που υπηρετούν το σκοπό αυτό. Καταρχήν, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η διάρκεια της καινοτόμου δράσης εστιάζοντας κατά προτίμηση σε μικρές μεν χρονικές περιόδους, λειτουργικές δε και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των στόχων μας. Επιπλέον, δε θα πρέπει το κανονιστικό πλαίσιο κι ο τρόπος λειτουργίας να είναι απόλυτα δεσμευτικός, με την έννοια ότι χρειάζεται πάντοτε να υπάρχει μια πιο ευέλικτη προσέγγιση με έμφαση στην ουσιαστική επικοινωνία που θα εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μελών. Τοιουτοτρόπως, αλιεύεται το αίσθημα της ηθικής δέσμευσης στους στόχους, η φερεγγυότητα και η σταθερότητα. Ο ρόλος της διοίκησης είναι κομβικός, αφού είναι αυτή που διοχετεύει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για την ομαλή λειτουργία. Τέλος, η εξασφάλιση και η σωστή διαχείριση των πόρων είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία που παρέχουν ασφάλεια και ορθολογική πορεία πλεύσης (OECD, 2008).

### 4.3 Η περίπτωση E-Twinning

Το eTwinning αποτελεί μια Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία που ξεκίνησε το 2005 και ωθεί σχολεία, εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες να αναπτύξουν δίκτυα επικοινωνίας, συνεργασίας κι αλληλεπίδρασης μακράς χρονικής διάρκειας, χρησιμοποιώντας μέσω ειδικής πλατφόρμας εργαλεία των ΤΠΕ, με σκοπό να φέρουν εις πέρας ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες παρέχουν πολλαπλά οφέλη. Μέσα από τις εκπαιδευτικές συνεργασίες το eTwinning προσφέρει στα σχολεία την ευκαιρία να αποκτήσουν πρόσθετες παιδαγωγικές γνώσεις, να μοιραστούν απόψεις και να έρθουν μαζί με τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες εκπαίδευσης. Η συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί με τα εξής προγράμματα:

- **eTwinning:** Συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης κι επιπλέον χωρών όπως η Νορβηγία, η Ισλανδία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Τουρκία, η Κροατία και η FYROM (2005)
- **eTwinning Plus:** Αφορά το διευρυμένο δίκτυο eTwinning που ξεκινά το 2013 εντάσσοντας πλέον και σχολεία από όμορες χώρες όπως την Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, τη Γεωργία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία, την Τυνησία και το Λίβανο.
- **National eTwinning:** Από το 2014 παρέχεται η δυνατότητα συνεργασίας δύο ή περισσότερων σχολείων από την ίδια χώρα.

Κάθε δράση έχει δικαίωμα να λάβει μέρος στον αντίστοιχο ευρωπαϊκό διαγωνισμό και να λάβει την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας. Από τη διαδικασία αυτή εξαιρούνται οι δραστηριότητες του National eTwinning. Το 2014, το eTwinning γίνεται μέρος του προγράμματος Erasmus+ και αποκτά καταλυτικό ρόλο στην προώθηση της εκπαιδευτικής συνεργασίας στην ευρωπαϊκή κοινότητα. Στην Ελλάδα υποστηρίζεται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών Εκδόσεων Διόφαντος (ITYE) (E-Twinning, 2022).

Το eTwinning αποτελεί πρακτικά το πρώτο επίσημο Ευρωπαϊκό Διασχολικό Δίκτυο Συνεργασίας και Πρακτικής όπου κάθε εκπαιδευτικός και σχολείο που προέρχεται από τις παραπάνω χώρες έχει τη δυνατότητα εγγραφής στο δίκτυο, «αδελφοποίησης» με άλλα σχολεία, διενέργειας ανταλλαγής εκπαιδευτικών και

μαθητών, χρήσης του υπάρχοντος υλικού, πραγματοποίησης εικονικών συναντήσεων και ανάληψης κοινών έργων με τη χρήση του διαδικτύου. Επιπλέον, ωθεί στη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού και των μαθητικών επιδόσεων, στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών και γενικότερα στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Τέλος, ξεκάθαρα οφέλη αποτελούν τα αυξημένα κίνητρα που προκύπτουν για όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο (Papadakis, 2016).

Τα παιδαγωγικά οφέλη της διασχολικής συνεργασίας μέσω eTwinning εντοπίζονται σε παραμέτρους όπως:

- *Αυθεντική μάθηση*: διαρκής ενίσχυση κινήτρων των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποιοτικές δράσεις.
- *Συνεργατική προσέγγιση*: εκπόνηση δράσεων μέσα από την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολείων.
- *Ευρωπαϊκή θεώρηση*: μέρος της ταυτότητας των έργων eTwinning αποτελεί η ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση με την οποία μαθητές διαφορετικών χωρών έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν έχοντας ως σκοπό την εκπόνηση κάποιου κοινού έργου.
- *Εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες*: το eTwinning προωθεί την ενίσχυση των δεξιοτήτων μαθητών κι εκπαιδευτικών με τις Νέες Τεχνολογίες. Οι δράσεις πραγματοποιούνται με τη χρήση online εργαλείων που προσφέρει η πλατφόρμα.
- *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών κι επαγγελματική ανάπτυξη*: το eTwinning βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη της κατάρτισης, της «αναβάθμισης» της διδακτικής πρακτικής και της ανάπτυξης σε επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. (Γιωτόπουλος, et al., 2018).

Όσον αφορά λοιπόν την επαγγελματική ανάπτυξη, θα μπορούσαμε να την προσδιορίσουμε εννοιολογικά, διαχωρίζοντάς την σε δύο κατηγορίες:

- Τυπική επαγγελματική ανάπτυξη
- Άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη

Η **τυπική επαγγελματική ανάπτυξη** έχει να κάνει με δράσεις μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning που ικανοποιούν στόχους οι οποίοι έχουν προκύψει από τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε εθνικό ή τουλάχιστον τοπικό επίπεδο. Με απλά λόγια το κράτος αναγνωρίζει τα έργα eTwinning ως μέρος ενός γενικότερου εθνικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Η **άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη** σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα έργο eTwinning το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες ενός εθνικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, προσφέροντας ταυτόχρονα στους εκπαιδευτικούς επίσημη αναγνώριση (π.χ. μονάδες εξέλιξης, καριέρας κλπ), κύρος κι ανάπτυξη κουλτούρας συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης και καινοτομίας με την αρωγή των ΤΠΕ (Vuorikari, et al., 2011).

Η Ελλάδα είναι από τις χώρες που συγκαταλέγονται σε αυτές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν αγκαλιάσει τη συνεργατική αλληλεπίδραση μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλες αναλογικά. Αυτό μαρτυρείται από τα υψηλά ποσοστά εγγραφής εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα (2,65% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών το 2011). Επιπλέον η χώρα μας αποτελεί μια από τις χώρες με τους υψηλότερους δείκτες επισκεψιμότητας, πράγμα που μαρτυρά ότι το ενδιαφέρον και η γνώση των εκπαιδευτικών για το eTwinning είναι εξαιρετικά μεγάλο, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.

Country	Teachers (OECD 2007)	Visitors on eTwinning portal/year	Registered users on eTwinning in May	eTwinning reach May 2010	eTwinning reach May 2011
Austria	100,984	43,610	914	0.90%	1.06%
Belgium	189,930	124,153	1,382	0.70%	0.90%
Czech Republic	105,818	137,322	2,935	2.80%	3.73%
Estonia	17,423	30,589	1,320	7.60%	9.74%
Finland	68,442	46,840	1,472	2.20%	2.83%
France	707,609	401,956	9,298	1.30%	1.86%
Germany	835,980	275,667	4,606	0.60%	0.75%
Greece	148,627	195,768	3,225	2.20%	2.65%
Hungary	135,030	48,746	1,003	0.70%	1.01%
Iceland	6,218	9,810	274	4.40%	7.16%
Ireland	60,718	22,049	671	1.10%	1.43%
Italy	723,870	454,420	7,365	1.00%	1.36%
Luxembourg	6,973	3,036	103	1.50%	1.74%
Netherlands	245,876	65,108	1,684	0.70%	0.93%
Norway	89,480	26,944	1,042	1.20%	1.52%
Poland	521,037	523,791	9,895	1.90%	2.57%
Portugal	157,239	83,339	2,239	1.40%	1.90%
Slovakia	63,184	88,161	2,111	3.30%	4.46%
Slovenia	22,290	34,693	564	2.50%	3.70%
Spain	484,289	477,897	7,966	1.60%	2.23%
Sweden	140,326	61,170	1,992	1.40%	1.98%
Turkey	590,494	496,357	5,941	1.00%	3.62%
United Kingdom	788,575	184,044	8,549	1.10%	1.52%
Average:	-	-	-	1.90%	2.64%

Εικόνα 15: eTwinning επισκεψιμότητα και συμμετοχή (πηγή:(Vuorikari, et al., 2011))

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία που έχουν εγγραφεί στην πλατφόρμα είναι αναλογικά περισσότερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι στο μέλλον ίσως θα πρέπει να αναπτυχθεί μια στρατηγική προσέγγισης ώστε οι εκπαιδευτικοί αρχικά να γνωρίσουν και στη συνέχεια να δοκιμάσουν να αποκτήσουν εμπλοκή σε διασχολικά online έργα είτε εντός χώρας, είτε σε διεθνές επίπεδο (Vuorikari, et al., 2011).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη ανάδειξης δημιουργικών σχολικών τάξεων σε Πανευρωπαϊκό επίπεδο, υπο τη σκέπη της συνεργατικής πρακτικής και με ταυτόχρονη διάχυση των έργων στο εξωτερικό εθνικό και διεθνές περιβάλλον. Κάτι τέτοιο προσπαθεί να υλοποιήσει το πρόγραμμα eTwinning χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερο «ορατές» αυτές τις τάξεις, χτίζοντας γέφυρες συνεργασίας και διαμοιρασμού ιδεών και πρακτικών μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων (Kampylis, et al., 2012). Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα αποτελεί «στοίχημα» και για τη δική μας χώρα που έχει αντιληφθεί την ανάγκη προώθησης καινοτόμων αλλαγών, προβάλλοντας τη συνεργασία και τη δικτύωση σαν αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικής βελτίωσης της εκπαίδευσης.

## ΜΕΡΟΣ 2ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ταυτότητα ερευνητικής εργασίας

#### 5.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να συλλέξει και να αναλύσει ποσοτικά δεδομένα, εξετάζοντας στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο νομό Αττικής, πάνω στην προοπτική προώθησης κι εφαρμογής δικτύων συνεργασίας στη χώρα μας είτε σε τοπικό, είτε σε περιφερειακό επίπεδο.

Όσον αφορά τους στόχους που έχουν τεθεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας, αυτοί εστιάζουν στα εξής σημεία:

- Να καταγραφούν στοιχεία που μαρτυρούν την προϋπάρχουσα κατάσταση όσον αφορά τις σχολικές μονάδες στη χώρα μας σε επίπεδο επιχειρησιακής ετοιμότητας, διοίκησης, κατάρτισης προσωπικού και τεχνολογικής επάρκειας.
- Να μελετηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική συνεργασίας με άλλους συναδέλφους και άλλα σχολεία.
- Να διερευνηθεί η ικανότητα στελέχωσης και λειτουργίας ομάδων που θα πλαισιώνουν ένα δίκτυο συνεργασίας, οι προθέσεις, καθώς και οι τομείς ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Να αναδειχθούν πιθανοί φόβοι και λοιποί ανασταλτικοί παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στο όλο εγχείρημα της συνεργατικής δικτύωσης
- Να διερευνηθεί ο βαθμός αποδοχής αυτής της νέας αναδυόμενης κατάστασης.
- Να διαπιστωθούν οι συνθήκες με τις οποίες οι Νέες Τεχνολογίες και οι ΤΠΕ μπορούν να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στην ψηφιοποίηση συνεργατικών δικτύων διδασκαλίας και μάθησης.
- Να διερευνηθεί εάν τελικά τα δίκτυα συνεργασίας μπορούν να λειτουργήσουν στην Ελλάδα ως καταλύτες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Να εντοπιστούν δυνατά κι αδύνατα σημεία της συνεργατικής δικτύωσης.
- Με οδηγό τα πορίσματα της έρευνας να οδηγηθούμε σε ένα πρώτο στρατηγικό σχεδιασμό όπου θα αναδείξουμε τρόπους με τους οποίους τα δυνατά σημεία της δικτύωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικότερα και πώς οι

αδυναμίες θα μετατραπούν σε δυνάμεις στο εσωτερικό περιβάλλον. Αντίστοιχα στο εξωτερικό περιβάλλον, θα προσεγγίσουμε μεθόδους εκμετάλλευσης ευκαιριών που παρουσιάζονται και ταυτόχρονα θα δούμε πώς αντιμετωπίζονται στρατηγικά απειλές (SWOT Analysis).

## 5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική εργασία στηρίζεται σε τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία έγινε ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία της, εξυπηρετώντας φυσικά το σκοπό που αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- **ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**  
Σε ποιο βαθμό δηλαδή, η εκπαιδευτική κοινότητα είναι θεσμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και από πλευράς κουλτούρας έτοιμη να υποδεχτεί και να εφαρμόσει μια νέα εκπαιδευτική μορφή συνεργασίας, αυτή των σχολικών δικτύων.
- **ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**  
Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανωμένα σχολικά δίκτυα συνεργασίας θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ικανοποιώντας παράλληλα τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα.
- **ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ**  
Παρουσιάζονται τα αναδυόμενα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και γενικότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ**  
Αναδεικνύεται η αρωγή των ΤΠΕ και των Νέων Τεχνολογιών στη συνεργατική δικτύωση και το πώς αυτές τελικά εξυπηρετούν τους σκοπούς και στόχους της συνεργατικής πρακτικής εντός δικτύων.

### 5.3 Δείγμα κι εργαλείο έρευνας

Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε έχοντας ως βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε μέσα από την εφαρμογή Microsoft Forms. Συλλέχθηκαν συνολικά 200 απαντημένα ερωτηματολόγια, αριθμός που αποτελούσε το ανώτατο όριο, προκαθορισμένο από την ελεύθερη πλατφόρμα της εταιρείας. Επομένως, δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η τυποποιημένη κατανομή και στον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε απλός δείκτης Cronbach's Alpha. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με άξονες την ανωνυμία, την ασφάλεια προσωπικών δεδομένων και την πιο γρήγορη και αποτελεσματική για τις ανάγκες της έρευνας συμπλήρωση. Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και η αξιοπιστία του δείγματος. Επίσης, θεωρήθηκε ότι το δημογραφικό στοιχείο φύλο δεν προσφέρει σημαντικά στοιχεία στην ανάλυση του δείγματος και στην ανάλυση συσχετίσεων με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας.

### 5.4 Μεθοδολογία έρευνας

Για την εκπόνηση της εργασίας επιλέχθηκε η μέθοδος της **ποσοτικής δειγματοληπτικής έρευνας** ως καταλληλότερη για μετρήσεις τάσεων, στηριζόμενη στην παραγωγική προσέγγιση. Με τη μέθοδο αυτή μπορούμε να συλλέξουμε δεδομένα που θα οδηγούν στη διερεύνηση, την περιγραφή και την ερμηνεία περιοχών ενδιαφέροντος (Χαλικιάς, et al., 2015). Επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο είναι εφικτό να εφαρμοστεί στη χώρα μας η προοπτική της συνεργατικής δικτύωσης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Από τα πορίσματα της έρευνας αναδύονται οι προοπτικές εφαρμογής, οι δυσκολίες και οι ερευνητικοί περιορισμοί, χρήσιμα συμπεράσματα που οδηγούν σε συζήτηση, καθώς και προτάσεις που οδηγούν σε επέκταση της παρούσας έρευνας.

Μετά την καταγραφή των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων, συντάσσεται σχετικό **ερωτηματολόγιο** που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντές, υποδιευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις:



- Διαβαθμισμένης κλίμακας (1. καθόλου, 2. λίγο, 3. μέτρια, 4. πολύ, 5. πάρα πολύ)
- Κατάταξης (σειρά προτιμήσεων)
- Κλίμακα Likert
- Πολλαπλής επιλογής (π.χ. ηλικία, έτη υπηρεσίας κλπ)
- Ανοιχτού τύπου (π.χ. Ειδικότητα, Άλλο)

Οι ερωτήσεις αποτέλεσαν απόρροια της ανάγκης καταγραφής της προϋπάρχουσας κατάστασης, του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα αντιλαμβάνεται το εγχείρημα της διασχολικής δικτύωσης μέσω των Νέων Τεχνολογιών, του βαθμού ετοιμότητας εφαρμογής ενός νέου μοντέλου συνεργατικής αλληλεπίδρασης και της εξαγωγής συμπερασμάτων τα οποία επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τις αρχικές μας υποθέσεις.

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε δια ζώσης, σε εκτυπωμένη μορφή στους 20 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα και διαδικτυακά στους υπόλοιπους 180 εκπαιδευτικούς μέσω συνδέσμου. Στόχος εξαρχής, ήταν να έχουμε το μεγαλύτερο δυνατό τελικό δείγμα, ώστε να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατό πιο ασφαλή **πρωτογενή δεδομένα** και πορίσματα (Χαλικιάς, et al., 2015, pp. 48-50). Επιλέχθηκε η ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω MS Forms για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της ελεύθερης βούλησης στην συμπλήρωσή του. Επιπροσθέτως, καθιστά ευκολότερη τη διαδικασία της συμπλήρωσης και δίνει την δυνατότητα εξαγωγής σε αρχείο Excel που είναι συμβατό με όλα τα στατιστικά λογισμικά και έχει δυνατότητες και το ίδιο ως πρόγραμμα να εξάγει στατιστικά αποτελέσματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η έρευνα αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 20 άτομα με σκοπό να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και του δείγματος και να αντιμετωπιστούν επίσης τεχνικά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια ακολούθησε η διεξαγωγή της σε όλον τον πληθυσμό του δείγματος και η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics. Κατά το σχεδιασμό των βημάτων που ακολουθήθηκαν, χρειάστηκαν περίπου 5 μέρες για την καταγραφή επαφών και την αποστολή ερωτηματολογίων, με χρονικό ορίζοντα άλλες 20 ημέρες μέχρι τη συλλογή των απαντήσεων. Τις επόμενες 5-7 ημέρες πραγματοποιήθηκε η καταμέτρηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια και για ένα μήνα περίπου, έγινε η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τα οποία εξήχθησαν πορίσματα – συμπεράσματα που ανάδειξαν προσεγγίσεις, περιορισμούς, καθώς και προτάσεις για επέκταση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Στατιστική Ανάλυση

### 6.1 Πιλοτική Έρευνα

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε εξ αρχής από τον γράφοντα ερευνητή και για αυτόν το λόγο πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή 20 εκπαιδευτικών. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιείται για τυχόν τεχνικά προβλήματα στην διεξαγωγή της και για έλεγχο αξιοπιστίας (Χαλικιάς, et al., 2015). Δε θεωρήθηκε σημαντικό δημογραφικό στοιχείο το φύλο του ερωτώμενου και για αυτό το λόγο τα *δημογραφικά στοιχεία* ήταν τα ακόλουθα:

- Ηλικία
- Έτη Υπηρεσίας
- Επίπεδο Σπουδών
- Βαθμίδα Υπηρετήσης
- Ειδικότητα
- Σχέση Εργασίας

Η κωδικοποίηση είναι ίδια στην πιλοτική και την κύρια στατιστική έρευνα. Η **ηλικία** κωδικοποιήθηκε με 1 «Έως 29», 2 «30 – 45», 3 «46 – 55» και 4 «56 και άνω». Τα **έτη Υπηρεσίας** ήταν 1 «0 – 9», 2 «10 – 19», 3 «20 – 29», 4 «30 και άνω» και το **Επίπεδο Σπουδών** ήταν 1 «Α.Ε.Ι», 2 «Μεταπτυχιακό» και 3 «Διδακτορικό». Η **Βαθμίδα Υπηρετήσης** ήταν 1 «Πρωτοβάθμια», 2 «Δευτεροβάθμια» και η **Σχέση Εργασίας** 1 «Ωρομίσθιος», 2 «Αναπληρωτής», 3 «Μόνιμος» και 4 «Στέλεχος». Η **Ειδικότητα** είχε την μέγιστη κωδικοποίηση και ήταν 1 «ΠΕ 70», 2 «ΠΕ 60», 3 «ΠΕ 71 ΕΑΕ», 4 «ΠΕ 70 ΕΑΕ», 5 «ΠΕ 02», 6 «ΠΕ 03», 7 «ΠΕ 04.01», 8 «ΠΕ 04.02», 9 «ΠΕ 05», 10 «ΠΕ 06», 11 «ΠΕ 07», 12 «ΠΕ 23», 13 «ΠΕ 79.01», 14 «ΠΕ 80», 15 «ΠΕ 02 ΕΑΕ», 16 «ΠΕ 86», 17 «ΠΕ 91.01», 18 «ΠΕ 11», 19 «ΠΕ 08», 20 «ΠΕ 82», 21 «ΠΕ79», 22 «ΠΕ 25», 23 «ΠΕ 01» και 24 «ΠΕ 01».

Σε όλες τις άλλες ερωτήσεις η κωδικοποίηση είναι 1 «Καθόλου», 2 «Λίγο», 3 «Μέτρια», 4 «Πολύ» και 5 «Πάρα Πολύ». Δυο μεταβλητές που οι απαντήσεις σχετιζόντουσαν με σειρά προτίμησης κωδικοποιήθηκαν διαφορετικά. Για την μεταβλητή «**Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία (διδασκτικό μέρος)**» δημιουργήθηκαν ως μεταβλητές οι απαντήσεις «**Δημιουργία εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού**»,

*«Σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας (projects)», «Προώθηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας», «Παρουσίαση μοντέλων αξιολόγησης επιδόσεων μαθητών», «Οργάνωση μεικτών συνεργατικών διδασκαλιών», «Προγραμματισμός κοινών επισκέψεων τάξεων» και «Άλλο» με κωδικοποίηση 1 «Πρώτη», 2 «Δεύτερη», 3 «Τρίτη», 4 «Τέταρτη», 5 «Πέμπτη», 6 «Έκτη», 7 «Έβδομη» . Για την μεταβλητή «Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία (διοικητικό μέρος)» δημιουργήθηκαν ως μεταβλητές οι απαντήσεις «Προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου», «Συμμετοχή στη διαχείριση κρίσεων», «Ανάπτυξη τεχνικών προσέγγισης κι ενεργοποίησης γονέων στη μαθησιακή διαδικασία», «Οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων», «Δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινωνίας», «Οργάνωση ενιαίας βιβλιοθήκης», «Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων» και «Άλλη» με κωδικοποίηση 1 «Πρώτη», 2 «Δεύτερη», 3 «Τρίτη», 4 «Τέταρτη», 5 «Πέμπτη», 6 «Έκτη», 7 «Έβδομη» και 8 «Όγδοη».*

Επίσης, διαφορετική κωδικοποίηση υπήρχε στην ερώτηση *«Σε περίπτωση που επιλέξατε "Άλλο" σε υψηλή κατάταξη (1 έως 3) συμπληρώστε (προαιρετικά) τον τομέα που σκεφτήκατε για το διδακτικό μέρος»* και ήταν 0 «Κενό», 1 «Δεν χρειάζεται» και εν συνεχεία όσοι αριθμοί ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν και στην ερώτηση *«Σε περίπτωση που επιλέξατε "Άλλο" σε υψηλή κατάταξη (1 έως 3) συμπληρώστε (προαιρετικά) τον τομέα που σκεφτήκατε για το διοικητικό μέρος»* και ήταν 0 «Κενό», 1 «Δεν χρειάζεται» και εν συνεχεία όσοι αριθμοί ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν. Ο έλεγχος αξιοπιστίας ήταν ο Cronbach's Alpha και παρατίθεται στη συνέχεια για όλες τις μεταβλητές. Για όλες τις μεταβλητές ο δείκτης ήταν 0,783 και με την τυποποιημένη κατανομή 0,902. Η τυποποιημένη κατανομή δίνει πολύ ικανοποιητικά επίπεδα, αλλά χρησιμοποιείται σε μεγάλο μέγεθος δείγμα (άνω των 500).

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,783	,902	72

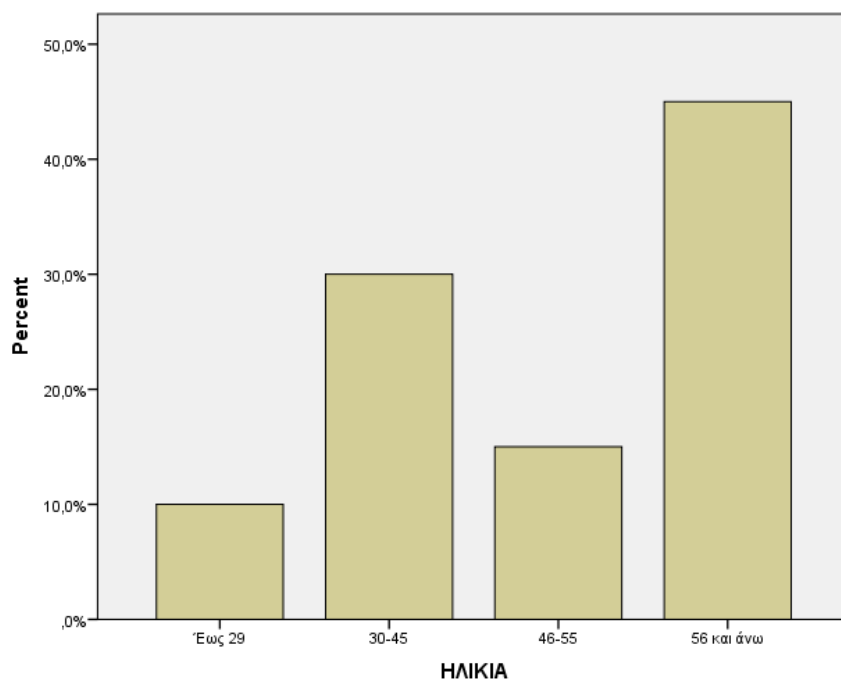
*Πίνακας 1: Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Πιλοτικής Έρευνας σε όλες τις μεταβλητές*

Για αυτό το λόγο θεωρήθηκε ότι θα πρέπει να παραληφθούν κάποιες μεταβλητές. Αυτές οι μεταβλητές ήταν της «**Ειδικότητας**», επειδή δε δίνει σημαντικά στοιχεία σε δημογραφικό επίπεδο και λόγω του ότι βιβλιογραφικά δεν υπάρχουν έρευνες που να επιβεβαιώνουν την επιρροή της στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Επίσης, αφαιρέθηκαν οι μεταβλητές «**Σε περίπτωση που επιλέξατε "Άλλο" σε υψηλή κατάταξη (1 έως 3) συμπληρώστε (προαιρετικά) τον τομέα που σκεφτήκατε για το διδακτικό μέρος**» και «**Σε περίπτωση που επιλέξατε "Άλλο" σε υψηλή κατάταξη (1 έως 3) συμπληρώστε (προαιρετικά) τον τομέα που σκεφτήκατε για το διοικητικό μέρος**» επειδή ήταν προαιρετική και δεν είχαν απαντηθεί στις επιλογές 1 έως 3. Επομένως, δίνεται ο νέος έλεγχος και τα γραφήματα για τα δημογραφικά στοιχεία, έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της πιλοτικής έρευνας.

*Πίνακας 2: Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου της Πιλοτικής Έρευνας έχοντας αφαιρέσει τρεις μεταβλητές*

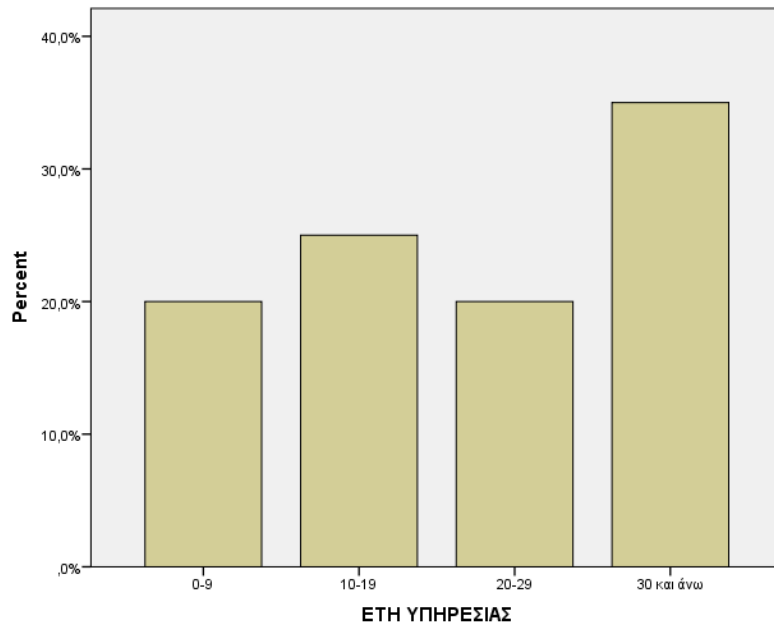
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,843	,901	71

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι έχει διορθωθεί αισθητά η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Στο επόμενο γράφημα διαφαίνεται ότι το δείγμα μας δεν αντιπροσωπεύει πλήρως το γενικό πληθυσμό. Ο γενικός πληθυσμός είναι από 30 έως 55 ετών. Στο δείγμα μας είναι 45% και φαίνεται ότι μαζί με το «άνω των 56» να συγκεντρώνει ένα ποσοστό της τάξης του 90%.

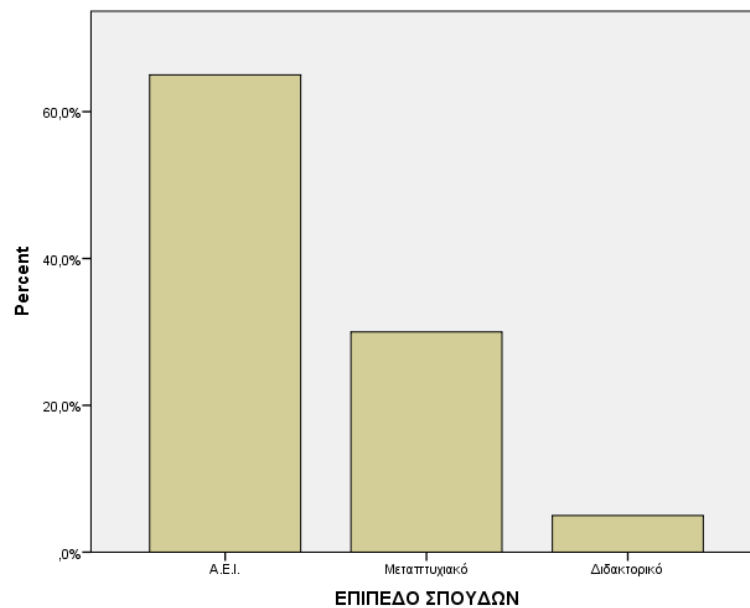


*Γράφημα 1: Κατανομή της ηλικίας του δείγματος της πιλοτικής*

Στη συνέχεια παρουσιάζονται η κατανομή των **Ετών Υπηρεσίας** και του **Επίπεδου Σπουδών**. Τα έτη υπηρεσίας συμβαδίζουν με την ηλικιακή κατανομή και φαίνεται ότι στο δείγμα μας το επίπεδο σπουδών συγκεντρώνει ποσοστό περίπου 65% αναφορικά με τον άξονα πτυχίο Α.Ε.Ι.. Αυτή η παρουσίαση του επίπεδου σπουδών συμβαδίζει με την ηλικιακή κατανομή που είναι πιο γερασμένη και με τα έτη υπηρεσίας που από 10 και άνω είναι το 80% του δείγματος.

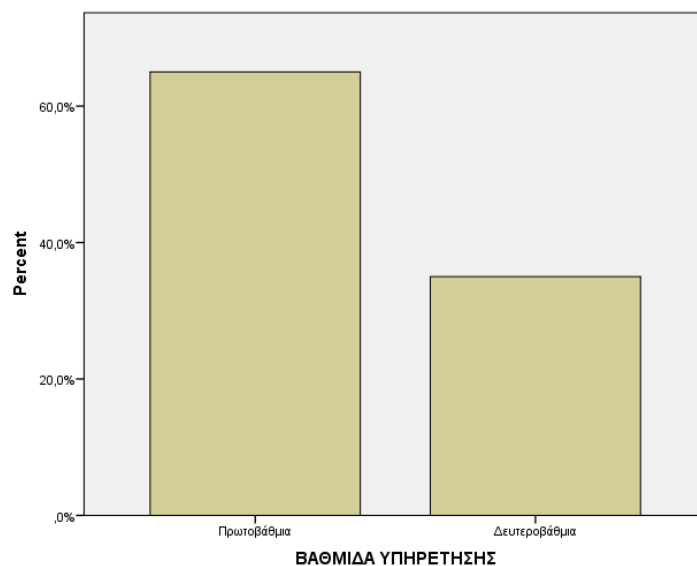


Γράφημα 2: Κατανομή των Ετών Υπηρεσίας του δείγματος της πιλοτικής



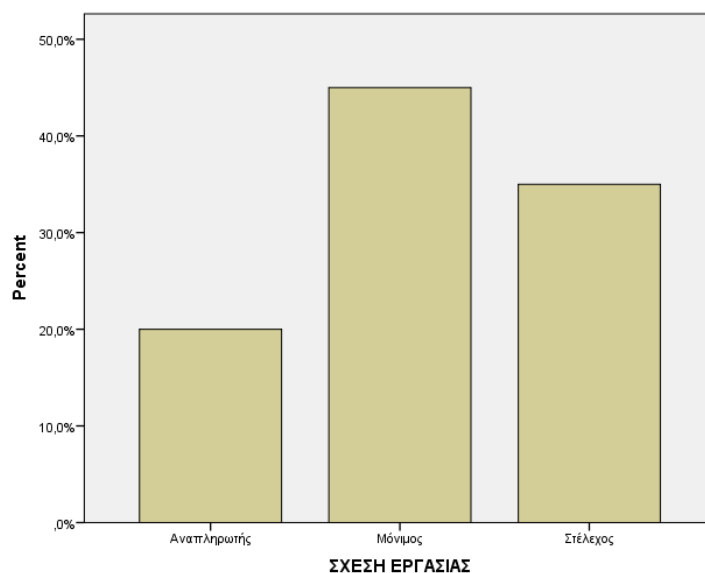
Γράφημα 3: Κατανομή του Επιπέδου των Σπουδών του δείγματος της πιλοτικής

Στην **βαθμίδα υπηρετήσης** περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι όσοι υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό είναι ορθό για το γενικό πληθυσμό της εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερα και πολυπληθέστερα από της δευτεροβάθμιας.



Γράφημα 4: Κατανομή της Βαθμίδας Υπηρετήσης του δείγματος της πιλοτικής

Στο παρακάτω γράφημα διαφαίνεται ότι η **σχέση εργασίας** δεν αντιπροσωπεύει πλήρως την εικόνα του γενικού πληθυσμού. Αλλά ακολουθεί την **ηλικιακή κατανομή** και την κατανομή της **βαθμίδας εκπαίδευσης**.



Γράφημα 5: Κατανομή της Σχέσης Εργασίας του δείγματος της πιλοτικής

## 6.2 Έρευνα στο σύνολο του δείγματος

Στο σύνολο των 200 ερωτηματολογίων ο έλεγχος Cronbach's Alpha έδωσε τιμή 0,803, η οποία είναι πολύ ικανοποιητική. Κατά συνέπεια θα συνεχιστεί η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και όπου υπάρχει σημαντική ανισοκατανομή ή διαφοροποίηση με το γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών θα παρατίθεται και το αντίστοιχο γράφημα.

*Πίνακας 3: Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου της Στατιστικής Έρευνας*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,803	,870	71

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα η ηλικιακή κατανομή δεν παρουσιάζει διαφοροποίηση με τον γενικό πληθυσμό, όπως και τα έτη υπηρεσίας. Το επίπεδο σπουδών διαφοροποιείται ελάχιστα με τα μεταπτυχιακά να είναι ελάχιστα πιο χαμηλά από το πληθυσμό. Σημαντική διαφορά παρουσιάζει η σχέση Αναπληρωτών με Μόνιμους, όπου η σχέση στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών οι Αναπληρωτές είναι σχεδόν 35% και οι μόνιμοι 55% και πιο χαμηλά τα ποσοστά των ωρομισθίων και στελεχών. Τα στελέχη και οι ωρομισθιοι είναι σχεδόν ισοδύναμοι σε ποσοστά. Ελαφρώς περισσότερα είναι τα στελέχη. Επομένως, το δείγμα της έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού, με μικρές διαφοροποιήσεις στο Επίπεδο Σπουδών και στη Σχέση Εργασίας. Ενδεικτικά γραφήματα παρατίθενται επίσης πιο κάτω (Γραφήματα 6 και 7).

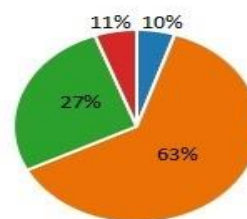


Πίνακας 4: Παρουσίαση Δημογραφικών Στοιχείων

Μεταβλητές		Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Ηλικία</b>	Έως 29	10	5%
	30 – 45	125	62,5%
	46 – 55	54	27%
	56 και άνω	11	5,5%
<b>Έτη Υπηρεσίας</b>	0 – 9	58	29%
	10 – 19	96	48%
	20 – 29	34	17%
	30 και άνω	12	6%
<b>Επίπεδο Σπουδών</b>	Α.Ε.Ι.	107	53,5%
	Μεταπτυχιακό	83	41,5%
	Διδακτορικό	10	5%
<b>Βαθμίδα Υπηρετήσης</b>	Πρωτοβάθμια	116	58%
	Δευτεροβάθμια	84	42%
<b>Σχέση Εργασίας</b>	Ωρομίσθιος	9	4,5%
	Αναπληρωτής	58	29%
	Μόνιμος	114	57%
	Στέλεχος	19	9,5%

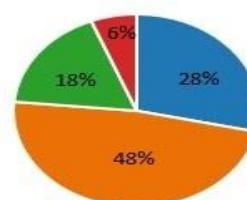
### ΗΛΙΚΙΑ:

Εως 29	10
30 - 45	125
46 - 55	54
56 και άνω	11



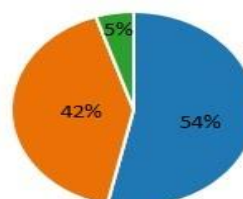
### ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0 - 9	57
10 - 19	96
20 - 29	35
30 και άνω	12



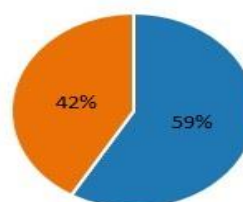
### ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

απόφοιτος ΑΕΙ	107
κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλο...	83
κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σ...	10



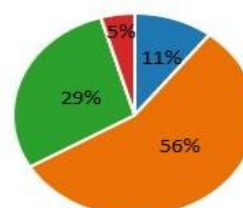
### ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	117
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	83

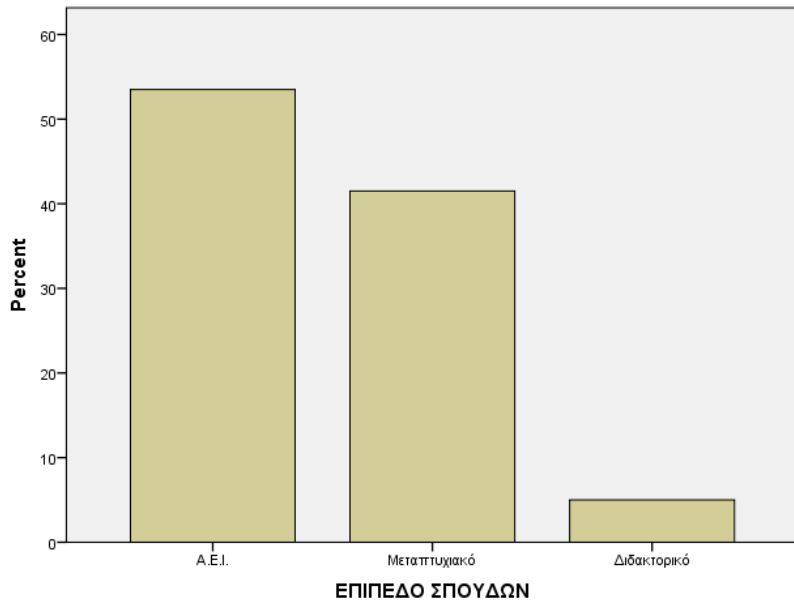


### ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

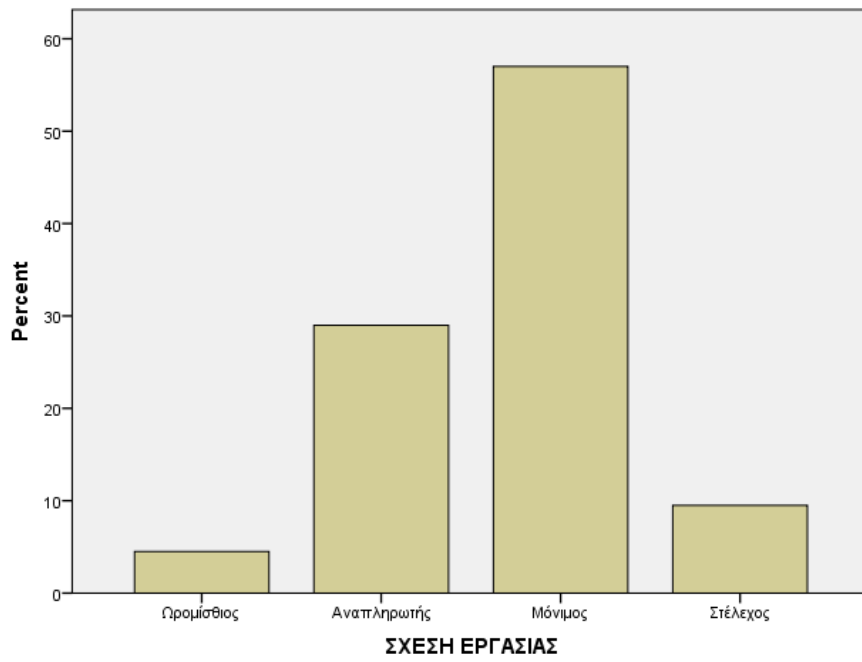
Στέλεχος Εκπαίδευσης	21
Μόνιμος Εκπαιδευτικός	112
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός	58
Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός	9



Εικόνα 16: Δημογραφικά Στοιχεία



Γράφημα 6: Κατανομή του Επιπέδου Σπουδών του δείγματος



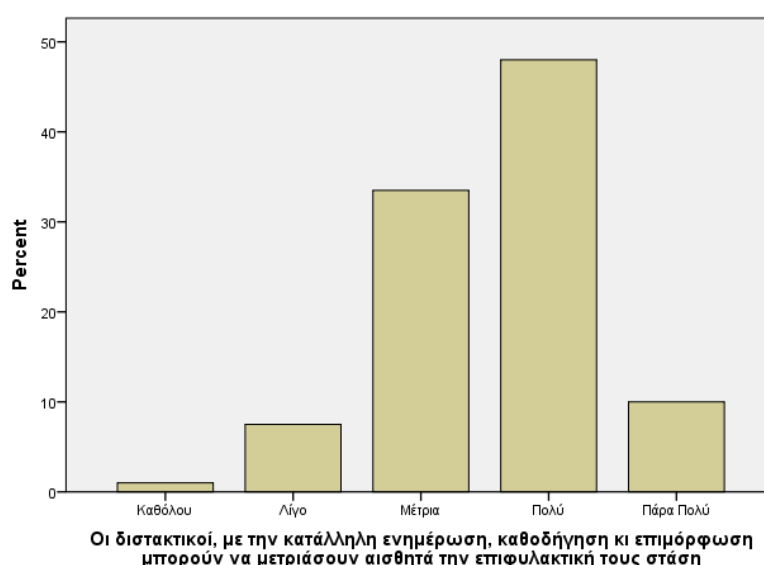
Γράφημα 7: Κατανομή της Σχέσης Εργασίας του δείγματος

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
<i>Οικονομικά</i>	53 (26,5%)	106 (53%)	35 (17,5%)	6 (3%)	
<i>Θεσμικά/ Οργανωσιακά</i>	16 (8%)	80 (40%)	89 (44,5%)	13 (6,5%)	2 (1%)
<i>Τεχνολογικά</i>	18 (9%)	87 (43,5%)	76 (38%)	17 (8,5%)	2 (1%)
<i>Στον τομέα των υποδομών</i>	35 (17,5%)	101 (50,5%)	58 (29%)	6 (3%)	
<i>Σε συνάρτηση με την υπάρχουσα κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας</i>	23 (11,5%)	70 (35%)	89 (44,5%)	16 (8%)	2 (1%)
<i>Κατά πόσο πιστεύετε ότι μπορεί ένα ελληνικό σχολείο σήμερα να ενταχθεί εύκολα σε ένα επίσημο πλαίσιο που θα προωθεί τη συνεργατική αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία</i>	4 (2%)	78 (39%)	95 (47,5%)	20 (10%)	3 (1,5%)
<i>Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον σημερινό εκπαιδευτικό έτοιμο να συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων</i>	7 (3,5%)	66 (33,0%)	91 (45,5%)	33 (16,5%)	3 (1,5%)
<i>Η διοίκηση μπορεί να καθοδηγεί με επιτυχία όσους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν σε δίκτυα συνεργασίας</i>	15 (7,5%)	68 (34%)	68 (34%)	41 (20,5%)	8 (4%)
<i>Οι υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας είναι περισσότεροι από όσους τα απορρίπτουν</i>	24 (12%)	43 (21,5%)	81 (40,5%)	44 (22%)	8 (4%)
<i>Οι υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας είναι περισσότεροι από τους επιφυλακτικούς και αναβλητικούς</i>	39 (19,5 %)	47 (23,5%)	77 (38,5%)	35 (17,5%)	2 (1%)
<i>Οι διστακτικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση μπορούν να μετριάσουν αισθητά την επιφυλακτική τους στάση</i>	2 (1%)	15 (7,5%)	67 (33,5%)	96 (48%)	20 (10%)
<i>Οι αναβλητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση ενεργοποιούνται περισσότερο</i>	3 (1,5%)	34 (17%)	73 (36,5%)	79 (39,5%)	11(5,5%)
<i>Οι αρνητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση αναθεωρούν</i>	25 (12,5%)	52 (26%)	75 (37,5%)	39 (19,5%)	9 (4,5%)

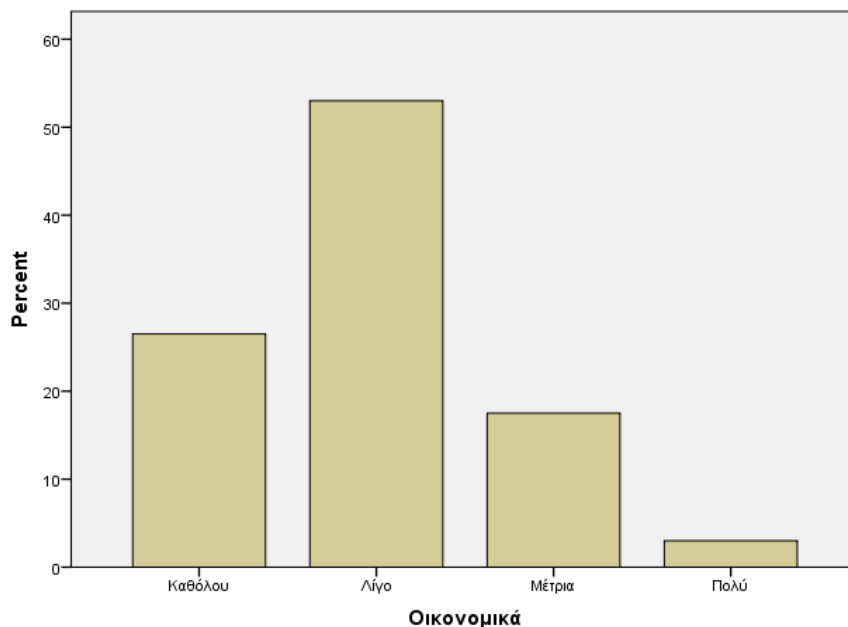
*Πίνακας 5: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Β - Βαθμός Αποδοχής κι Ετοιμότητας Σχολικής Κοινότητας*

Στον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι τα «Οικονομικά» έχουν μικρότερη απήγηση από τα «Θεσμικά» και «Τεχνολογικά». Τα Θεσμικά και Τεχνολογικά παρουσιάζουν ουδέτερη στάση. Ο «τομέας των υποδομών» έχει αρνητική στάση και η

μεταβλητή «Σε συνάρτηση με την υπάρχουσα κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας» έχουν ουδέτερη στάση. Οι μεταβλητές «Κατά πόσο πιστεύετε ότι μπορεί ένα ελληνικό σχολείο σήμερα μπορεί να ενταχθεί εύκολα σε ένα επίσημο πλαίσιο που θα προωθεί τη συνεργατική αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία» και «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον σημερινό εκπαιδευτικό έτοιμο να συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων» έχουν ουδέτερη προς αρνητική στάση. Όσον αφορά: «Η διοίκηση μπορεί να καθοδηγεί με επιτυχία όσους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν σε δίκτυα συνεργασίας», αυτή παρουσιάζει ουδέτερη προς αρνητική στάση, ενώ «Οι υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας είναι περισσότεροι από όσους τα απορρίπτουν» και «Οι υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας είναι περισσότεροι από τους επιφυλακτικούς και αναβλητικούς» έχουν διέπονται από ουδετερότητα. Επίσης, «Οι διστακτικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση μπορούν να μετριάσουν αισθητά την επιφυλακτική τους στάση», «Οι αναβλητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση ενεργοποιούνται περισσότερο» έχουν πιο θετική στάση, με τα μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτόν τον πίνακα στο Πάρα Πολύ. Τέλος, «Οι αρνητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση αναθεωρούν» παρουσιάζουν μια πιο σταθερή και αρνητική άποψη. Ενδεικτικά γραφήματα παρατίθενται παρακάτω.



Γράφημα 8: Κατανομή «Οι διστακτικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση μπορούν να μετριάσουν αισθητά την επιφυλακτική τους στάση» του δείγματος.



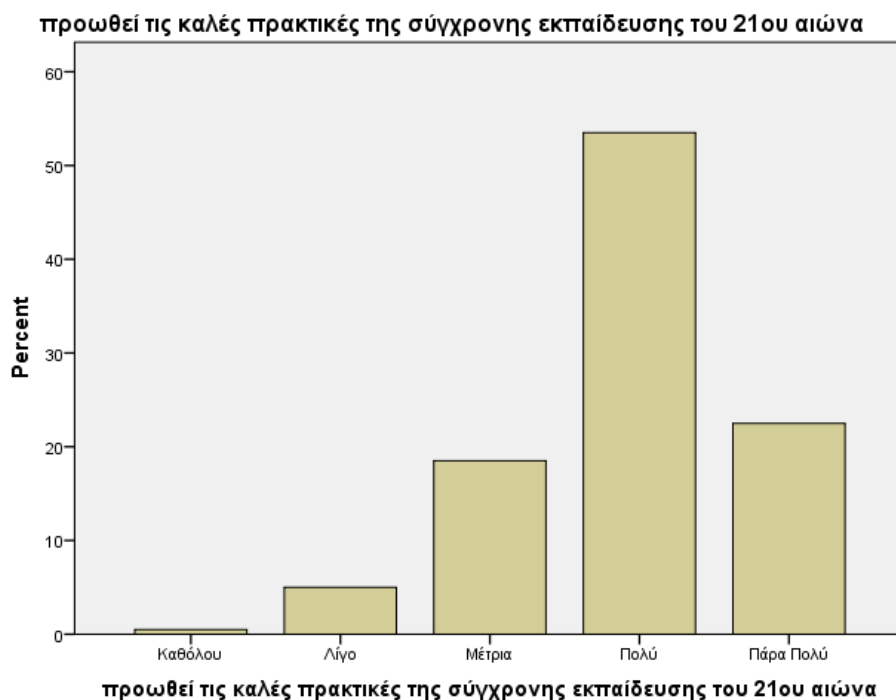
Γράφημα 9: Κατανομή «Οικονομικά» του δείγματος

Πίνακας 6: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Γ – «ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, η καθιέρωση των δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών στη χώρα μας» (4 ερωτήσεις)

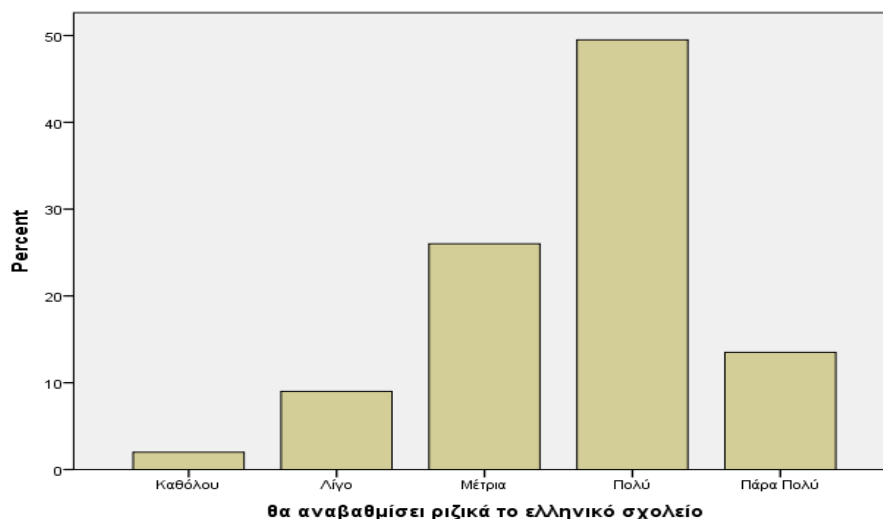
Μεταβλητή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<i>θα βελτιώσει καταλυτικά την εκπαιδευτική διαδικασία</i>	5 (2,5%)	14 (7%)	51 (25,5%)	103(51,5%)	27(13,5%)
<i>θα αναβαθμίσει ριζικά το ελληνικό σχολείο</i>	4 (2%)	18 (9%)	52 (26%)	99 (49,5%)	27(13,5%)
<i>προωθεί τις καλές πρακτικές της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα</i>	1 (0,5%)	10 (5%)	37 (18,5%)	107(53,5%)	45(22,5%)
<i>θα δώσει ποιοτικότερα αποτελέσματα στο παραγόμενο έργο σε σχέση με την ατομική πρακτική σε μια τάξη</i>	2 (1%)	16 (8%)	38 (19%)	109(54,5%)	35(17,5%)

Στο παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι «ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία» τη μεγαλύτερη αποδοχή έχει η μεταβλητή «προωθεί τις καλές πρακτικές της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21ου αιώνα» και την πιο χαμηλή και ουδέτερη, με τη

σειρά της, η μεταβλητή «θα αναβαθμίσει ριζικά το ελληνικό σχολείο». Ενδεικτικά γραφήματα παρατίθενται στη συνέχεια.



Γράφημα 10: Κατανομή «προωθεί τις καλές πρακτικές της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21ου αιώνα» του δείγματος



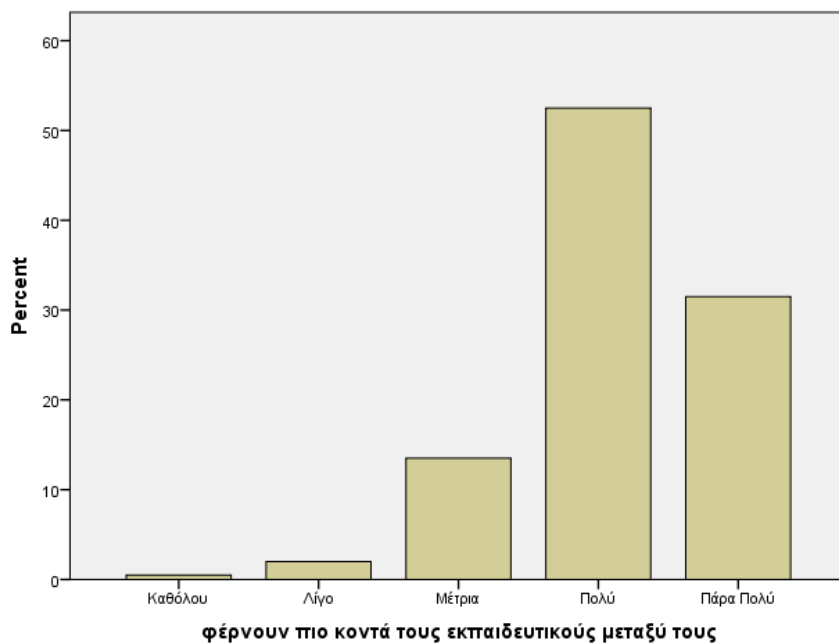
Γράφημα 11: Κατανομή «θα αναβαθμίσει ριζικά το ελληνικό σχολείο» του δείγματος

Στον παρακάτω πίνακα την μεγαλύτερη αποδοχή έχει η μεταβλητή «φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές τους» σε ποσοστό 84% (πολύ και πάρα πολύ). Από την άλλη, την μεγαλύτερη ουδέτερη και αρνητική αποδοχή είχε η μεταβλητή «οφείλουν να επιζητούν χρόνο κι εκτός εργασιακού ωραρίου» με μέτρια στάση σε ποσοστό 28% και 23% αντίστοιχα με αρνητική αντίληψη (καθόλου και λίγο). Ενδεικτικά γραφήματα παρατίθενται παρακάτω.

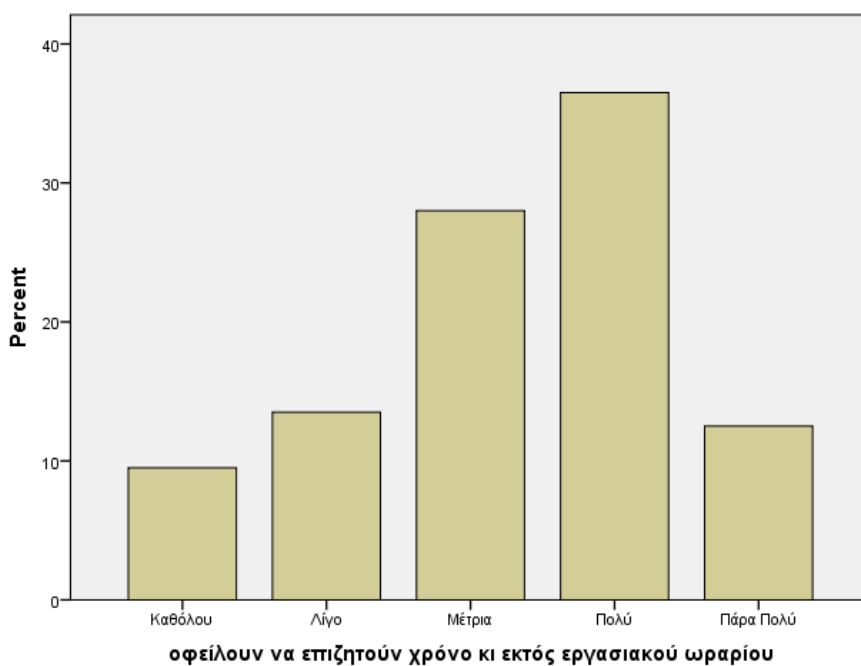
*Πίνακας 7: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Γ – «Όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού, τα δίκτυα συνεργασίας» (9 ερωτήσεις)*

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
<i>αναδεικνύουν ικανότητες του που αγνοούσε έως τώρα</i>	5 (2,5%)	12 (6%)	39 (19,5%)	129(64,5%)	15 (7,5%)
<i>βελτιώνουν την ποιότητα του παραγόμενου έργου του</i>	1 (0,5%)	13 (6,5%)	33 (16,5%)	131(65,5%)	22(11%)
<i>φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους</i>	1 (0,5%)	4 (2%)	27 (13,5%)	105(52,5%)	63(31,5%)
<i>φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές τους</i>	5 (2,5%)	14 (7%)	45 (22,5%)	98 (49%)	38 (19%)
<i>βελτιώνουν το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού ως προς την ατομική του δέσμευση απέναντι στην ομάδα</i>	6 (3%)	8 (4%)	35 (17,5%)	104(52%)	47(23,5%)
<i>ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα, το οποίο πάντα υπερκερνάει το ατομικό συμφέρον</i>	4 (2%)	18 (9%)	27 (13,5%)	113(56,5%)	38 (19%)
<i>οφείλουν να επιζητούν χρόνο κι εκτός εργασιακού ωραρίου</i>	19 (9,5%)	27 (13,5%)	56 (28%)	73 (36,5%)	25(12,5%)
<i>οφείλουν να αναδεικνύουν τις καλές πρακτικές και προς το εξωτερικό περιβάλλον</i>	2 (1%)	11 (5,5%)	39 (19,5%)	120 (60%)	28 (14%)
<i>πρέπει να ακολουθούν κάποιο μοντέλο με το οποίο θα αξιολογείται κάθε ομαδικό έργο πριν την τελική του παρουσίαση</i>	13 (6,5%)	21 (10,5%)	49 (24,5%)	98 (49%)	19 (9,5%)





Γράφημα 12: Κατανομή «φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους» του δείγματος



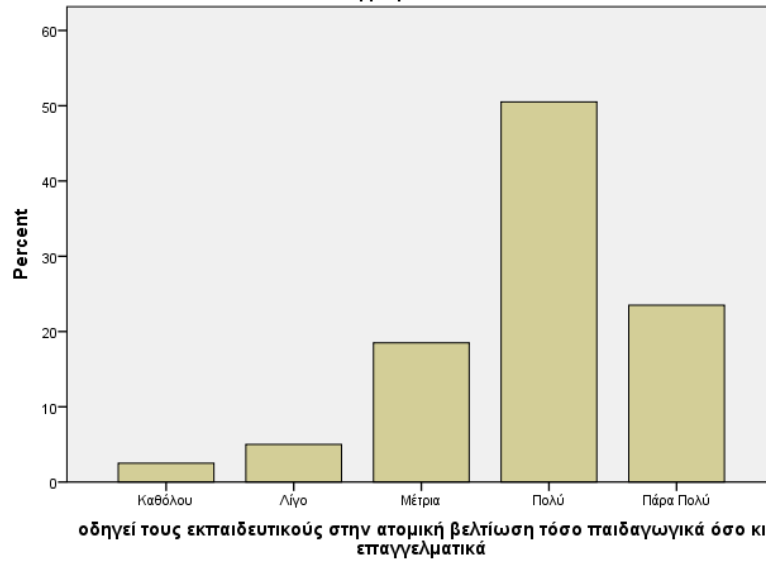
Γράφημα 13: Κατανομή «οφείλουν να επιζητούν χρόνο κι εκτός εργασιακού ωραρίου» του δείγματος

Στον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται ότι η μεταβλητή «**οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά, όσο κι επαγγελματικά**», αποτυπώνει θετικές αντιλήψεις σε επίπεδο 74%, ενώ τη χαμηλότερη αποδοχή παρουσιάζει η μεταβλητή «**ενδέχεται να οδηγή σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας**» σε ποσοστό 83% (Καθόλου, Λίγο και Μέτρια). Ενδεικτικά γραφήματα παρατίθενται επίσης παρακάτω.

*Πίνακας 8: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Γ – «Όσον αφορά την εκπαιδευτική μονάδα, η συμμετοχή στα δίκτυα συνεργασίας» (8 ερωτήσεις)*

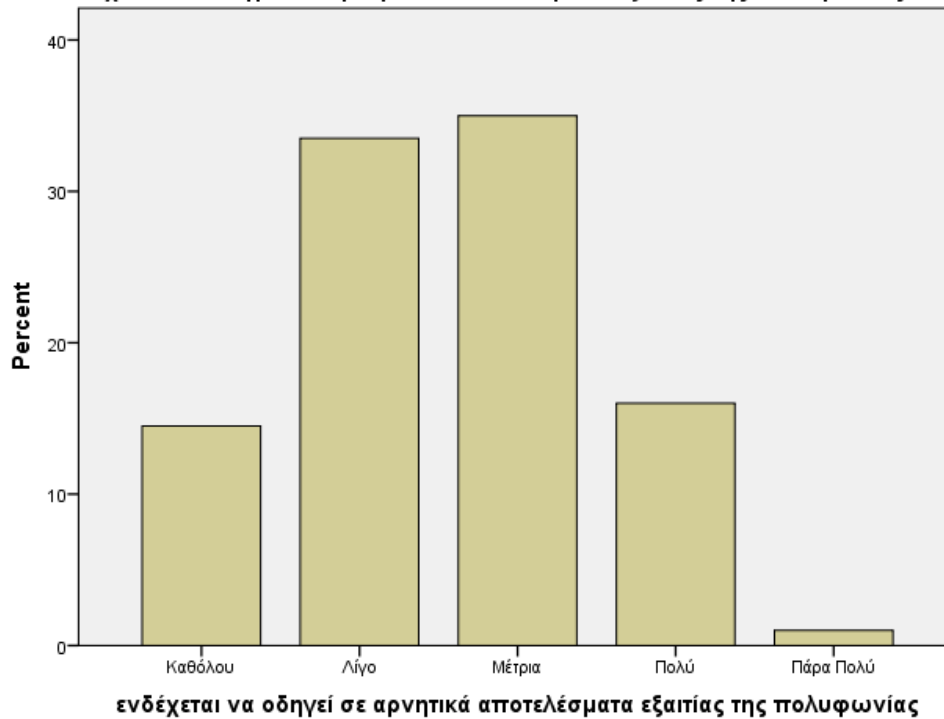
<b>Μεταβλητή</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
<i>προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή</i>	9(4,5%)	14 (7%)	43 (21,5%)	104 (52%)	30 (15%)
<i>οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά όσο κι επαγγελματικά</i>	5 (2,5%)	10 (5%)	37 (18,5%)	101(50,5%)	47(23,5%)
<i>οδηγεί τους μαθητές του στην επίτευξη υψηλότερων αποδόσεων</i>	7 (3,5%)	21 (10,5%)	46 (23%)	106 (53%)	20 (10%)
<i>βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών</i>	8 (4%)	24 (12%)	67 (33,5%)	84 (42%)	17 (8,5%)
<i>βοηθά το σχολείο να βελτιώνει αδυναμίες μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία</i>	2 (1%)	18 (9%)	38 (19%)	95 (47,5%)	47(23,5%)
<i>δυσκολεύει την επίτευξη έργου σε συγκεκριμένο χρόνο εξαιτίας της πολυφωνίας</i>	17 (8,5%)	56 (28%)	79 (39,5%)	47 (23,5%)	1 (0,5%)
<i>ενδέχεται να οδηγή σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας</i>	29 (14,5%)	67 (33,5%)	70 (35%)	32 (16%)	2 (1%)
<i>οδηγεί σε υψηλό βαθμό αποδοχής κι αναγνώρισής του από γονείς και τοπική κοινωνία</i>	5 (2,5%)	17 (8,5%)	60 (30%)	94 (47%)	24 (12%)

οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά όσο κι επαγγελματικά



Γράφημα 14: Κατανομή «οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά όσο κι επαγγελματικά» του δείγματος

ενδέχεται να οδηγή σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας

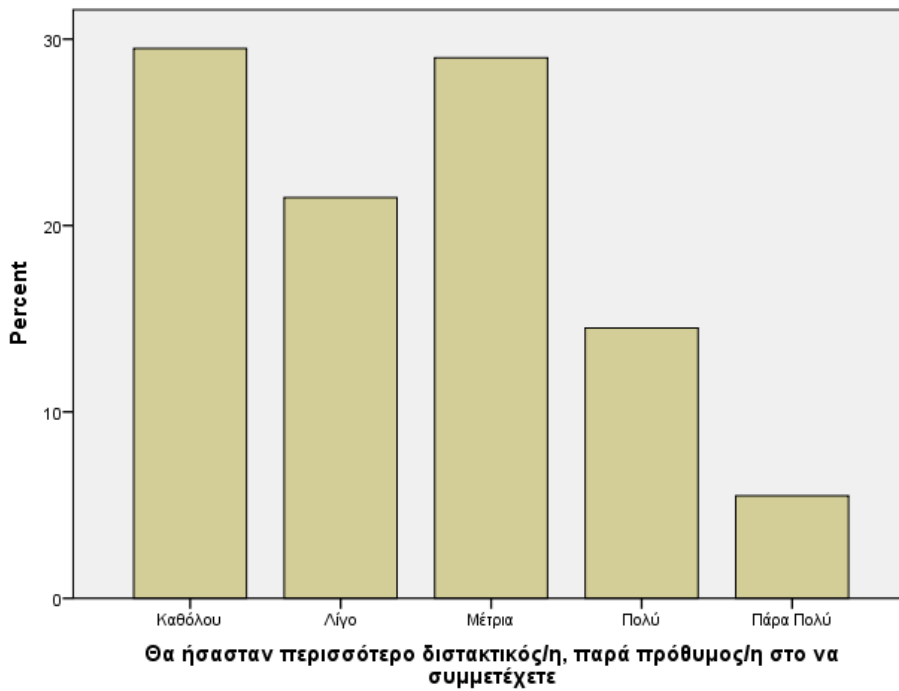


Γράφημα 15: Κατανομή «ενδέχεται να οδηγή σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας» του δείγματος

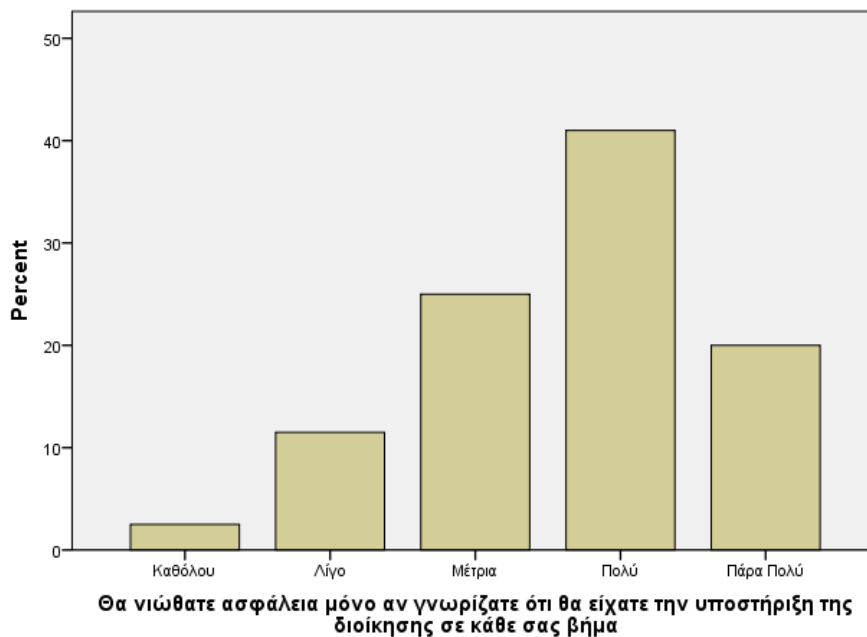
Πίνακας 9: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «Εάν σας καλούσαν σήμερα να συμμετέχετε σε μια ομάδα εργασίας με συναδέλφους από άλλα σχολεία» (7 ερωτήσεις)

Μεταβλητή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<i>Θα ήσασταν περισσότερο διστακτικός/η, παρά πρόθυμος/η στο να συμμετέχετε</i>	59 (29,5%)	43 (21,5%)	58 (29%)	29 (14,5%)	11 (5,5%)
<i>Θα προτιμούσατε να διαλέγατε εσείς σε ποια ομάδα θα μπειτε</i>	16 (8%)	22 (11%)	39 (19,5%)	89 (44,5%)	34 (17%)
<i>Θα προτιμούσατε να είστε περισσότερο ακροατής, παρά ομιλητής</i>	15 (7,5%)	43 (21,5%)	81 (40,5%)	49 (24,5%)	12 (6%)
<i>Αισθάνεστε απόλυτα έτοιμος/η να αναλάβετε πρωτοβουλίες πάνω σε κοινούς στόχους</i>	10 (5%)	28 (14%)	79 (39,5%)	70 (35%)	13 (6,5%)
<i>Εκτός από την ομαδική επιτυχία θα επιδιώκατε και την ανάδειξη του προσωπικού οφέλους</i>	35 (17,5%)	50 (25%)	60 (30%)	40 (20%)	15 (7,5%)
<i>Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα</i>	5 (2,5%)	23 (11,5%)	50 (25%)	82 (41%)	40 (20%)
<i>Θα ζητούσατε επιμόρφωση γιατί διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να ανταποκριθείτε πλήρως στα καθήκοντά σας</i>	11 (5,5%)	20 (10%)	52 (26%)	76 (38%)	41(20,5%)

Από τον παραπάνω πίνακα, που αποτελεί την πρώτη ομάδα του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου με τίτλο «Αναδυόμενα Οφέλη Ομαδοσυνεργατικής Αλληλεπίδρασης», αποτυπώθηκε ότι η μεταβλητή «**Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα**» συνάντησε ποσοστό 61 % στις απαντήσεις *Πολύ* και *Πάρα Πολύ*. Η μεταβλητή «**Θα ήσασταν περισσότερο διστακτικός/η, παρά πρόθυμος/η στο να συμμετέχετε**» είχε ποσοστό 51% στις απαντήσεις *Καθόλου* και *Λίγο* και 29% στην απάντηση *Μέτρια* παρουσιάζοντας την πιο αρνητική τάση. Ενδεικτικά γραφήματα συναντάμε πιο κάτω.



Γράφημα 16: Κατανομή «Θα ήσασταν περισσότερο διστακτικός/η, παρά πρόθυμος/η στο να συμμετέχετε» του δείγματος



Γράφημα 17! Κατανομή «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα» του δείγματος

Πίνακας 10: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία» (διδασκτικό μέρος) (7 επιλογές)

Μεταβλητή	Πρώτη Επιλογή	Δεύτερη Επιλογή	Τρίτη Επιλογή	Τέταρτη Επιλογή	Πέμπτη Επιλογή	Έκτη Επιλογή	Έβδομη Επιλογή
<i>Δημιουργία εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού</i>	51 (25,5%)	57 (28,5%)	29 (14,5%)	29 (14,5%)	21 (10,5%)	12 (6%)	1 (0,5%)
<i>Σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας (projects)</i>	13 (6,5%)	31 (15,5%)	26 (13%)	34 (17%)	49 (24,5%)	43 (21,5%)	4 (2%)
<i>Προώθηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας</i>	102 (51%)	37 (18,5%)	27 (13,5%)	18 (9%)	6 (3%)	8 (4%)	2 (1%)
<i>Παρουσίαση μοντέλων αξιολόγησης επιδόσεων μαθητών</i>	4 (2%)	13 (6,5%)	31 (15,5%)	35 (17,5%)	38 (19%)	74 (37%)	5 (2,5%)
<i>Οργάνωση μεικτών συνεργατικών διδασκαλιών</i>	14 (7%)	41 (20,5%)	48 (24%)	59 (29,5%)	21 (10,5%)	15 (7,5%)	2 (1%)
<i>Προγραμματισμός κοινών επισκέψεων τάξεων</i>	10 (5%)	18 (9%)	35 (17,5%)	27 (13,5%)	63 (31,5%)	46 (23%)	1 (0,5%)
<i>Άλλο</i>	1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1%)	1 (0,5%)	3 (1,5%)	6 (3%)	186 (93%)

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι την μεγαλύτερη αποδοχή έχει η μεταβλητή «**Προώθηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας**» με ποσοστό 69,5% και τη δεύτερη στην κατάταξη η «**Δημιουργία εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού**» με 54%. Η πιο ουδέτερη μεταβλητή ήταν η «**Οργάνωση μεικτών συνεργατικών διδασκαλιών**» και εκείνη με τη χαμηλότερη επιλογή ήταν το «**Άλλο**» σε ποσοστό 98% κάτω από την τρίτη θέση προτίμησης. Εκεί είχαμε 4 απαντήσεις με σειρά προτίμησης από 1 έως 3. Εξ αυτών, σε μια ο συμμετέχων έγραψε: «*Οργάνωση και προώθηση διαθεματικών πρακτικών διδασκαλίας μέσω της τέχνης*».

Από τον παρακάτω πίνακα αποδοχή παρουσιάζουν οι μεταβλητές «**Συμμετοχή στη διαχείριση κρίσεων**», «**Οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων**» και «**Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων**». Ως πρώτη επιλογή, το μεγαλύτερο ποσοστό κατανεμήθηκε στην πρώτη παραπάνω μεταβλητή (και πρώτη στο πίνακα

του ερωτηματολογίου), η δεύτερη επιλογή ήταν στην τρίτη παραπάνω (και δεύτερη στον πίνακα) και η τρίτη επιλογή ήταν η δεύτερη παραπάνω (και τρίτη στο πίνακα). Η έκτη επιλογή είχε το μεγαλύτερο ποσοστό 30% και η έβδομη επιλογή 32% στις μεταβλητές «**Προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου**» και «**Ανάπτυξη τεχνικών προσέγγισης κι ενεργοποίησης γονέων στη μαθησιακή διαδικασία**» αντιστοίχως (έκτη και έβδομη αντιστοίχως στο πίνακα) . Με ποσοστό 90,5%, όγδοη επιλογή ήταν το «**Άλλο**» (τελευταίο στο πίνακα).

*Πίνακας 11: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία (διοικητικό μέρος)» (8 επιλογές)*

Μεταβλητή	Πρώτη Επιλογή	Δεύτερη Επιλογή	Τρίτη Επιλογή	Τέταρτη Επιλογή	Πέμπτη Επιλογή	Έκτη Επιλογή	Έβδομη Επιλογή	Όγδοη Επιλογή
<i>Προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου</i>	9 (4,5%)	10 (5%)	12 (6%)	20 (10%)	28 (14%)	60 (30%)	58 (30%)	1 (0,5%)
<i>Συμμετοχή στη διαχείριση κρίσεων</i>	69 (34,5%)	42 (21%)	25 (12,5%)	22 (11%)	17 (8,5%)	15 (7,5%)	10 (5%)	0 (0%)
<i>Ανάπτυξη τεχνικών προσέγγισης κι ενεργοποίησης γονέων στη μαθησιακή διαδικασία</i>	7 (3,5%)	21 (10,5%)	24 (12%)	25 (12,5%)	24 (12%)	33 (16,5%)	64 (32%)	2 (1%)
<i>Οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων</i>	42 (21%)	44 (22%)	55 (27,5%)	33 (16,5%)	15 (7,5%)	9 (4,5%)	3 (1,5%)	0 (0%)
<i>Δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινωνίας</i>	8 (4%)	12 (6%)	21 (10,5%)	31 (15,5%)	65 (32,5%)	36 (18%)	25 (12,5%)	2 (1%)
<i>Οργάνωση ενιαίας βιβλιοθήκης</i>	13 (6,5%)	18 (9%)	24 (12%)	40 (20%)	35 (17,5%)	39 (19,5%)	30 (15%)	1 (0,5%)
<i>Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων</i>	50 (25%)	53 (26,5%)	39 (19,5%)	28 (14%)	15 (7,5%)	6 (3%)	8 (4%)	1 (0,5%)
<i>Άλλο</i>	2 (1%)	0 (0%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1%)	2 (1%)	181 (90,5%)

Από τον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται αποδοχή στην μεταβλητή «*Πόσο πιθανή θεωρείτε στο μέλλον τη συμμετοχή σας σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας με συναδέλφους διαφορετικών σχολείων*» σε αντίθεση με την «*Κατά πόσο στο παρελθόν έχετε εμπλακεί σε εκπαιδευτικές δράσεις με ομάδες συναδέλφων με σκοπό τη δημιουργία έργου από κοινού*» που είχε αρνητική απήχηση κατά 45% και ουδέτερη σε ποσοστό 26,5%. Σημαντικό στοιχείο του παρακάτω πίνακα και όλης της έρευνας ήταν ότι υπήρχε μια χαμένη απάντηση (αναπάντητη) που αντιπροσωπεύει το 0,5% του δείγματος.

*Πίνακας 12: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Δ – «δύο τελευταίες ερωτήσεις»*

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
<i>Κατά πόσο στο παρελθόν έχετε εμπλακεί σε εκπαιδευτικές δράσεις με ομάδες συναδέλφων με σκοπό τη δημιουργία έργου από κοινού</i>	36 (18%)	54 (27%)	53 (26,5%)	41 (20,5%)	15 (7,5%)
<i>Πόσο πιθανή θεωρείτε στο μέλλον τη συμμετοχή σας σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας με συναδέλφους διαφορετικών σχολείων</i>	4 (2%)	23 (11,5%)	61 (30,5%)	70 (35%)	41(20,5%)

Από τον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται ότι η μεταβλητή «*το ελληνικό σχολείο είναι ψηφιακά έτοιμο με τις κατάλληλες υποδομές να υποστηρίξει τη δικτύωση των μονάδων*» έχει την μεγαλύτερη αρνητική και ουδέτερη απήχηση της ομάδας «Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών» σε ποσοστό 94 %. Την μεγαλύτερη απήχηση είχε η μεταβλητή «*Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)*» σε ποσοστό 65%. Ενδεικτικά γραφήματα του Μέρους Ε παρατίθενται παρακάτω.

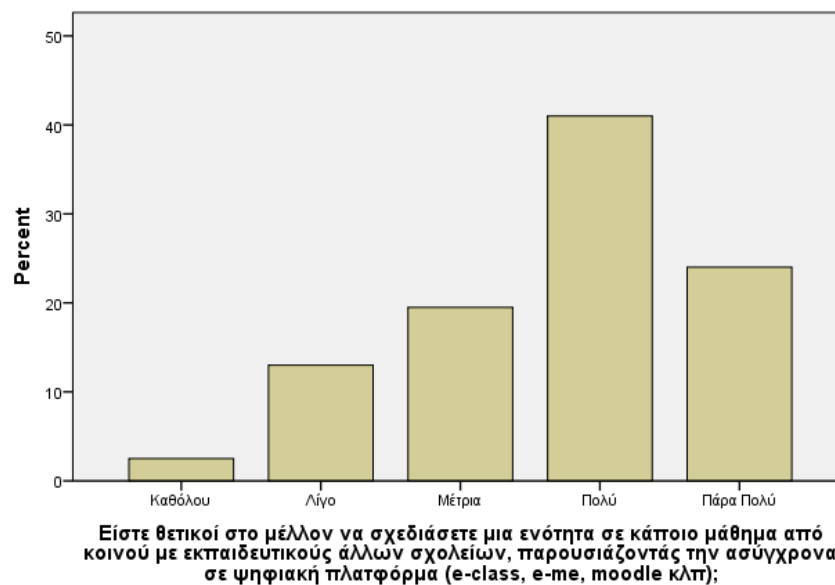


Πίνακας 13: Παρουσίαση ερωτήσεων Μέρους Ε – «Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών»  
(8 Ερωτήσεις)

Μεταβλητή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<i>το ελληνικό σχολείο είναι ψηφιακά έτοιμο με τις κατάλληλες υποδομές να υποστηρίξει τη δικτύωση των μονάδων</i>	44 (22%)	91 (45,5%)	53 (26,5)	11 (5,5%)	1 (0,5%)
<i>το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με τις πλατφόρμες και τις παροχές του μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συνεργατικής δικτύωσης ψηφιακά</i>	15 (7,5%)	68 (34%)	83 (41,5%)	28 (14%)	6 (3%)
<i>χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρξει ποιότητα στο παραγόμενο έργο</i>	69(34,5%)	62 (31%)	47 (23,5%)	16 (8%)	6 (3%)
<i>οι Νέες Τεχνολογίες έχουν περισσότερο βοηθητικό παρά κομβικό ρόλο</i>	24 (12%)	40 (20%)	65 (32,5%)	61 (30,5%)	10 (5%)
<i>Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning</i>	37(18,5%)	52 (26%)	69 (34,5%)	30 (15%)	12 (6%)
<i>Είστε θετικοί στο μέλλον να κάνετε συνδιδασκαλία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ψηφιακά, σύγχρονα μέσα από κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (WebEx, Joom, MS Teams κλπ)</i>	10 (5%)	30 (15%)	50 (25%)	72 (36%)	38 (19%)
<i>Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)</i>	5 (2,5%)	26 (13%)	39 (19,5%)	82 (41%)	48 (24%)
<i>Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης</i>	3 (1,5%)	17 (8,5%)	51 (25,5%)	97 (48,5%)	32 (16%)



Γράφημα 18: Κατανομή «το ελληνικό σχολείο είναι ψηφιακά έτοιμο με τις κατάλληλες υποδομές να υποστηρίξει τη δικτύωση των μονάδων» του δείγματος



Γράφημα 19: Κατανομή «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)» του δείγματος

### 6.3 Ανάλυση εξάρτησης μεταβλητών με δημογραφικά στοιχεία

Όλα τα δημογραφικά στοιχεία ελέγχθηκαν:

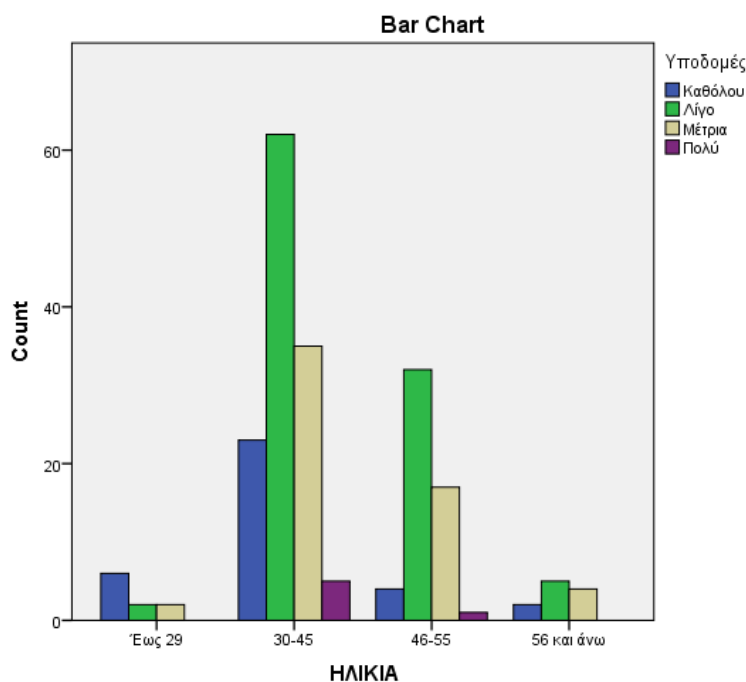
- Από την ομάδα «**Βαθμός Αποδοχής κι Ετοιμότητας Σχολικής Κοινότητας**» με τις μεταβλητές «Θεσμικά/Οργανωσιακά», «Οικονομικά», «Τεχνολογικά», «Στον τομέα των υποδομών» και «Η διοίκηση μπορεί να καθοδηγεί με επιτυχία όσους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν σε δίκτυα συνεργασίας».
- Από την ομάδα «**Βελτίωση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας**» με τις μεταβλητές «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή» και «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών».
- Από την ομάδα «**Αναδύμενα Οφέλη Ομαδοσυνεργατικής Αλληλεπίδρασης**» με τις μεταβλητές «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα» και «Θα ζητούσατε επιμόρφωση γιατί διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να ανταποκριθείτε πλήρως στα καθήκοντά σας».
- Στην τελευταία ομάδα «**Ο Ρόλος των Νέων Τεχνολογιών**» με τις μεταβλητές «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο», «οι Νέες Τεχνολογίες έχουν περισσότερο βοηθητικό παρά κομβικό ρόλο», «Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning», «Είστε θετικοί στο μέλλον να κάνετε συνδιδασκαλία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ψηφιακά, σύγχρονα μέσα από κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (WebEx, Joom, MS Teams κλπ)», «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)» και «Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης».

Φαίνεται ότι η **ηλικία** δείχνει ανισοκατανομή απαντήσεων ανά ηλικιακές ομάδες στις μεταβλητές «Θεσμικά/ Οργανωσιακά», «Οικονομικά», «Στον τομέα των υποδομών», «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών», «Θα ζητούσατε επιμόρφωση γιατί διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να ανταποκριθείτε πλήρως στα καθήκοντά σας» και «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο». Όλες οι άλλες μεταβλητές που

επιλέχθηκαν για το συσχετισμό με τα δημογραφικά στοιχεία, έδειξαν εξάρτηση από την ηλικία. Σημαντική αναφορά αποτελεί ότι η μεταβλητή «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή» εξαρτάται, αλλά όχι σύμφωνα με την κανονική ή την τυποποιημένη κανονική κατανομή ή με γνωστή μορφή ασυμμετρίας.

*Πίνακας 14: ΗΛΙΚΙΑ με «προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή»*

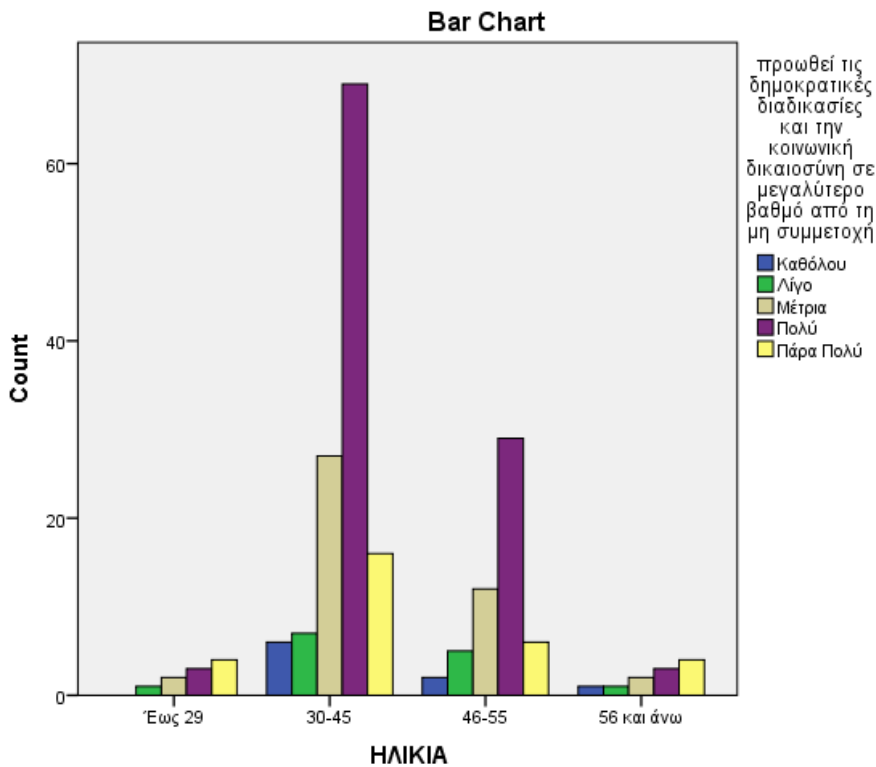
ΗΛΙΚΙΑ	προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Έως 29	0	1	2	3	4	10
30-45	6	7	27	69	16	125
46-55	2	5	12	29	6	54
56 και άνω	1	1	2	3	4	11
Total	9	14	43	104	30	200



*Γράφημα 20: Ραβδόγραμμα Ηλικίας με «Υποδομές» του δείγματος*

Πίνακας 15: ΗΛΙΚΙΑ με «τον τομέα των υποδομών»

ΗΛΙΚΙΑ	Υποδομές				Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Έως 29	6	2	2	0	10
30-45	23	62	35	5	125
46-55	4	32	17	1	54
56 και άνω	2	5	4	0	11
Total	35	101	58	6	200

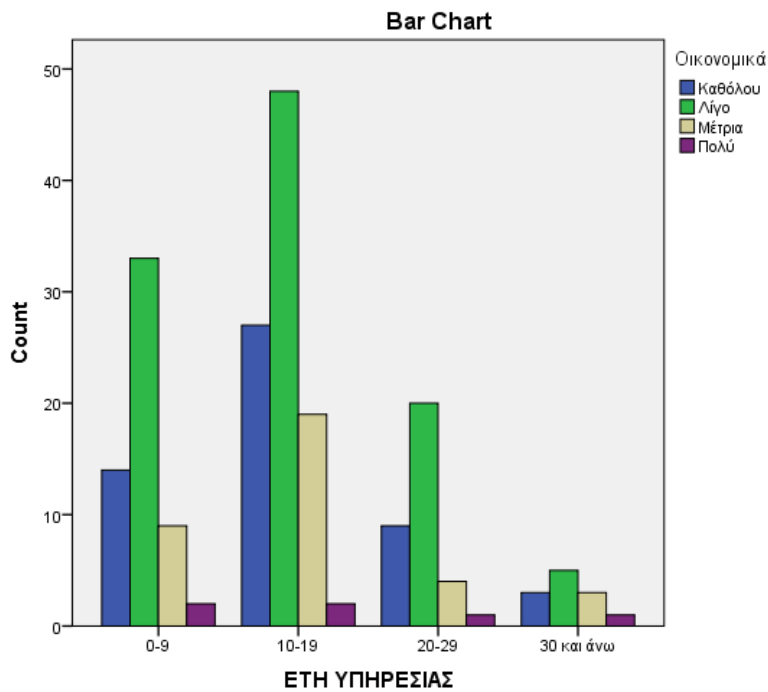


Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα Ηλικίας με «τον τομέα των υποδομών» του δείγματος

Η επόμενη δημογραφική μεταβλητή είναι τα **έτη υπηρεσίας**, η οποία με τις περισσότερες μεταβλητές παρουσιάζει ανεξαρτησία. Ισχυρή εξάρτηση παρουσιάζει στην μεταβλητή «Οικονομικά». Επίσης, σημαντική ανισοκατανομή παρουσιάζει και στην μεταβλητή «Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning».

Πίνακας 16: ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ με «Οικονομικά»

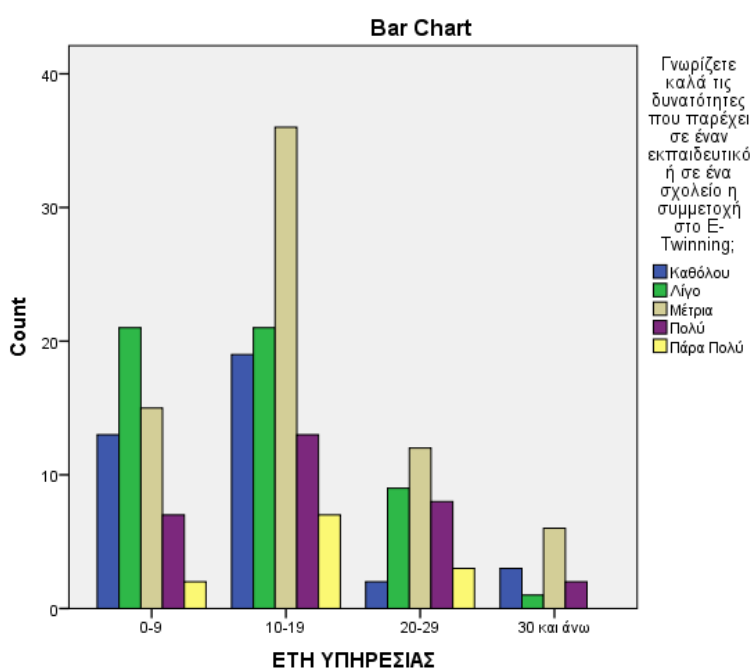
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Οικονομικά				Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
0-9	14	33	9	2	58
10-19	27	48	19	2	96
20-29	9	20	4	1	34
30 και άνω	3	5	3	1	12
Total	53	106	35	6	200



Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα Έτη Υπηρεσίας με «Οικονομικά» του δείγματος

Πίνακας 17: ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ με «Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning»

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning;					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
0-9	13	21	15	7	2	58
10-19	19	21	36	13	7	96
20-29	2	9	12	8	3	34
30 και άνω	3	1	6	2	0	12
Total	37	52	69	30	12	200



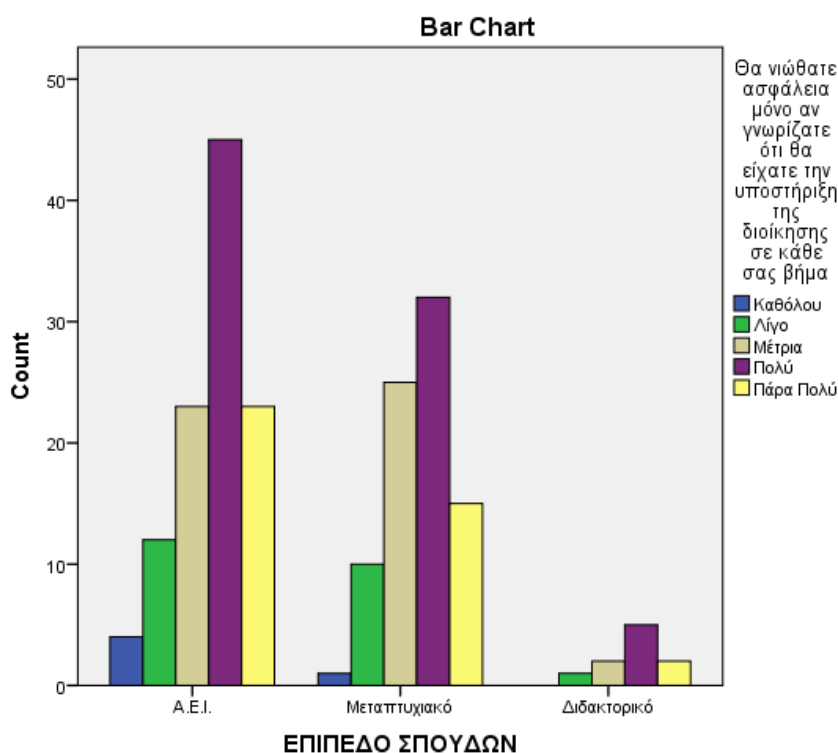
Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα Έτη Υπηρεσίας με «Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning» του δείγματος

Στο Δημογραφικό χαρακτηριστικό **Επίπεδο Σπουδών** υπάρχει σημαντική εξάρτηση στις μεταβλητές «Οικονομικά», «Τεχνολογικά» και «στον τομέα των Υποδομών». Επίσης, σημαντικές ανισοκατανομές παρουσιάζεται στις μεταβλητές «Θεσμικά/Οργανωσιακά» και «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα

είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα». Στη συνέχεια, αναδεικνύονται τα στοιχεία για την μεταβλητή «Οικονομικά» και για την «Η Διοίκηση Υποστηρίζει...».

Πίνακας 18: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ με «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα»

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
A.E.I.	4	12	23	45	23	107
Μεταπτυχιακό	1	10	25	32	15	83
Διδακτορικό	0	1	2	5	2	10
Total	5	23	50	82	40	200

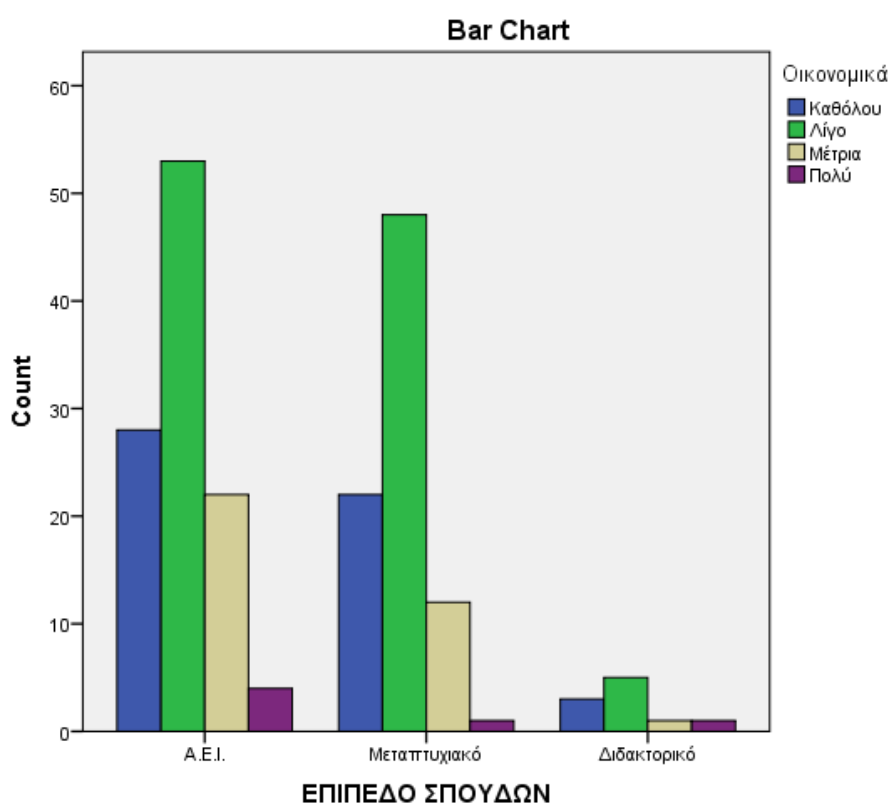


Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα Επίπεδο Σπουδών με «Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα» του δείγματος



Πίνακας 19: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ με «Οικονομικά»

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Οικονομικά				Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
A.E.I.	28	53	22	4	107
Μεταπτυχιακό	22	48	12	1	83
Διδακτορικό	3	5	1	1	10
Total	53	106	35	6	200

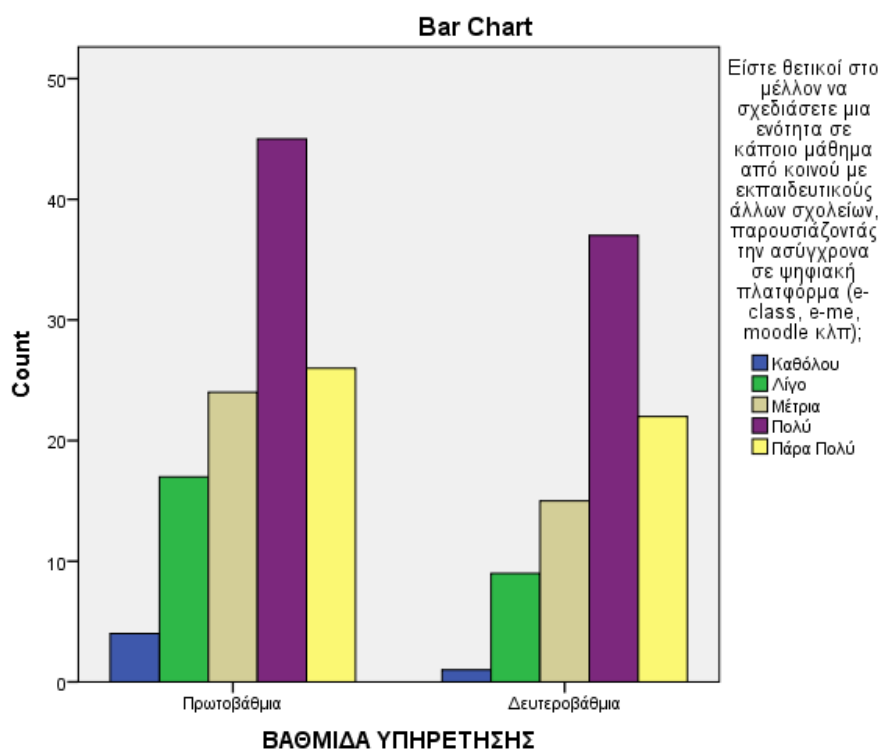


Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα Επίπεδο Σπουδών με «Οικονομικά» του δείγματος

Στην **Βαθμίδα Υπηρετήσης** υπάρχει μεγάλη ανισοκατανομή στην μεταβλητή «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών». Από την άλλη, παρουσιάζει σημαντική εξάρτηση στις μεταβλητές «Οικονομικά» και «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)».

Πίνακας 20: ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ με «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)»

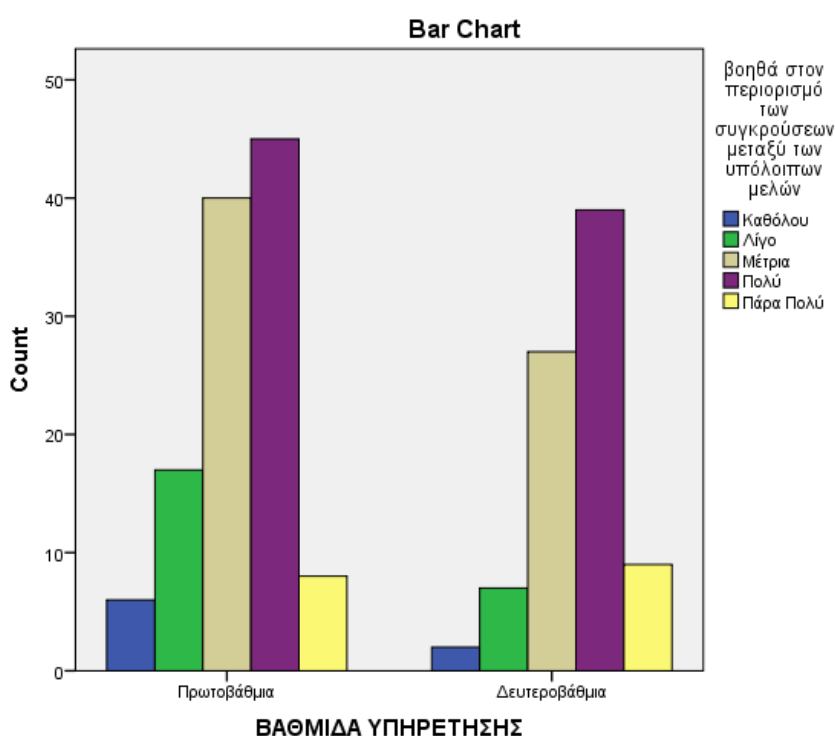
ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ	Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε μια ενότητα σε κάποιο μάθημα από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ);					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Πρωτοβάθμια	4	17	24	45	26	116
Δευτεροβάθμια	1	9	15	37	22	84
Total	5	26	39	82	48	200



Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα Βαθμίδας Υπηρετήσης με «Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)» του δείγματος

Πίνακας 21: ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ με «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών»

ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ	βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Πρωτοβάθμια	6	17	40	45	8	116
Δευτεροβάθμια	2	7	27	39	9	84
Total	8	24	67	84	17	200

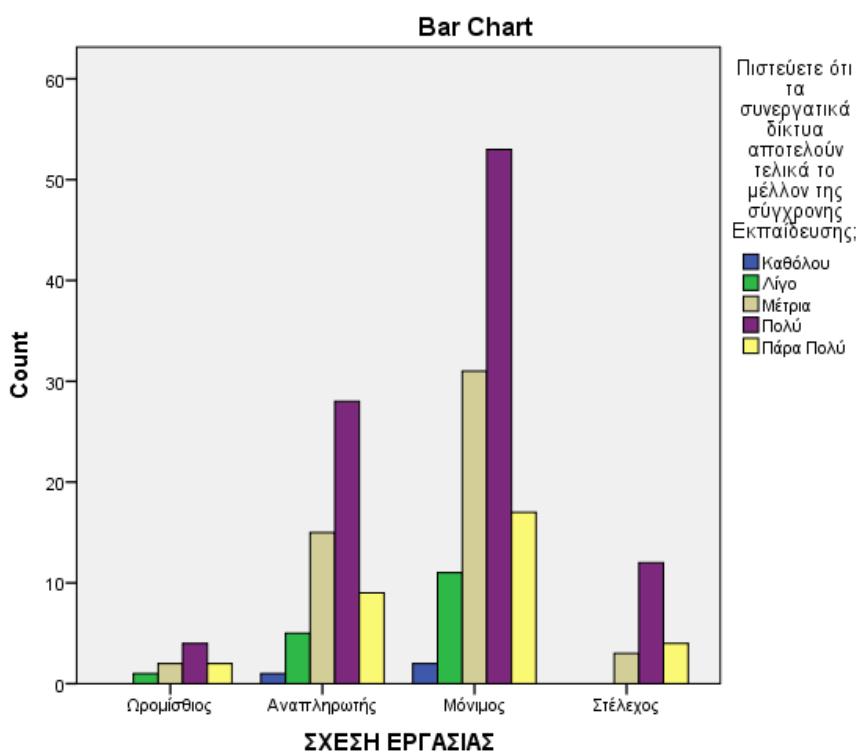


Γράφημα 27: Ραβδόγραμμα Βαθμίδας Υπηρετήσης με «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών» του δείγματος

Τέλος, το δημογραφικό στοιχείο **σχέση εργασίας** δείχνει να έχει γενικές τάσεις ανισοκατανομής με ισχυρότερη στην μεταβλητή «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο» και χαμηλότερη εξάρτηση στην μεταβλητή «Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης».

Πίνακας 22: ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ με «Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης»

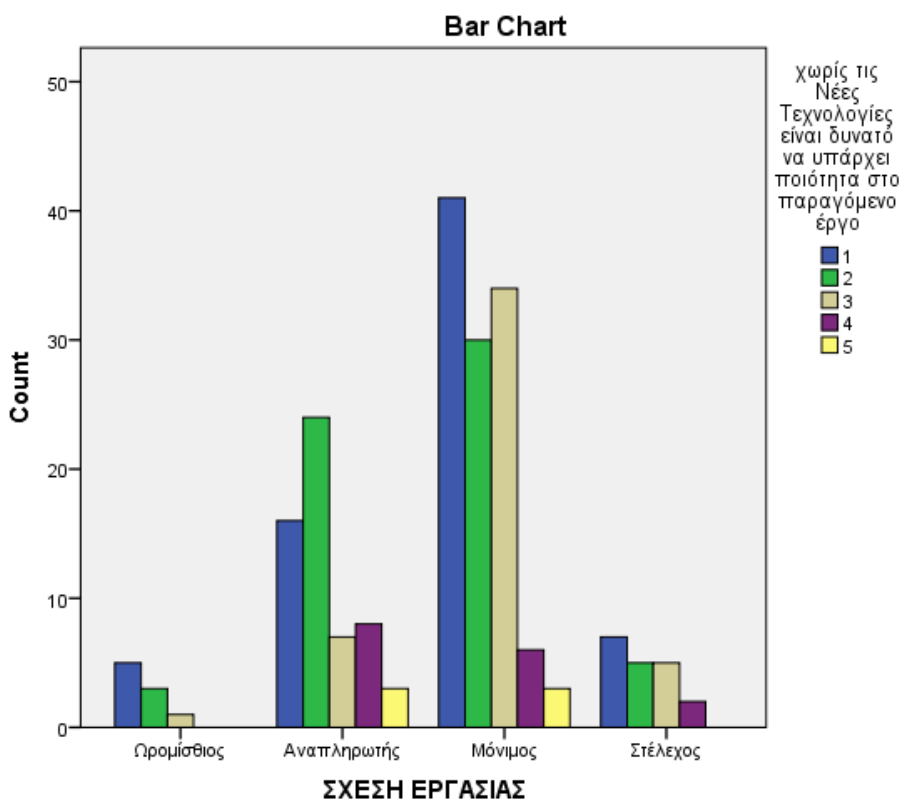
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης;					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ωρομίσθιος	0	1	2	4	2	9
Αναπληρωτής	1	5	15	28	9	58
Μόνιμος	2	11	31	53	17	114
Στέλεχος	0	0	3	12	4	19
Total	3	17	51	97	32	200



Γράφημα 28: Ραβδόγραμμα Σχέσης Εργασίας με «Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης» του δείγματος

Πίνακας 23: ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ με «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο»

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ωρομίσθιος	5	3	1	0	0	9
Αναπληρωτής	16	24	7	8	3	58
Μόνιμος	41	30	34	6	3	114
Στέλεχος	7	5	5	2	0	19
Total	69	62	47	16	6	200



Γράφημα 29: Ραβδόγραμμα Σχέσης Εργασίας με «χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο» του δείγματος

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Πορίσματα

### 7.1 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, παρατηρήθηκαν κάποια τεχνικά προβλήματα που σχετίζονταν με την οργάνωσή της. Επιπλέον, υπήρξαν δυσκολίες κι όσον αφορά το αρχικό στήσιμο του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της μορφοποίησής του παρουσιάστηκαν ορισμένες αστοχίες.

Η πρώτη παρατηρήθηκε στο αρχικό στάδιο της έρευνας, όπου για δύο μέρες δεν είχε επιλεγεί η υποχρεωτικότητα της απάντησης όλων των ερωτήσεων για την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην απαντηθούν από έναν συμμετέχοντα δύο ερωτήσεις του τέταρτου μέρους.

Η δεύτερη αστοχία αφορούσε την εφαρμογή Microsoft Forms. Καταρχήν, το σκεπτικό με το οποίο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα σε σχέση με την Google Forms είχε να κάνει με το περιβάλλον εργασίας το οποίο αφενός ήταν, κατά την άποψή μας, καλύτερο κι αφετέρου διότι υποστήριζε ερωτήσεις κατάταξης. Ωστόσο, καθώς προχωρούσε η συμπλήρωση ερωτηματολογίων και βρισκόμασταν στο τέλος του χρονικού ορίου διεξαγωγής που είχαμε εξ αρχής θέσει, ορισμένοι συνάδελφοι με ενημέρωσαν ότι δεν μπορούσαν να κάνουν τελική υποβολή. Μετά από έλεγχο, διαπιστώθηκε ότι η πλατφόρμα είχε ανώτατο όριο απαντήσεων τις 200 επειδή χρησιμοποιήθηκε το ελεύθερο λογισμικό. Η έρευνα αναγκαστικά διακόπηκε σ' εκείνο το σημείο και γι' αυτόν το λόγο το συνολικό δείγμα μας είναι ακέραιος αριθμός και πολλαπλάσιο του 10.

Η τρίτη σημαντική τεχνική δυσκολία που αντιμετωπίστηκε ήταν η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση της έρευνας η οποία δεν ήταν αυτή που περιμέναμε. Η πιλοτική έρευνα των 20 ατόμων μας έδειξε δύο λύσεις. Να παρατείνουμε το χρονικό όριο διεξαγωγής της έρευνας και να απαλείψουμε στοιχεία που πιθανόν δε δίνουν χρήσιμα συμπεράσματα και ρίχνουν την αξιοπιστία. Επιλέγοντας την πρώτη λύση, βρήκαμε εμπόδιο στον ποσοτικό περιορισμό του δείγματος εξαιτίας της επιλογής της πλατφόρμας Microsoft Forms. Περνώντας στη δεύτερη, διαλέξαμε να αφαιρέσουμε από το ερωτηματολόγιο την «Ειδικότητα ΠΕ», διότι δεν εξυπηρετούσε κάπου συγκεκριμένα στα ερευνητικά μας ερωτήματα και

λόγω του ότι επειδή ήταν ανοιχτού τύπου μας έριχνε, απ' ότι αποδείχτηκε, αρκετά το βαθμό αξιοπιστίας. Μια επιπλέον αστοχία όσον αφορά το ερωτηματολόγιο είχε να κάνει με τις ερωτήσεις 12 και 13 «Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία...» και «Όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού...» οι οποίες αποδείχτηκε ότι δεν ήταν ιδιαίτερα εύστοχες, αφού προδιέθεταν ουσιαστικά το συμμετέχοντα να απαντήσει θετικά. Θα έπρεπε να δοθεί (όπως έγινε στις υπόλοιπες) μια περισσότερο «προβοκατόρική» οπτική κατά τη σύνταξή τους, ώστε οι απαντήσεις να είναι λιγότερο κατευθυνόμενες.

Άλλοι περιορισμοί της έρευνάς μας σχετίζονταν με την περίοδο Covid που διανύουμε, αφού δε μας δόθηκε η δυνατότητα επισκέψεων σε σχολεία, ώστε οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για το αντικείμενο μελέτης μας και να έχουμε καλύτερη «αναγνώριση εδάφους» και μεγαλύτερη συμμετοχή. Παρόλα αυτά, οι διευθυντές των σχολείων ενημερώθηκαν για την έρευνα είτε τηλεφωνικά, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όμως η συντριπτική πλειοψηφία τους δεν προωθούσε εν τέλει το ερωτηματολόγιο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ξεφύγουμε κάποιες μέρες από το αρχικό χρονοδιάγραμμα που είχε τεθεί.

## **7.2 Συμπεράσματα**

Οι αστοχίες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα δεν επηρέασαν εν τέλει την διεξαγωγή της έρευνας και την τελική αξιοπιστία της. Όμως, σε περίπτωση ανάλυσης ελέγχου ανεξαρτησίας των ερωτήσεων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά θα μπορούσε να εξήγαγε λανθασμένα αποτελέσματα. Επίσης, σε δείγμα κάτω των 350 ερωτηματολογίων δεν χρησιμοποιείται η τυποποιημένη κανονική κατανομή. Επομένως, το δείγμα μας είναι τελικά αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Περιφέρεια Αττικής, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας. Δεν τίθεται λοιπόν θέμα αξιοπιστίας του δείγματος και το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το βαθμό ετοιμότητας κι αποδοχής της συνεργατικής δικτύωσης από την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας σε επίπεδο θεσμικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και από πλευράς κουλτούρας. Η αποδοχή κι ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας ως προς τα Σχολικά Δίκτυα στους

παραπάνω τομείς ήταν αρνητική και ουδέτερη. Οι μοναδικές μεταβλητές που έδειξαν υψηλά ποσοστά ήταν «Οι διστακτικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση μπορούν να μετριάσουν αισθητά την επιφυλακτική τους στάση» σε ποσοστό 58% και «Οι αναβλητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση ενεργοποιούνται περισσότερο» σε ποσοστό 45%. Επομένως, **η ενημέρωση, η καθοδήγηση και η επιμόρφωση αποτελούν τα εργαλεία που οδηγούν στην αποδοχή των συνεργατικών δικτύων στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Κατά συνέπεια, θα οδηγήσουν και στην ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας της υιοθέτησης των Σχολικών Δικτύων.

Η δεύτερη ερευνητική πρόταση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανωμένα σχολικά δίκτυα συνεργασίας θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας, ικανοποιώντας παράλληλα τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία («ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, η καθιέρωση των δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών στη χώρα μας») παρουσιάζουν **αποδοχή με ποσοστό άνω του 60%** σχεδόν και στις 4 ερωτήσεις. Όσον αφορά τις στάσεις των ερωτηθέντων για το έργο του εκπαιδευτικού εντός των δικτύων συνεργασίας, φαίνεται ότι κι εκεί υπάρχει **ισχυρή αποδοχή**. Παρόλα αυτά, στην μεταβλητή «οφείλουν να επιζητούν χρόνο κι εκτός εργασιακού ωραρίου» υπάρχει αποδοχή κάτω του 50% και στην μεταβλητή «πρέπει να ακολουθούν κάποιο μοντέλο με το οποίο θα αξιολογείται κάθε ομαδικό έργο πριν την τελική του παρουσίαση» υπήρξε αποδοχή της τάξεως του 58,5%. Όσον αφορά τις απόψεις για την εκπαιδευτική μονάδα, η πιθανή συμμετοχή της σε δίκτυα συνεργασίας βρίσκει αποδοχή στις 5 από τις 8 ερωτήσεις. Υπάρχει μέτρια αποδοχή της τάξεως 50,5% στην μεταβλητή «βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών» και πολύ χαμηλή στις μεταβλητές «δυσκολεύει την επίτευξη έργου σε συγκεκριμένο χρόνο εξαιτίας της πολυφωνίας» και «ενδέχεται να οδηγή σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας» με ποσοστά 24% και 17% αντιστοίχως. Συνεπώς, η ομάδα που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανωμένα σχολικά δίκτυα συνεργασίας θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας, ικανοποιώντας παράλληλα τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, **παρουσίασε αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς.**



Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ασχολείται με τα «Αναδυόμενα Οφέλη Ομαδοσυνεργατικής Αλληλεπίδρασης». Στις 7 πρώτες ερωτήσεις που ασχολούνται με τη μεταβλητή «*Εάν σας καλούσαν σήμερα να συμμετέχετε σε μια ομάδα εργασίας με συναδέλφους από άλλα σχολεία*» δεν παρουσιάζεται σημαντική αποδοχή. Εξαιρέση ίσως αποτελούν οι μεταβλητές «*Θα προτιμούσατε να διαλέγατε εσείς σε ποια ομάδα θα μπειτε*» και «*Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα*» οι οποίες παρουσίασαν αποδοχή της τάξης του 61,5 και 61%. αντίστοιχα. Στη μεταβλητή «*Θα ζητούσατε επιμόρφωση γιατί διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να ανταποκριθείτε πλήρως στα καθήκοντά σας*» υπάρχει αποδοχή 58,5%. Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται μια **ουδετερότητα με τάση αρνητική, θα λέγαμε, ως προς την πιθανότητα συμμετοχής των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε μια ομάδα εργασίας με συναδέλφους άλλων σχολείων.**

Περνώντας τώρα στις ερωτήσεις κατάταξης που είχαν να κάνουν με τους τομείς συνεργασίας σε διδακτικό επίπεδο, παρατηρούμε αποδοχή στις μεταβλητές «*Δημιουργία εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού*» σε ποσοστό 68,5%, «*Πρώιμη καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας*» 87,5% και «*Οργάνωση μεικτών συνεργατικών διδασκαλιών*» 51,5%. Η αποδοχή φαίνεται από τα αθροιστικά ποσοστά των τριών πρώτων επιλογών (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>) από τις 7 που υπήρχαν εξαρχής. Στις ερωτήσεις που εξέταζαν τους τομείς συνεργασίας σε διοικητικό επίπεδο, παρουσιάστηκαν τα μεγαλύτερα αθροιστικά ποσοστά στις επιλογές 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> από τις οχτώ συνολικά, στις μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα η «*Συμμετοχή στη διαχείριση κρίσεων*» συγκέντρωσε ποσοστό 68,5%, η «*Οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων*» με 70,5% και η «*Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων*» με 70%. Τέλος, στη μεταβλητή «*Κατά πόσο στο παρελθόν έχετε εμπλακεί σε εκπαιδευτικές δράσεις με ομάδες συναδέλφων με σκοπό τη δημιουργία έργου από κοινού*» άξιο αναφοράς είναι το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό που παρατηρήθηκε με 28,1%. Αντιθέτως, στην ερώτηση «*Πόσο πιθανή θεωρείτε στο μέλλον τη συμμετοχή σας σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας με συναδέλφους διαφορετικών σχολείων*» φαίνεται η πιο αισιόδοξη προοπτική διότι το ποσοστό ανήλθε στο 55,8%. Αυτό δηλώνει ότι αφενός μεν, οι συνεργατικές πρακτικές αποτελούν για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών «αχαρτογράφητα ύδατα», αφετέρου δε, διαφαίνεται η θέλησή αρκετών να ασχοληθούν μελλοντικά πιο ενεργά με αυτές εντός ομάδων. Η αποδοχή φαίνεται από τα αθροιστικά ποσοστά των επιλογών «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» της πενταβάθμιας κλίμακας που θέσαμε

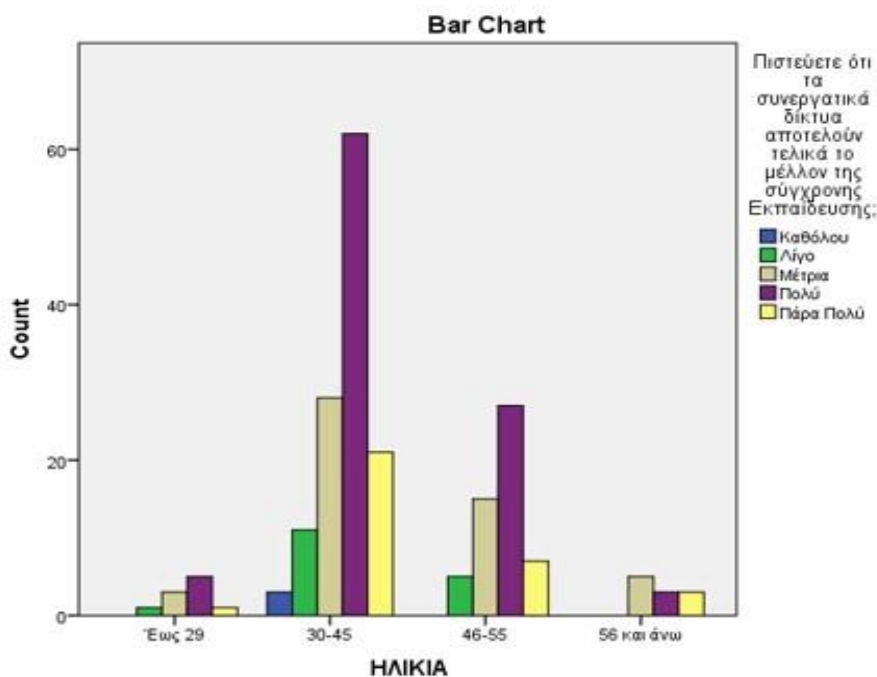
εξαρχής. Σε αντίστοιχα είδη ερωτήσεων, για την εξέταση του βαθμού αποδοχής ακολουθήσαμε το ίδιο σκεπτικό. Συμπερασματικά λοιπόν, **το τρίτο ερευνητικό ερώτημα χαρακτηρίζεται γενικά από ουδετερότητα.**

Η τέταρτη ερευνητική πρόταση Αναδεικνύει την αρωγή των ΤΠΕ και των Νέων Τεχνολογιών στη συνεργατική δικτύωση και το πώς αυτές τελικά εξυπηρετούν τους σκοπούς και στόχους της συνεργικής πρακτικής εντός δικτύων. Οι ερωτήσεις της ομάδας «*Συμμετοχή των Νέων Τεχνολογιών στην εφαρμογή του θεσμού της συνεργατικής δικτύωσης στη χώρα μας*» δεν παρουσίασαν αποδοχή. Στις υπόλοιπες τέσσερις ερωτήσεις παρουσιάστηκε αποδοχή στις μεταβλητές «*Είστε θετικοί στο μέλλον να κάνετε συνδιδασκαλία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ψηφιακά, σύγχρονα μέσα από κάποια ψηφιακή πλατφόρμα*» σε ποσοστό 55%, «*Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα*» με 65% και «*Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης;*» με ποσοστό επίσης 65%. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα αυτό το ερώτημα διότι πρακτικά αποτελεί ίσως και την πιο σημαντική μεταβλητή που καλύπτει τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα Δίκτυα συνεργασίας.

**ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ με Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης**

		Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης;					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
ΒΑΘΜΙΔΑ	Πρωτοβάθμια	2	10	30	54	20	116
ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ	Δευτεροβάθμια	1	7	21	43	12	84
Total		3	17	51	97	32	200

Εικόνα 17: Πίνακας γενικής άποψης εκπαιδευτικών για τα Δίκτυα Συνεργασίας



Εικόνα 18: Ραβδόγραμμα τάσης εκπαιδευτικών πάνω στη μελλοντική εφαρμογή των Δικτύων Συνεργασίας ανά ηλικιακή ομάδα

Από τον παραπάνω πίνακα (Εικ. 16) παρατηρούμε ότι και στις δύο βαθμίδες η συνιστώσα είναι κοινή. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων ισχυρίζεται ότι το μέλλον της εκπαίδευσης ίσως τελικά να είναι η οργάνωση και ανάδειξη δικτύων μέσα από τα οποία θα προωθείται η συνεργατική πρακτική. Άξια αναφοράς είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επόμενη εικόνα, όπου φαίνεται πως η νέα γενιά εκπαιδευτικών δείχνει ότι έχει τάση αποδοχής της συνεργατικής δικτύωσης σε μεγάλο βαθμό, πράγμα το οποίο ίσως αποτελέσει «μαγιά» ζύμωσης της προοπτικής αυτής τα επόμενα χρόνια στη χώρα μας.

Περνώντας τώρα στην ανάλυση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τα δημογραφικά στοιχεία, παρατηρούμε ότι παρουσιάστηκε εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «Επίπεδο Σπουδών» και «Βαθμίδα Υπηρετήσης». Επίσης, κάποια δημογραφικά στοιχεία έδειξαν σημαντικές εξαρτήσεις μόνο σε μια ομάδα ερωτήσεων. Η εξάρτηση μπορεί να δώσει στοιχεία για μελλοντική εκτίμηση. Συμπερασματικά λοιπόν, η ερευνητική πρόταση που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανωμένα σχολικά δίκτυα συνεργασίας θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες

βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας, ικανοποιώντας παράλληλα τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, παρουσίασε αποδοχή και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο ασχολείται με τα «*Αναδυόμενα Οφέλη Ομαδοσυνεργατικής Αλληλεπίδρασης*» έδειξε ουδετερότητα. Στα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα που δεν υπήρξε αποδοχή, με τις κατάλληλες προϋποθέσεις κι ενέργειες είναι δυνατόν να αντιστραφεί αυτό το αρνητικό κλίμα.

### 7.3 Συζήτηση

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας και τη στάση της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων, φαίνεται τελικά πως κυριαρχεί η άποψη ότι η Ελλάδα ως χώρα δεν είναι στην πραγματικότητα έτοιμη να προωθήσει και να υποστηρίξει με δυναμικό τρόπο οργανωμένα δίκτυα συνεργασίας που να πλαισιώνουν σχολικές μονάδες. Υστερεί σε καίριους θεσμικούς και οργανωσιακούς τομείς, στο κομμάτι των υποδομών, αλλά και τεχνολογικά, όπου πρέπει να γίνουν σημαντικά βήματα προόδου για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σχολικής δικτύωσης. Το σημαντικότερο όμως σημείο που αμφισβητείται σχεδόν καθολικά από τους συμμετέχοντες, έχει να κάνει με την ικανότητα του κράτους να σταθεί εγγυητής σε οικονομικό επίπεδο. Επιπλέον, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί πρακτικά και η απουσία της συνεργατικής κουλτούρας στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Εκτός όμως από την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στους φορείς που λαμβάνουν κεντρικά τις αποφάσεις, παρατηρείται δυσπιστία κι απέναντι στα ίδια τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που τα στελεχώνουν. Σύμφωνα με την έρευνα, το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να βρίσκει τρόπους που θα οδηγούν στην ένταξή του εντός κάποιου επίσημου πλαισίου το οποίο θα προωθεί τη συνεργατική αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία. Επιπλέον και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι έτοιμοι ακόμα να λάβουν μέρος σε τέτοιου είδους συνεργατικές πρακτικές. Ο λόγος πιθανότατα είναι η απουσία στο παρελθόν ενός αντίστοιχου εγχειρήματος το οποίο θα ξεκινάει κεντρικά, έχοντας σαφείς στόχους, όραμα, θα εμπνέει και θα υπόσχεται ρεαλιστικά αποτελέσματα. Μέχρι πρότινος, η συνεργασία ίσως θεωρείτο για πολλούς μια ευκαιρία για συναντήσεις προσώπων με σκοπό αόριστες συζητήσεις που ουσιαστικά δεν οδηγούν πουθενά κι απλά μένουν παγιωμένες σε ένα στενό φάσμα ανταλλαγής ιδεών και σκέψεων. Απουσιάζει ο επιχειρησιακός σχεδιασμός, το

πλάνο, ο σκοπός και οι στόχοι, η ηθική δέσμευση, η αξιολόγηση έργου και κυρίως ο προορισμός. Η ίδια αμφισβήτηση διαφαίνεται και απέναντι στη διοίκηση, καθώς επικρατεί η άποψη ότι αδυνατεί να καθοδηγήσει με επιτυχία τους εκπαιδευτικούς που θα επιθυμούσαν να ενταχθούν σε συνεργατικά δίκτυα.

Περνώντας τώρα στα δίκτυα συνεργασίας και το βαθμό αποδοχής τους, θα λέγαμε ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές κατηγορίες ατόμων:

- i. Οι υποστηρικτές
- ii. Οι επιφυλακτικοί/διστακτικοί
- iii. Οι αναβλητικοί
- iv. Οι αρνητές

Η έρευνα μας έδειξε ότι δύσκολα μπορεί κάποιος να βρει φανατικούς υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας, πράγμα το οποίο είναι απόλυτα λογικό, διότι το άγνωστο φοβίζει, δημιουργεί αναστολές που οδηγούν στην αναβολή κι εν τέλει στην απόρριψη. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται ότι οι διστακτικοί, οι αναβλητικοί και οι αρνητές είναι περισσότεροι. Ωστόσο, αυτό που μπορούμε να κρατήσουμε είναι ότι η πλειοψηφία των επιφυλακτικών/διστακτικών είναι ανοιχτοί στην ενημέρωση και την καθοδήγηση μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα που θα τους φέρουν πιο κοντά στην τελική αποδοχή. Αναδύεται λοιπόν, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία η ανάγκη δημιουργίας εξειδικευμένης γνώσης μέσα από κατάλληλους μηχανισμούς κι επιμορφωτικές δράσεις που θα υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό που θα διοχετεύει στα σχολεία πρακτικές οι οποίες θα απορρέουν μέσα από συνεργατικές διεργασίες (OECD, 2000).

Αξίζει όμως να σταθούμε στους τομείς τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και της εκπαιδευτικής μονάδας. Κατά γενική ομολογία, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα ενστερνίζεται την άποψη ότι **τα Δίκτυα Συνεργασίας θα αποτελέσουν καταλύτη βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας**, αναβαθμίζοντας ριζικά το ελληνικό σχολείο, προωθώντας ταυτόχρονα τις καλές πρακτικές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης, τα αποτελέσματα στο παραγόμενο έργο που θα προκύπτουν από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων πιστεύεται ότι θα είναι ποιοτικότερα σε σύγκριση με την ατομική πρακτική εντός των κλειστών ορίων μιας αίθουσας. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Senge et Al., (2010), κατά τους οποίους γεννιέται η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου τρόπου παροχής εκπαίδευσης στα σχολεία

που θα οδηγεί ταυτόχρονα τους μαθητές σε βελτίωση επιδόσεων και ομαδικές δεξιότητες. Η εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζει, μεταρρυθμίζεται και στο τέλος καινοτομεί (Senge, et al., 2010). Με την άποψη αυτή συνηγορούν και οι Muijs et Al. (2011), αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι οι συνεργατικές διεργασίες αναδεικνύουν την απόκτηση δεξιοτήτων από μαθητές κι εκπαιδευτικούς, αλλάζοντας συμπεριφορές και στάσεις. Επιπροσθέτως, βελτιώνουν τη διαχείριση της τάξης, αφού οι διδάσκοντες έχουν πλέον βαθύτερες γνώσεις και υψηλότερη κατάρτιση, αναδεικνύοντας παράλληλα την ποθητή κουλτούρα αλλαγής (Muijs, et al., 2011). Από την άλλη μεριά, η έρευνα έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση των Pinon et al. (2002) και Kahne et al. (2001) οι οποίοι στις δικές τους έρευνες αναφέρουν ότι τα Δίκτυα Συνεργασίας δεν παρέχουν καμία απολύτως προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pinon, et al., 2002) (Kahne J., et al., 2001).

Μεγάλη αποδοχή παρατηρήθηκε κι όσον αφορά τον αντίκτυπο στο καθαντό **έργο του εκπαιδευτικού**, για το οποίο προκύπτει η άποψη ότι η συνεργατική δικτύωση αναδεικνύει ικανότητες που πιθανόν ο ίδιος να μη γνώριζε ότι είχε έως τώρα, οι ομαδικές δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνεται βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του έργου του και τον φέρνουν πιο κοντά τόσο με συναδέλφους, όσο κυρίως και με τους ίδιους τους μαθητές του. Ακόμα, βελτιώνεται το επίπεδο ενσυναίσθησης ως προς την ατομική του δέσμευση στους στόχους και το όραμα του δικτύου, η επίτευξη των οποίων θα πρέπει σαφώς να αναδεικνύεται και προς το εξωτερικό περιβάλλον. Παρόλα αυτά, ο χρόνος που θα αφιερώνεται μοιάζει να μην είναι σύμμαχος στην όλη διαδικασία, διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε φαίνεται διατεθειμένη να ξεφύγει από το κλειστό εργασιακό ωράριο, προφανώς διότι θεωρεί ότι τα δίκτυα συνεργασίας αποτελούν μέρος μιας μελλοντικής πιθανής εργασιακής υποχρέωσης. Εκείνο όμως που αποτελεί άξιο αναφοράς, είναι το γεγονός ότι παρόλο που η βιβλιογραφία μας έδειξε την πάγια θέση των εκπαιδευτικών ενάντια σε κάθε μορφής αξιολόγηση (Κάτσικας, et al., 2007, p. 108), από την έρευνά μας προκύπτει το εξής περίεργο: Το 58,5 % των ερωτηθέντων που εργάζονται σε μια μεγάλη αστική περιοχή όπως ο νομός Αττικής, με ότι αυτό συνεπάγεται, δήλωσε ότι επιθυμεί την αξιολόγηση κάθε ομαδικού έργου που σχεδιάζεται και υλοποιείται πριν την τελική του παρουσίαση. Ίσως αυτό και μόνο να δείχνει ότι μπορεί στο μέλλον και κυρίως από τους νεότερους εκπαιδευτικούς να δούμε μια διαφορετική πορεία πλεύσης όσον αφορά το πολύπαθο και φλέγον θέμα της αξιολόγησης στην

εκπαίδευση. Σαφώς όμως κάτι τέτοιο προϋποθέτει και την επένδυση στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ κράτους κι εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η συμμετοχή σε Δίκτυα Συνεργασίας έχει επίσης **σημαντικό αντίκτυπο σε πολλούς τομείς που αφορούν και την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα**. Καταρχήν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την άποψη ότι τα Δίκτυα Συνεργασίας προωθούν τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη, κάτι που έρχεται σε συμφωνία και με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), ενδυναμώνονται οι δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας, υπό την προϋπόθεση όμως ότι θα προέρχεται από επαγγελματική εξειδίκευση μέσα από επιμόρφωση (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον, η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των σχολείων σε Δίκτυα Συνεργασίας οδηγεί και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά, όσο κι επαγγελματικά και κατ' επέκταση και τους μαθητές τους σε επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων. Ακόμα, οι σχολικές μονάδες μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν αδυναμίες και να αναπτύξουν την ευκαιρία που παρουσιάζεται για ανάδειξη και αναγνώρισή τους από το εξωτερικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα τους γονείς, την τοπική κοινωνία κλπ. Αυτό φυσικά προϋποθέτει μια μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων που πρέπει να δοθεί στα σχολεία και ειδικά στους διευθυντές ώστε να υπερπηδούν τα εμπόδια της γραφειοκρατίας, κάτι που βιβλιογραφικά έρχεται σε συμφωνία και με τον Κατσαρό (2008) ο οποίος αναφέρει ότι σε πολλές χώρες παρατηρείται μια αντίφαση, μεταξύ του υφιστάμενου γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και της επιδιωκόμενης αυτονομίας που ζητείται να έχουν οι σχολικές μονάδες για να προβούν στη θεμελίωση συνεργατικών δικτύων εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

Ερευνώντας τα πιθανά οφέλη της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών εντός ομάδων, διαπιστώνεται μια ουδέτερη στάση από την οποία δεν μπορεί να αναδυθεί ξεκάθαρα κάποια θετική ή αρνητική τάση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μια έντονη διστακτικότητα, στα όρια της απροθυμίας στην προοπτική συμμετοχής σε ομάδα εργασίας. Ακόμα και σε μια πιθανότητα συμμετοχής, ο ρόλος των εκπαιδευτικών δε θα διέπονταν από ανάληψη πρωτοβουλιών και το προσωπικό πιθανό όφελος από την οργάνωση και διεκπεραίωση δραστηριοτήτων εντός ομάδας μοιάζει να «λάμπει δια της απουσίας του». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιζητούν την ψυχολογική ασφάλεια του να

επιλέγουν οι ίδιοι την ομάδα με την οποία θέλουν να συνεργαστούν, φοβούμενοι τις πιθανές συγκρούσεις και κατ' επέκταση την αποτυχία εξαιτίας της παρουσίας ανθρώπων με διαφορετικούς χαρακτήρες, προσωπικούς στόχους, ενδιαφέροντα και ιδιοσυγκρασία. Ωστόσο, οι ίδιοι πιστεύουν ότι οι διαφορετικές απόψεις και η πολυφωνία δεν αποτελούν εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα του Δικτύου Συνεργασίας. Επίσης, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση και καθοδήγηση πάνω στην οργάνωση και διεκπεραίωση ομαδικών δραστηριοτήτων, όπως άλλωστε αναφέραμε ότι συμβαίνει και με τη συμμετοχή τους στα δίκτυα συνεργασίας πιο πάνω. Για να ξεκαθαρίσουμε το τοπίο, θα λέγαμε ότι η συμμετοχή σε ένα δίκτυο προϋποθέτει τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας. Η συμμετοχή όμως σε ομάδες συνεργασίας δεν αποτελεί από μόνη της στελέχωση δικτύου. Επομένως, οι συμμετέχοντες δείχνουν ξεκάθαρα ότι ζητούν την υποστήριξη, την ενημέρωση και την επιμόρφωση τόσο στο πώς θα λειτουργούν συνεργατικά εντός ομάδας, όσο και στο πώς θα πρέπει να αλληλεπιδρούν και ως μέλη ενός δικτύου. Η ομάδα θέτει στόχους και οι στόχοι της υπηρετούν το όραμα του Δικτύου Συνεργασίας.

Οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν εντός ομάδας με συναδέλφους άλλων σχολείων έχουν να κάνουν με δράσεις που αφορούν τόσο το **διδασκτικό**, όσο και το **διοικητικό** σκέλος αντίστοιχα, όπως άλλωστε ισχύει και με το εργασιακό τους καθηκοντολόγιο. Στον πρώτο τομέα, ιδιαίτερη προτίμηση υπάρχει στην ανάληψη συνεργατικών δράσεων που αφορούν την προώθηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, στη δημιουργία ψηφιακού υλικού και στην οργάνωση μεικτών συνεργατικών διδασκαλιών. Αν αναλογιστούμε ότι υπάρχει απουσία ενδιαφέροντος σε κλασικές δράσεις τύπου «*προγραμματισμός κοινών επισκέψεων*» ή «*σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας*», συμπεραίνουμε ότι ήδη διαφαίνεται μια ροπή προς δραστηριότητες που πρωτοπορούν κι έχουν να δώσουν κάτι το διαφορετικό από ότι συνηθιζόταν έως τώρα. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν λοιπόν, ότι ίσως μέσα τους ωριμάζουν οι συνθήκες που προωθούν τη δεκτικότητα στην αλλαγή. Στο δεύτερο τομέα, το διοικητικό, ιδιαίτερη προτίμηση υπάρχει στη συμμετοχή στη διαχείριση κρίσεων εντός σχολικού περιβάλλοντος, στην οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων, αλλά και στην οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση, εδώ φαίνεται μια ροπή προς τις παραδοσιακές μορφές διοικητικών διεργασιών, αφού καινοτόμες δραστηριότητες όπως η δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινωνίας, ή προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου και



η ανάπτυξη τεχνικών προσέγγισης κι ενεργοποίησης γονέων στη μαθησιακή διαδικασία δε φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη αποδοχή. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στην απουσία διοικητικού προσανατολισμού, γνώσεων και κουλτούρας διοίκησης καθώς επίσης και στο γεγονός ότι μάλλον εστιάζουν περισσότερο στο διδακτικό μέρος του καθηκοντολόγιού τους και λιγότερο στο διοικητικό.

Διερευνώντας το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στην εφαρμογή του θεσμού της Συνεργατικής Δικτύωσης διαπιστώνεται μια έντονη απογοήτευση στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά την ψηφιακή ικανότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων να υποστηρίξουν τη δικτύωση με άλλα σχολεία. Σε συνδυασμό και με όσα αναφέρθηκαν στην αρχή με την παράμετρο «Τεχνολογία», φαίνεται πως τα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα διατηρούν ακόμα απαρχαιωμένο τεχνολογικά εξοπλισμό, όντας αρκετά πίσω από τις απαιτήσεις της εποχής υλικοτεχνικά. Για παράδειγμα, ο διαδραστικός πίνακας είναι ένα εργαλείο που θα έπρεπε κανονικά να υποστηρίζει κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή εντός τάξης, αλλά απουσιάζει από τα περισσότερα σχολεία και σε αυτά που υπάρχει, χρησιμοποιείται από λίγους. Τα ψηφιακά δίκτυα απαιτούν σύγχρονους servers, ηλεκτρονικούς υπολογιστές μη απαρχαιωμένους, software και hardware που θα υποστηρίξουν ένα διασχολικό δίκτυο. Κάτι τέτοιο δεν υπάρχει στο δημόσιο σχολείο της χώρας μας καθολικά εξαιτίας κυρίως της έλλειψης οικονομικών πόρων.

Πέρα από το κομμάτι των ψηφιακών υποδομών που αφορούν τις σχολικές εγκαταστάσεις, το Υπουργείο Παιδείας υποστηρίζει εκπαιδευτικούς και μαθητές με το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.) το οποίο παρέχει αρκετά εργαλεία που βοηθούν στην παραγωγή έργου μέσω διαδικτύου. Αυτό γίνεται κυρίως ασύγχρονα, αλλά και σύγχρονα, μετά από την πρόσφατη συμφωνία με την εταιρεία WebEx η οποία πλέον υποστηρίζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Το Π.Σ.Δ. σα δομή κι εργαλείο είναι εξαιρετικά χρήσιμο, δεν εξυπηρετεί σε καμία περίπτωση όμως την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείων κι εκπαιδευτικών όπως κάνει για παράδειγμα το e-Twinning. Αυτό διαπιστώνεται από τη μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα οι οποίοι δηλώνουν ότι το Π.Σ.Δ. με τις πλατφόρμες και τις παροχές του δεν μπορεί να εξυπηρετήσει ψηφιακά τους σκοπούς της συνεργατικής δικτύωσης. Ίσως να μπορεί κεντρικά να σταθεί ως «ομπρέλα» που θα πλαισιώνει τα δίκτυα συνεργασίας, αλλά κάτι τέτοιο είναι πολύ νωρίς για να αναπτυχθεί σε επίπεδο συζήτησης. Αντιθέτως το e-Twinning είναι ένα εξαιρετικό μέσο με το οποίο ένας

εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με συναδέλφους από την Ελλάδα και κυρίως από το εξωτερικό, ωστόσο επειδή προσανατολίζεται σε έργα που φέρνουν εκπαιδευτικούς διαφορετικών χωρών πιο κοντά, δεν μπορεί να υποστηρίξει τη δικτύωση σχολείων.

Ένα άλλο στοιχείο που αναδεικνύει η παρούσα έρευνα, είναι η απειρία των εκπαιδευτικών στο κομμάτι της εμπλοκής τους σε εκπαιδευτικές ομαδικές δράσεις με σκοπό τη δημιουργία κάποιου έργου. Αυτό αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα και τροχοπέδη για τη μελλοντική συμμετοχή τους σε κάποιο Δίκτυο Συνεργασίας, αφού μόνο οι μισοί περίπου δήλωσαν ότι είναι πιθανή η ένταξή τους σε συνεργατική ομάδα με συναδέλφους από άλλα σχολεία. Επίσης, οι δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες εξ αποστάσεως διαδικτυακές πλατφόρμες (WebEx, Zoom, MS Teams κλπ.), δε φαίνεται να έρχεται πιο κοντά στα θέλω τους. Παρόλο που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν δράσεις όπως η συνδιδασκαλία, διαπιστώνεται ότι κι εκεί τα ποσοστά είναι παρόμοια. Μεγαλύτερη ασφάλεια, με ένα ποσοστό στο 65%, δείχνει η προοπτική για συνεργασία μέσα από ασύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες (E-class, E-me, Moodle, Edmodo κλπ.). Φαίνεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εργάζονται στο δικό τους χρόνο. Κάτι τέτοιο όμως δεν εξυπηρετεί τους στόχους ενός Δικτύου Συνεργασίας, αφού σύμφωνα και με τους Charman & Harris (2004), ο χρονοπρογραμματισμός, η ηθική δέσμευση και η αυστηροποίηση των ρυθμίσεων λειτουργίας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή σε αυτό (Charman & Harris, 2004).

Ολοκληρώνοντας, θα σταθούμε στην πιο σημαντική ίσως παράμετρο που δείχνει τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα Δίκτυα Συνεργασίας. Στο ερώτημα αν πιστεύουν ότι αυτά αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης εκπαίδευσης, καταφατικά απάντησε σχεδόν το 65% των συμμετεχόντων. Αν αναλογιστούμε την εποχή της άρνησης που βιώνουμε στη χώρα μας απέναντι σε κάθε μορφής αλλαγή, το διαρκές αίσθημα «απειλής κεκτημένων», καθώς και την οικονομική, υγειονομική, περιβαλλοντική και γεωπολιτική κρίση που μαστίζει την εποχή μας, θα αντιληφθούμε ότι το ποσοστό αυτό είναι τεράστιο. Αν είχαμε επίσης την ευκαιρία να το αναδείξουμε σε μια περισσότερο ευρεία έρευνα, τότε ίσως δινόταν αφορμή για ακόμα πιο διεξοδική θεώρηση μέσα από ανάλυση υποθέσεων. Θα πρέπει ωστόσο να καταστεί σαφές ότι αναφερόμαστε σε μια προοπτική που δεν έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα και σε άλλα κράτη που λαμβάνει χώρα (Αγγλία, ΗΠΑ,

Καναδάς, Αυστραλία κλπ.) η αποτελεσματικότητα επ' ουδενί δεν έχει πιστοποιηθεί επίσημα. Σε αυτή την άποψη συμφωνούν βιβλιογραφικά και οι Muijs et Al. (2011) σύμφωνα με τους οποίους η αποτελεσματικότητά είναι αβέβαιη, ειδικά όταν αναφερόμαστε στη συμμετοχή ολόκληρων εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Οι πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν το τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα δίκτυα μέσα σε πιο κλειστές ομάδες, στοχευμένες κυρίως σε ομάδες μαθητών (Muijs, et al., 2011). Επομένως, θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί κι επιφυλακτικοί, διότι ασφαλή συμπεράσματα προκύπτουν μόνο μετά από εφαρμογή με ορίζοντα αρκετών ετών, συνεχείς αξιολογήσεις και ζυμώσεις. Η υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι εκτεταμένη, ενώ η ξένη βιβλιογραφία σε καμία περίπτωση δεν είναι ολοκληρωμένη. Έτσι λοιπόν, δεν επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα των Δικτύων Συνεργασίας, παρά μόνο σε τοπικό επίπεδο όπως φαίνεται στο παράδειγμα των δικτύων του Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών (Kahne J., et al., 2001). Τον αν τελικά βρισκόμαστε στα πρόθυρα της τέταρτης φάσης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτής των Δικτύων Συνεργασίας, είναι πολύ νωρίς να ειπωθεί, μένει ωστόσο να φανεί στο προσεχές μέλλον η πορεία πλεύσης τους στους κόλπους της Εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: Προτάσεις – Επεκτάσεις

### 8.1 Επιλογή SWOT Analysis για τη δημιουργία στρατηγικής πρότασης

Η SWOT Analysis αποτελεί κατά τους Kaplan και Norton (2008) το αρχαιότερο και πιο θεμελιώδες εργαλείο ανάλυσης στρατηγικής. Η αποστολή της είναι ουσιαστικά το όραμα κάθε οργανισμού που για να πραγματοποιηθεί απαιτείται σαφώς πλαισιωμένη στοχοθεσία, η οποία προκύπτει από την εσωτερική κι εξωτερική ανάλυση του οργανισμού. Μια καλή ανάλυση χαρακτηρίζεται από διεξοδικότητα, η οποία όμως ενδέχεται να προκαλεί σύγχυση στα άτομα που θα αναλάβουν να διοικήσουν εξαιτίας του ακατάστατου όγκου πληροφοριών. Η SWOT Analysis έρχεται να συνοψίσει τα δεδομένα, κατηγοριοποιώντας τα ουσιαστικά με τρόπο που να κάνει πιο ξεκάθαρο το τοπίο στα διοικητικά στελέχη. Αποτέλεσμα αυτού, είναι ο εκάστοτε οργανισμός να μπορεί να αντιμετωπίζει ζητήματα που προκύπτουν διαμορφώνοντας στοχευμένες στρατηγικές επιλογές (Kaplan, et al., 2008).

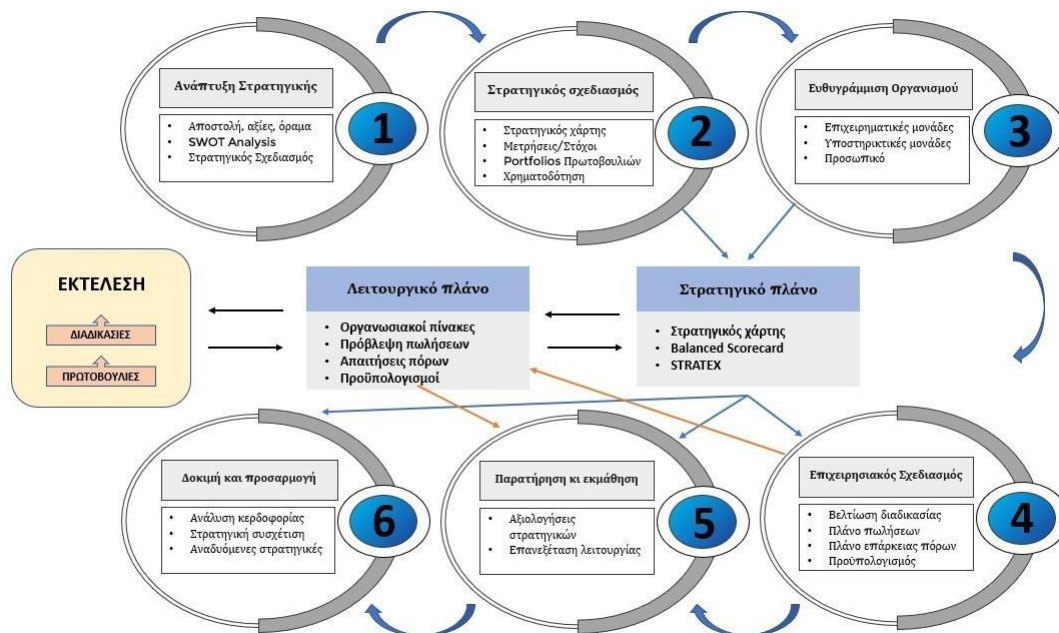
Με αυτό το σκεπτικό κινούμαστε και στη δική μας περίπτωση του στρατηγικού σχεδιασμού προτάσεων που αφορούν τα Δίκτυα Συνεργασίας, χρησιμοποιώντας στοιχεία που προέκυψαν από τη σχετική έρευνα που διεξήχθη. Όπως ορίζει το μοντέλο, αφού καταγραφεί η εσωτερική κι εξωτερική ανάλυση του οργανισμού και τεθούν οι στόχοι, γίνεται προσεκτική διάκριση δυνατών κι αδύνατων σημείων του εσωτερικού περιβάλλοντος τα οποία αναδεικνύουν ευκαιρίες και πιθανές απειλές στο αντίστοιχο εξωτερικό. Η ανάλυση των στοιχείων που περιβάλουν τα Δίκτυα Συνεργασίας, καθώς και οι στόχοι, έχουν αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Ακόμα πιο σημαντικό όμως είναι το ακόλουθο σκέλος: **η δημιουργία στρατηγικού πλεονεκτήματος**. Για να επιτευχθεί θα πρέπει να γίνουν δύο κομβικά βήματα:

- Μετατροπή αδυναμιών (Weaknesses) σε δυνάμεις (Strengths) – Εσωτερικό Περιβάλλον
- Μετατροπή απειλών (Threats) σε ευκαιρίες (Opportunities) – Εξωτερικό Περιβάλλον

Σκοπός μας στο τέλος είναι να πραγματοποιηθεί ένας πρώτος στρατηγικός σχεδιασμός που θα δίνει λύσεις κι απαντήσεις σε θέματα που σχετίζονται με την προοπτική λειτουργίας συνεργατικών δικτύων στη χώρα μας. Με αυτόν τον τρόπο, οι προτάσεις που προκύπτουν δεν είναι υποκειμενικές κι αόριστες, αλλά απόρροια της

εφαρμογής ενός μοντέλου της συστημικής θεωρίας (SWOT Analysis) το οποίο προτείνεται από τη βιβλιογραφία κατά τον αρχικό σχεδιασμό του πλάνου σύστασης ενός οργανισμού (Kaplan, et al., 2008).

Θα πρέπει να ξεκαθαριστεί ότι η SWOT Analysis δεν αποτελεί εκτελεστικό εργαλείο σχεδιασμού, αλλά καταγραφής και ανάδειξης στρατηγικών προτάσεων και αποτελεί μόνο ένα μέρος του πρώτου σταδίου από τα συνολικά έξι που απαιτούνται για να στηθεί το marketing plan ενός οργανισμού που θα δώσει τον τελικό στρατηγικό κι εκτελεστικό σχεδιασμό, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά στην εικόνα 19 (Kaplan & Norton, 2008).



Εικόνα 19: Σύστημα Διαχείρισης - πηγή: (Kaplan & Norton, 2008)

Με απλά λόγια στην περίπτωση μας, δεν επιχειρούμε να δείξουμε πώς οικοδομείται ένα Δίκτυο Συνεργασίας, αλλά μέσα από την έρευνά μας να φέρουμε στην επιφάνεια στοιχεία τα οποία θα προβάλουν προτάσεις που θα θέτουν προϋποθέσεις και συνθήκες μιας δυναμικής εφαρμογής της Συνεργατικής Δικτύωσης και θα δίνουν ιδέες για περεταίρω ερευνητικές επεκτάσεις.

## 8.2 Εφαρμογή SWOT Analysis για τα Δίκτυα Συνεργασίας

Η παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρά τους σημαντικούς περιορισμούς της, ανάδειξε χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική συμμετοχής τους σε οργανωμένα Δίκτυα Συνεργασίας. Από τα πορίσματα αναδύθηκαν τα δυνατά κι αδύνατα σημεία της Συνεργατικής Δικτύωσης τα οποία πιθανότατα να έχουν αντίκτυπο σε μια μελλοντική εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία, είτε σε τοπικό, είτε σε περιφερειακό επίπεδο. Στη συνέχεια, επιχειρείται μέσα από τη συστημική θεωρία να γίνει μια πρώτη ανάλυση των ευρημάτων αυτών, εφαρμόζοντας το μοντέλο της SWOT Analysis. Απώτερος σκοπός του μοντέλου είναι να αναδειχθεί η βιώσιμη οργανωτική ανάπτυξη του Δικτύου Συνεργασίας, μέσα από την επαναδιαπραγμάτευση σημείων εστίασης της έρευνας.

Οι παρακάτω δυνάμεις κι αδυναμίες των Δικτύων Συνεργασίας προκύπτουν από την ανάλυση τεσσάρων βασικών κατηγοριών ενδιαφέροντος που είναι οι εξής:

- ο βαθμός αποδοχής κι ετοιμότητας της σχολικής κοινότητας
- η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- τα αναδύμενα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής αλληλεπίδρασης
- ο βαθμός εφαρμοσιμότητας ψηφιακών συνεργατικών δικτύων

Τα **δυνατά σημεία (Strengths)** της συνεργατική δικτύωσης σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

- ❖ *Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών σχολείων*
- ❖ *Προώθηση κοινού οράματος πλαισιωμένο σε σαφώς ορισμένους κοινούς στόχους*
- ❖ *Αφορά κάθε σχολείο, κάθε εκπαιδευτικό και κάθε σχολείο*
- ❖ *Προώθηση καλών πρακτικών του 21<sup>ου</sup> αιώνα*
- ❖ *Ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων*
- ❖ *Ενίσχυση ομαδικού πνεύματος*
- ❖ *Ανάδειξη «κρυμμένων» ικανοτήτων εκπαιδευτικών*
- ❖ *Ποιοτικότερο παραγόμενο έργο σε σύγκριση με τη διδασκαλία αποκλειστικά εντός τάξης*
- ❖ *Βελτίωση ενσυναίσθησης ως προς την ατομική δέσμευση*
- ❖ *Ανάδειξη καλών πρακτικών στο εξωτερικό περιβάλλον*

- ❖ Προάγει την αξιολόγηση έργου
- ❖ Προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών
- ❖ Το σχολείο βελτιώνει τις αδυναμίες του
- ❖ Δεκτικότητα εκπαιδευτικών
- ❖ Αποδοχή των Νέων Τεχνολογιών ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Οι δυνάμεις που αναφέρονται παραπάνω θα πρέπει να αξιοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούν σε υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας. Από την άλλη μεριά, τα πορίσματα της έρευνας ανάδειξαν και ορισμένα **αδύνατα σημεία (Weaknesses)** των Δικτύων Συνεργασίας σύμφωνα με τα οποία είναι τα εξής:

- ❖ Απουσία οργανωσιακής/θεσμικής κεντρικής υποστήριξης
- ❖ Έλλειψη οικονομικών πόρων
- ❖ Ανεπαρκής τεχνολογική υποστήριξη
- ❖ Απουσία κουλτούρας συνεργασίας
- ❖ Ελλιπής κατάρτιση διοίκησης
- ❖ Ανασφάλεια εκπαιδευτικών
- ❖ Διστακτικότητα εκπαιδευτικών
- ❖ Απειρία εκπαιδευτικών αναφορικά με συνεργατικές πρακτικές
- ❖ Ελλιπής ψηφιακός γραμματισμός των εκπαιδευτικών

Τα δυνατά σημεία που εντοπίστηκαν και αναφέρθηκαν πιο πάνω χρησιμοποιούνται με σκοπό την αξιοποίηση **ευκαιριών (Opportunities)** οι οποίες προκύπτουν με τη σειρά τους από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας και είναι αντίστοιχα οι εξής:

- ❖ Διαρκής τάση προώθησης της καινοτομίας στην εκπαίδευση
- ❖ Προγράμματα ΕΣΠΑ για την αναβάθμιση ελληνικού σχολείου
- ❖ Ευκαιρίες για παιδαγωγική κι επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
- ❖ Συνύπαρξη δυνατών και υποβαθμισμένων σχολείων στην ίδια πόλη
- ❖ Αρωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ❖ Δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών
- ❖ Υψηλή αποδοχή από γονείς και τοπική κοινωνία

Εξίσου σημαντική είναι η κατηγοριοποίηση ορισμένων **απειλών (Threats)**, που παρουσιάζονται και θέτουν σε κίνδυνο τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των Δικτύων Συνεργασίας. Στη συνέχεια διατυπώνονται προτάσεις οι οποίες σκοπό έχουν την αντιμετώπιση των απειλών, ώστε αυτές να μετασχηματιστούν με τη σειρά τους σε ευκαιρίες. Χαρακτηριστικά, μπορούμε να αναφερθούμε στις εξής περιπτώσεις:

- ❖ *Αβέβαιη αποτελεσματικότητα*
- ❖ *Απουσία πρότερης εμπειρίας στη χώρα μας*
- ❖ *Γραφειοκρατικά εμπόδια*
- ❖ *Έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στη διοίκηση*
- ❖ *Επιφυλακτικότητα και καχυποψία απέναντι στις αλλαγές*
- ❖ *Λανθασμένες αντιλήψεις περί ταύτισης με την αξιολόγηση*
- ❖ *Απομόνωση απομακρυσμένων και αδύναμων σχολείων*
- ❖ *Διαρκής άνοδος της δημοτικότητας του e-Twinning*
- ❖ *Το πρόγραμμα PISA ως βασικός δείκτης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*
- ❖ *Αδυναμία ή απροθυμία εύρεσης χρόνου εκτός εργασιακού ωραρίου*

### **8.3 Στρατηγικός σχεδιασμός και ανάδειξη τελικών προτάσεων**

Μετά την καταγραφή και κατηγοριοποίηση των δυνάμεων, αδυναμιών, ευκαιριών και απειλών ακολουθεί το επόμενο βήμα που θα αναδείξει τις τελικές μας προτάσεις και είναι ο **στρατηγικός σχεδιασμός**. Όσον αφορά το *εσωτερικό περιβάλλον*, επιχειρείται να γίνει αναφορά σε ιδέες που θα μπορέσουν να μετατρέψουν τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν σε δυνάμεις, πριν αυτές μετατραπούν σε απειλές.

Καταρχήν, θα λέγαμε ότι η απουσία υποδομών είναι ένα κομβικό στοιχείο που αποτελεί τροχοπέδη όχι μόνο για την υλοποίηση των Δικτύων Συνεργασίας, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Κατά τους ερωτηθέντες, η Ελλάδα είναι πολύ πίσω σε αυτόν τον τομέα σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες εδώ και χρόνια. Ωστόσο, στην απουσία σε κεντρικό επίπεδο δομών που να υποστηρίζουν θεσμικά και οργανωσιακά τα Δίκτυα Συνεργασίας, θα μπορούσαμε αφενός να αναδείξουμε την ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία και τους διευθυντές κι αφετέρου την ανάγκη επένδυσης από το κράτος στην κατάρτιση των υψηλόβαθμων



στελεχών στην επιστήμη του management. Μια πολύ σημαντική αδυναμία που παρουσιάζεται επίσης είναι και η ελλιπής οικονομική υποστήριξη στο εγχείρημα, εξαιτίας του περιορισμένου κρατικού προϋπολογισμού όσον αφορά την εκπαίδευση. Ωστόσο, θα μπορούσε να δοθεί μια λύση σε αυτό το πρόβλημα μέσα από την αναζήτηση από τα ίδια τα δίκτυα νέων μορφών χρηματοδότησης (π.χ. χορηγίες, δωρεές), αλλά και από τη διεκδίκηση μερίσματος από τον προϋπολογισμό των σχολικών μονάδων που θα πηγαίνει στο δίκτυο με το οποίο το εκάστοτε σχολείο συνεργάζεται. Αναφερόμενοι έπειτα στην αδυναμία της ανεπαρκούς τεχνολογικής υποστήριξης, μια καλή πρόταση θα ήταν η δημιουργία ενός εύχρηστου και χρηστικού παράλληλα πληροφοριακού συστήματος που να υποστηρίζει το δίκτυο.

Η έρευνα συν τοις άλλοις, ανάδειξε και τη γενικότερη έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτή η εικόνα θα μπορούσε να ανατραπεί, ίσως όχι άμεσα, αλλά μέσα από διάφορες δράσεις όπως για παράδειγμα την παρουσίαση συνεργατικών πρακτικών και αποτελεσμάτων από άλλες χώρες, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε ανθρώπους που συμμετείχαν ή διοικούσαν δίκτυα συνεργασίας κλπ. Οι αδυναμίες της λειψής κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης, αλλά και της απειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με συμμετοχή σε συνεργατικές πρακτικές, βελτιώνεται μέσα από την παρακολούθηση εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων από ειδικούς, καθώς και από τη συνεχή ανατροφοδότηση. Εκτός όμως από απειρία, διαπιστώθηκε επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί διέπονταν κι από μια έντονη διστακτικότητα, η οποία πιθανότατα να είναι αποτέλεσμα ανασφάλειας. Σε αυτή την περίπτωση, εκείνα που μπορούμε να καταθέσουμε ως προτάσεις, είναι η δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου, η επικαιροποιημένη ενημέρωση και η προώθηση του ευχάριστου κλίματος. Τέλος, για τον ελλιπή ψηφιακό γραμματισμό, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν τεχνικές όπως η επιπλέον μοριοδότηση σε πιστοποιημένους στις ΤΠΕ εκπαιδευτικούς, η προώθηση καμπάνιας που να προάγει την αξία της τεχνολογικής κατάρτισης για το σύγχρονο εκπαιδευτικό του 21<sup>ου</sup> αιώνα και λοιπά κίνητρα.

## Στρατηγικός Σχεδιασμός

Ανάδειξη Τελικών Προτάσεων



Εικόνα 20: Μετατροπή αδυναμιών σε δυνάμεις

Περνώντας τώρα στο *εξωτερικό περιβάλλον*, θα δούμε πιο κάτω τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν οι απειλές που παρουσιάστηκαν μέσα από τη μετατροπή τους σε ευκαιρίες, ξεκινώντας από τη βασικότερη όλων που είναι η *αβέβαιη αποτελεσματικότητα*. Η συγκεκριμένη κομβική απειλή μπορεί να αντιμετωπιστεί και να αναδειχθεί τελικά σε ευκαιρία μέσα από τους δύο πιο σπουδαίους άξονες που διέπουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: την εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Επιπλέον, η κοινή ηθική δέσμευση και η αυστηροποίηση των ρυθμίσεων λειτουργίας του δικτύου αποτελούν σημαντικά εργαλεία στο σκοπό αυτό.

Αναφορικά με την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης, η κατανομή ξεκάθαρων ρόλων από μεριάς τους θα έδινε σημαντική ευκαιρία αναθεώρησης της παραπάνω άποψης. Επιπλέον, ο κίνδυνος της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την καχυποψία απέναντι στις αλλαγές, βαραίνει επίσης τη διοίκηση. Ωστόσο, παρουσιάζεται μέσα από αυτή την απειλή μια ξεκάθαρη ευκαιρία για την μέγιστη δυνατή «επικοινωνία» του

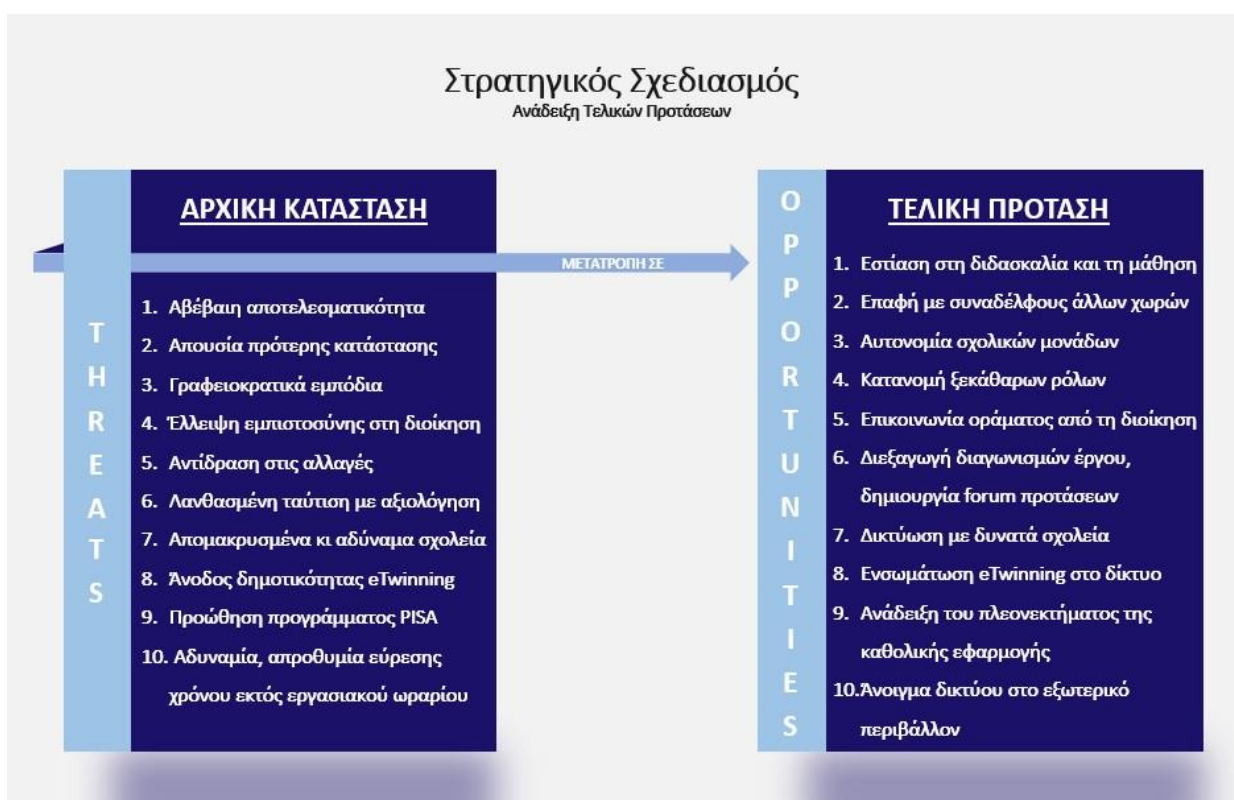
οράματος του Δικτύου Συνεργασίας στους κόλπους των σχολικών μονάδων. Ξεκάθαρο επίσης πρόβλημα αποτελούν και τα γραφειοκρατικά εμπόδια που χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Γεννιέται λοιπόν η επιτακτική ανάγκη αύξησης του βαθμού αυτονομίας των ελληνικών σχολείων. Μια άλλη απειλή έχει να κάνει και με τον πιθανό αποκλεισμό απόμακρων ή αδύναμων σχολείων από τη διαδικασία της συνεργατικής δικτύωσης. Στην περίπτωση αυτή, παρουσιάζεται η ευκαιρία συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων που δεν είναι κατ' ανάγκη όμορες, όπου η περισσότερο ισχυρή θα έχει τη δυνατότητα να βοηθά και να δρα υποστηρικτικά και για τη λιγότερη δυνατή.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προβάλλουν πάντα σθεναρή αντίσταση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης. Επομένως, είναι πολύ πιθανό να αναδυθεί στην περίπτωσή μας ο κίνδυνος της λανθασμένης ταύτισης των Δικτύων Συνεργασίας με τη διαδικασία της αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας. Οποσδήποτε όμως ένα συνεργατικό έργο δικτύου θα πρέπει με κάποιον τρόπο να ανατροφοδοτεί τους δημιουργούς τους και όσους εμπλέκονται με αυτό. Είναι ευκαιρία λοιπόν να προωθηθούν δράσεις γι' αυτό το σκοπό όπως η οργάνωση δικτυακών διασχολικών διαγωνισμών έργου και η δημιουργία ενός διαδικτυακού forum στο οποίο θα κατατίθενται βελτιωτικές προτάσεις από μαθητές κι εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, ο κίνδυνος της αδυναμίας ή απροθυμίας εύρεσης χρόνου εκτός εργασιακού ωραρίου αντιμετωπίζεται με την ανάδειξη της ευκαιρίας για άνοιγμα του Δικτύου Συνεργασίας προς το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς, δήμοι, τοπική κοινότητα κλπ).

Η απουσία πρότερης εμπειρίας στη συνεργατική δικτύωση στη χώρα μας μπορεί να αναδείξει μια σημαντική ευκαιρία που είναι η αυτή της επαφής και δικτύωσης με συναδέλφους κι άλλων χωρών. Αυτή η ευκαιρία όμως αναδεικνύει παράλληλα μια πιο σημαντική απειλή, αυτή του eTwinning. Το eTwinning λοιπόν αντί να το δούμε ως ανταγωνιστή, στρατηγικά θα πρέπει σκεφτούμε την προοπτική μετατροπή του σε εταίρο – συνεργάτη, μέσω της ενσωμάτωσής του ως έναν επιμέρους τομέα ενασχόλησης των ομάδων που θα στελεχώνουν το δίκτυο. Έτσι, εξυπηρετούνται οι σκοποί και των δύο πλευρών.

Τέλος, ολοκληρώνοντας το στρατηγικό σχεδιασμό, θα αναφερθούμε και στο πρόγραμμα PISA το οποίο φαίνεται πως αποτελεί το βασικό δείκτη βελτίωσης της

εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας. Δεν υπάρχει καλύτερη ευκαιρία για τα Δίκτυα Συνεργασίας από το να αναδείξουν το δικό τους στρατηγικό πλεονέκτημα έναντι του προγράμματος PISA, που είναι η δυνατότητα καθολικής εφαρμογής σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το PISA εξετάζει επιδόσεις συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων μαθητών, αμφίβολης ομοιογένειας, χωρίς να ασχολείται άμεσα με τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων ή την ποιότητα έργου των εκπαιδευτικών όπως συμβαίνει αντίστοιχα στα Δίκτυα Συνεργασίας.



Εικόνα 21: Μετατροπή απειλών σε ευκαιρίες

#### 8.4 Επέκταση

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτέλεσε αφορμή για να αναδειχθούν τάσεις εκπαιδευτικών ως προς την αποδοχή των Δικτύων Συνεργασίας και το κατά πόσο θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν αντίστοιχες τάσεις για τα αναδυόμενα οφέλη που

προκύπτουν από την αλληλεπίδρασή τους εντός ομάδας κι επίσης για τον τρόπο με τον οποίο οι Νέες Τεχνολογίες βρίσκουν εφαρμογή στη σχολική δικτύωση.

Η έρευνα φυσικά μπορεί να επεκταθεί ακόμα περισσότερο μέσα από νέες ερευνητικές προσεγγίσεις που θα εξετάζουν ποσοτικά, σε σαφώς μεγαλύτερο αυτή τη φορά δείγμα, τις τάσεις των εκπαιδευτικών ακόμα και σε πανελλαδικό επίπεδο. Θα πρέπει όμως να χρησιμοποιηθεί επικαιροποιημένο ερωτηματολόγιο που θα επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση μέσα από ανάλυση υποθέσεων, χρησιμοποιώντας τυποποιημένη κατανομή. Επιπλέον, θα μπορούσε να εξεταστεί η δυνατότητα σύγκρισης των τάσεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με αυτές των εκπαιδευτικών που προέρχονται από χώρες όπου εφαρμόζονται ήδη Δίκτυα Συνεργασίας. Ακόμα δύναται να σταθεί αφορμή για περεταίρω ανάλυση και συζήτηση από φορείς που λαμβάνουν αποφάσεις.

Όσον αφορά το στρατηγικό σχεδιασμό μέσα από το παραδοσιακό μοντέλο της SWOT Analysis που επιλέξαμε, θα λέγαμε ότι μπορεί να συνδυαστεί και με το μοντέλο της Balanced Scorecard το οποίο επιτρέπει στα στελέχη να αξιολογούν με μετρήσιμους δείκτες ζητήματα που προκύπτουν και πρέπει να αντιμετωπίζουν στρατηγικά. Τα ζητήματα αυτά αφορούν την ανάπτυξη, τις εσωτερικές διεργασίες, τους ωφελούμενους και τα χρηματοοικονομικά τα οποία συνδέονται μεταξύ τους. Προϋποθέτει όμως την εφαρμογή του Δικτύου Συνεργασίας στην πράξη. Στη συνέχεια, επέκταση μπορεί να γίνει εξερευνώντας ακόμα βαθύτερα ύδατα όπως το σχεδιασμό και την οργάνωση εξ αρχής ενός Δικτύου Συνεργασίας αξιοποιώντας το Σύστημα Διαχείρισης Management των Kaplan και Norton (εικ. 19). Υπό προϋποθέσεις, ένα Δίκτυο Συνεργασίας θα μπορούσε κατόπιν σχετικής άδειας του Υπουργείου Παιδείας, να λειτουργήσει πιλοτικά και σε ένα τοπικό επίπεδο 3-4 το πολύ σχολείων, ώστε να υπάρχει ακόμα πιο χρήσιμη ανατροφοδότηση από τους δυνητικά εμπλεκόμενους πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και με το πέρας του χρονικού ορίζοντα εφαρμογής. Τέλος, η επέκταση σε πιθανή έρευνα πάνω στη δυνατότητα ψηφιακού μετασχηματισμού των Δικτύων Συνεργασίας θα έδινε χρήσιμες πληροφορίες στην επιστημονική κοινότητα. Όπως και να έχει, τα Δίκτυα Συνεργασίας φαίνεται πως έχουν να αναδείξουν στο μέλλον αρκετή πληροφορία που πιθανότατα θα απαντά σε πολλά κρίσιμα ερωτήματα. Αν αυτές οι απαντήσεις θα μαρτυρούν την παρουσία μιας νέας πλέον, προοπτικής βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μένει να φανεί τα επόμενα χρόνια.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Βιβλιογραφικές αναφορές ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας

Adler, L., 1995. The Los Angeles Area Business/Education Partnership. A Study of the Impact of a Community Based School to Work Program for High Risk Youth. *Educational Resources Information Center*.

Ainscow, M., 2010. Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 75-91.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M., 2012. Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), pp. 197-213.

Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J., 2007. The efficacy of collaborative networks. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), pp. 139-140.

Bielefeldt, T., Moursund, D., Underwood, S. & Underwood, D., 1999. *Connected Learning Communities: Findings from the Road Ahead Program 1995-1997*, Montreal, CAN: ERIC.

Bocconi, S., Kampylis, P. & Punnie, Y., 2012. Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. *JRC Scientific and Policy Reports*, pp. 7-26.

Borgatti, S. & Foster, P., 2003. The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. *Journal of Management*, 29(6), pp. 991-1013.

Brass, D., Galaskiewicz, J., Greve, H. & Tsai, W., 2004. Taking Stock of Networks and Organizations: A Multilevel Perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6), pp. 795-817.

Bryk, A. S. et al., 1998. *Charting Chicago School Reform*. 1st Edition ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Busher, H. & Hodgkinson, K., 1996. Co-operation and Tension between Autonomous Schools: a study of inter-school networking. *Educational Review*, 48(1), pp. 55-64.

Chapman, C. & Allen, T., 2006. *The Specialist Schools Achievement Programme*, London, UK: Specialist Schools Trust.

Chapman, C. & Harris, A., 2004. Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Journal of Educational Research*, 45(3), pp. 219-228.

Coleman, J. S., 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Volume 95-120, pp. 98-118.

Commission, E., 2009 - 2010. *Organisation of the education system in France*, s.l.: s.n.

CUREE, 2006. *The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the communities they serve*, Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H., 2002. *Extending Educational Reform: From One School to Many*. 1st ed. London: Routledge.

Durkheim, E., 1972. *Selected Writings in Anomie and the moral structure of industry*. In A. Giddens. 1st ed. s.l.:Cambridge University Press.

Eagleton, T., 2003. *Η έννοια της κουλτούρας*. Αθήνα: εκδ. Πόλις.

Earl, L. & Katz, S., 2007. Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), pp. 239-258.

Fullan, M., 2000. The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, January, 1(1), pp. 5-26.

Greenberg, K. H., 1996. *The Cognitive Enrichment Network Education Model (COGNET)*, Washington, US: ERIC.

Grove, K. & Fisher, D., 2006. Doing collaboration: the process of constructing an educational community in an urban elementary school. *Ethnography and Education*, 1(1), pp. 53-66.

Guy, G., 2007. 20 Strategies for Collaborative School Leaders. *Journal of Educational Administration*, February, 45(1), pp. 121-123.

Hadfield, M., 2005. *Middle Leaders and the Nature of Distributed Leadership in Networks*. Montreal, CAN, National College for School Leadership.

Handy, C., 2006. *Understanding organizations*. 4th ed. London: Penguin Books.

Harris, A. & Hopkins, D., 1999. Teaching and Learning and the Challenge of Educational Reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), pp. 257-267.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M., 1994. *School improvement in an era of change*. London: Continuum International Publishing Group Ltd..

Hopkins, D., 2001. *School Improvement for Real*. 1st Edition ed. London: Routledge.

Hopkins, D. & Reynolds, D., 2001. The Past, the Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Association*, 27(4), pp. 459-475.

Kahne J., O'Brien, J., Brown, A. & Quinn, T., 2001. Leveraging Social Capital and School Improvement: The Case of a School Network and a Comprehensive Community Initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), pp. 429-461.

Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y., 2012. *Fostering innovative pedagogical practices through online networks: the case of eTwinning*. Tampere, FIN, European Commission, Joint Research Centre, pp. 17-28.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P., 2008. *The Execution Premium: Linking Strategy to Operations for Competitive Advantage*. Boston, MA, USA: Harvard Business School Press.

Kaplan, R. S., Norton, D. P. & Barrows Jr., E. A., 2008. Developing the Strategy: Vision, Value Gaps, and Analysis (An exclusive preview from Kaplan and Norton's new book, *The Execution Premium*). *Balanced Scorecard Report. The Strategy Execution Source*, 10(1), p. 5.

Katz, S., 2010. Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 27-51.



- Keddie, A., 2015. School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), pp. 1-19.
- Kosiol, E., 1962. *Οργάνωσις Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Leavitt, H., 1988. *Managerial Psychology*. 4th ed. Chicago Illinois: The University of Chicago Press.
- Lee, V. E., 2004. Effects of High-School Size on Student Outcomes: Response to Howley and Howley. *Education Policy Analysis Archives*, 12(53).
- Leithwood, K. et al., 2004. Strategic leadership for large-scale reform: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategy. *School Leadership & Management*, February, 24(1), pp. 57-79.
- Lin, N., 1999. *Building a Network Theory of Social Capital*. 1st ed. New York, U.S.: Routledge.
- Maslow, A., 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological review*, 50(4), pp. 370-396.
- Meneses, J. & Momino, J., 2012. Quality schooling in the Network Society: a community approach through the everyday use of the internet. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), pp. 327-348.
- Metzgar, M., 2002. *Preparing Schools for Crisis Management*. 2nd Edition ed. New York: Baywood Publishing Company, Inc..
- Montgomery, D., 2001. Increasing Native American Indian Involvement in Gifted Programs in Rural Schools. *Psychology in the Schools*, 38(5), pp. 467-475.
- Muijs, D., 2007. Leadership in full-service extended schools: communicating across cultures. *School Leadership & Management*, 27(4), pp. 347-362.
- Muijs, D., 2010. A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 February, pp. 1-3.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M., 2011. *Collaboration and Networking in Education*. London, UK: Springer Science & Business Media.

- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M., 2010. Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 5-26.
- Nooteboom, B., 2003. *Inter-Firm Collaboration, Learning and Networks: An Integrated Approach*. 1st ed. London: Routledge.
- OECD, 2000. *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- OECD, 2008. The Dynamics of Innovation. *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, pp. 175-201.
- OECD, 2008. What Makes Innovations Work on the Ground?. *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, pp. 161-172.
- OECD, 2018. *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, Paris: OECD Publishing.
- Papadakis, S. J., 2016. Creativity and innovation in European education. 10 years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, Volume Vol.8, pp. 282-283.
- Peters, R., 1967. *The Concept of Education*. 1st Edition ed. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pinon, D., Samii-Shore, K. & Batchelder, M., 2002. *Principles of Learning: 2001-2002 Evaluation Report*, Austin TX, US: University Of Texas.
- Putnam, R. D., Leonardi, R. & Nonetti, R. Y., 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Ital*. s.l.:Princeton University Press.
- Raynolds, D. et al., 1996. *Making good schools*. 1st Edition ed. London: Routledge.
- Reyes, P. & Phillips, J., 2001. *The Houston Annenberg Challenge Research and Evaluation Study. Year Two Evaluation Report. Transforming Public Schools*, Texas: s.n.
- Rheingold, H., 1993. A slice of life in my virtual community. *Global Networks - A Journal of Transnational Affairs*, p. 58.

- Riley, K. & Jordan, J., 2004. 'It makes sense to me': reforming classrooms from the bottom-up: a case study in change. *Improving Schools*, 7(3), pp. 227-242.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P., 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London: Office For Standards in Education (OFSTED).
- Sanders, M., 1999. Schools' Programs and Progress in the National Network of Partnership Schools. *The Journal of Educational Research*, 92(4), pp. 220-229.
- Schein, E. H., 2004. *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Edition ed. Cambridge, Massachusetts: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Schleicher, A., 2019. *PISA 2018: Insights and Interpretations*, s.l.: s.n.
- Senge, P. et al., 2010. *Schools that learn: A Fifth Discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. 1st ed. New York, US: Doubleday.
- Slavin, R. E., 1996. *Education For All*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Thurlow, M. et al., 1999. *District partnership approach to inclusion: A qualitative evaluation of impact*, Minneapolis, US: Publications Office, Institute on Community Integration.
- Vuorikari, R., Gilleran, A. & Scimeca, S., 2011. *Growing beyond Innovators – ICT-Based School Collaboration in eTwinning*. Palermo, ITA, Springer, pp. 537-542.
- Vygotsky, L. & S. & John-Steiner, V., 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.
- Wenger, E., 1998. *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M., 2010. School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 93-112.

## Βιβλιογραφικές αναφορές ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας

E-Twinning, 2022. [Ηλεκτρονικό]

Available at: <http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning>

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. και συν., 2008. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Έκδοση Β επιμ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994. *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. 1η Έκδοση επιμ. Αθήνα: Εκδ. Λιβάνη.

Γιωτόπουλος, Γ., Δημακόπουλος, Ν., Παγανιά, Γ. & Πέττα, Ε., 2018. *eTwinning και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Πλεονεκτήματα και οφέλη*. Πάτρα, ΙΤΥΕ Διόφαντος, pp. 74-81.

ΙΕΠ, 2019. *Έρευνα PISA 2018 - Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων*, Αθήνα: s.n.

ΙΕΠ, 2021. *PISA - Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών*, s.l.: s.n.

Κατσαρός, Ι., 2008. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ., 2007. *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.

Κόντης, Θ., 1994. *Διοικητική Ψυχολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Κουλουγλιώτης, Ν. Δ., 1992. *Επιχείρηση και Κοινωνία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Μπουραντάς, Δ. Κ., 2002. *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Β Έκδοση επιμ. Αθήνα: Μπένου Ε..

Παπαδάκης, Σ. Χ. & Χατζηπέρης, Ν. Θ., 2005. *Βασικές Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΕΑΙΤΥ.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2001. *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας - Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σαΐτης , Χ. Α., 2002. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3η Έκδοση επιμ. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. Α., 2002. *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Δεύτερη Έκδοση επιμ. Αθήνα: Ατραπός.

Σοφianoπούλου Χ., Εμβαλωτής Αν., Καρακολίδης Αν. & Πίτσια Β., 2019. *Μια Ανάλυση Των Αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*, s.l.: Οργανισμός Έρευνας & Ανάλυσης Διανέοσις.

Τζουμέρκας, Ι., 2008. *Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*. Βόλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ, pp. 289-292.

ΦΕΚ 100/20.04.1976, 1976. Α.Ν. 309 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

ΦΕΚ 102/12.06.2018, 2018. Α.Ν. 4547 Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

ΦΕΚ 136/03.08.2021, 2021. Α.Ν. 4823 Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

ΦΕΚ 144/07.12.1982, 1982. Α.Ν. 1304 Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue 1.

ΦΕΚ 163/25.09.1967, 1967. Α.Ν. 129 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

ΦΕΚ 189/27.02.1998, 1998. Α.Ν. 2525 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue B.

ΦΕΚ 226/27.10.2011, 2011. Α.Ν. 4024 Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

ΦΕΚ 24/13.02.2002, 2002. Α.Ν. 2986 Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

ΦΕΚ 240/05.11.2013, 2013. Π.Δ. 152 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*.

ΦΕΚ 71/19.05.2010, 2010. Α.Ν. 3848 Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κόνονων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Issue A.

Φλώρος, Χ. Γ., 1993. *Σύγχρονη Διοικητική των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α. & Λάλου, Π., 2015. *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

#### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### 1. ΗΛΙΚΙΑ

- Έως 29
- 30 έως 45
- 46 έως 55
- 56 και άνω

##### 2. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

- 0 έως 9
- 10 έως 19
- 20 έως 29
- 30 και άνω

##### 3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

- Απόφοιτος ΑΕΙ
- κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σπουδών

##### 4. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ

- Α/βάθμια
- Β/βάθμια

##### 6. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Στέλεχος Εκπαίδευσης
- Μόνιμος Εκπαιδευτικός
- Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός
- Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός)

## **B. ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

**7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χώρα μας είναι έτοιμη να προωθήσει και να υποστηρίξει με δυναμικό τρόπο οργανωμένα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων;**

		<b>1. Καθόλου</b>	<b>2. Λίγο</b>	<b>3. Αρκετά</b>	<b>4. Πολύ</b>	<b>5. Πάρα Πολύ</b>
1.	Θεσμικά/Οργανωσιακά	1	2	3	4	5
2.	Οικονομικά	1	2	3	4	5
3.	Τεχνολογικά	1	2	3	4	5
4.	Στον τομέα των υποδομών	1	2	3	4	5
5.	Σε συνάρτηση με την υπάρχουσα κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας	1	2	3	4	5

**8. Κατά πόσο πιστεύετε ότι μπορεί ένα ελληνικό σχολείο σήμερα να ενταχθεί εύκολα σε ένα επίσημο πλαίσιο που θα προωθεί τη συνεργατική αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία;**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Μέτρια 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5

**9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον σημερινό εκπαιδευτικό έτοιμο να συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων;**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Μέτρια 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5



**10. Η διοίκηση μπορεί να καθοδηγεί με επιτυχία όσους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν σε δίκτυα συνεργασίας.**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Μέτρια 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5

**11. Όσον αφορά το βαθμό αποδοχής των δικτύων συνεργασίας από την εκπαιδευτική κοινότητα θεωρείτε ότι:**

		1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα Πολύ
1.	Οι υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας είναι περισσότεροι από όσους τα απορρίπτουν	1	2	3	4	5
2.	Οι υποστηρικτές των δικτύων συνεργασίας είναι περισσότεροι από τους επιφυλακτικούς και αναβλητικούς	1	2	3	4	5
3.	Οι διστακτικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση μπορούν να μετριάσουν αισθητά την επιφυλακτική τους στάση	1	2	3	4	5
4.	Οι αναβλητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση ενεργοποιούνται περισσότερο	1	2	3	4	5
5.	Οι αρνητικοί, με την κατάλληλη ενημέρωση, καθοδήγηση κι επιμόρφωση αναθεωρούν	1	2	3	4	5

## Γ. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

12. Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, η καθιέρωση των δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών στη χώρα μας:

		1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα Πολύ
1.	θα βελτιώσει καταλυτικά την εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
2.	θα αναβαθμίσει ριζικά το ελληνικό σχολείο	1	2	3	4	5
3.	προωθεί τις καλές πρακτικές της σύγχρονης εκπαίδευσης του 21 <sup>ου</sup> αιώνα	1	2	3	4	5
4.	θα δώσει ποιοτικότερα αποτελέσματα στο παραγόμενο έργο σε σχέση με την ατομική πρακτική σε μια τάξη	1	2	3	4	5

13. Όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού, τα δίκτυα συνεργασίας:

		1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα Πολύ
1.	αναδεικνύουν ικανότητες του που αγνοούσε έως τώρα	1	2	3	4	5
2.	βελτιώνουν την ποιότητα του παραγόμενου έργου του	1	2	3	4	5
3.	φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους	1	2	3	4	5
4.	φέρνουν πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές τους	1	2	3	4	5
5.	βελτιώνουν το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού ως προς την ατομική του δέσμευση απέναντι στην ομάδα	1	2	3	4	5
6.	ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα, το οποίο πάντα υπερκερνάει το ατομικό συμφέρον	1	2	3	4	5

7.	οφείλουν να επιζητούν χρόνο κι εκτός εργασιακού ωραρίου	1	2	3	4	5
8.	οφείλουν να αναδεικνύουν τις καλές πρακτικές και προς το εξωτερικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
9.	πρέπει να ακολουθούν κάποιο μοντέλο με το οποίο θα αξιολογείται κάθε ομαδικό έργο πριν την τελική του παρουσίαση	1	2	3	4	5

**14. Όσον αφορά την εκπαιδευτική μονάδα, η συμμετοχή στα δίκτυα συνεργασίας:**

		1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα Πολύ
1.	προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κοινωνική δικαιοσύνη σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μη συμμετοχή	1	2	3	4	5
2.	οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ατομική βελτίωση τόσο παιδαγωγικά όσο κι επαγγελματικά	1	2	3	4	5
3.	οδηγεί τους μαθητές του στην επίτευξη υψηλότερων αποδόσεων	1	2	3	4	5
4.	βοηθά στον περιορισμό των συγκρούσεων μεταξύ των υπόλοιπων μελών	1	2	3	4	5
5.	βοηθά το σχολείο να βελτιώνει αδυναμίες μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία	1	2	3	4	5
6.	δυσκολεύει την επίτευξη έργου σε συγκεκριμένο χρόνο εξαιτίας της πολυφωνίας	1	2	3	4	5
7.	ενδέχεται να οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της πολυφωνίας	1	2	3	4	5
8.	οδηγεί σε υψηλό βαθμό αποδοχής κι αναγνώρισής του από γονείς και τοπική κοινωνία	1	2	3	4	5

## Δ. ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

**15. Εάν σας καλούσαν σήμερα να συμμετέχετε σε μια ομάδα εργασίας με συναδέλφους από άλλα σχολεία:**

		1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα Πολύ
1.	Θα ήσασταν περισσότερο διστακτικός/η, παρά πρόθυμος/η στο να συμμετέχετε	1	2	3	4	5
2.	Θα προτιμούσατε να διαλέγατε εσείς σε ποια ομάδα θα μπειτε	1	2	3	4	5
3.	Θα προτιμούσατε να είστε περισσότερο ακροατής, παρά ομιλητής	1	2	3	4	5
4.	Αισθάνεστε απόλυτα έτοιμος/η να αναλάβετε πρωτοβουλίες πάνω σε κοινούς στόχους	1	2	3	4	5
5.	Εκτός από την ομαδική επιτυχία θα επιδιώκατε και την ανάδειξη του προσωπικού οφέλους	1	2	3	4	5
6.	Θα νιώθατε ασφάλεια μόνο αν γνωρίζατε ότι θα είχατε την υποστήριξη της διοίκησης σε κάθε σας βήμα	1	2	3	4	5
7.	Θα ζητούσατε επιμόρφωση γιατί διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να ανταποκριθείτε πλήρως στα καθήκοντά σας	1	2	3	4	5

**16. Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία (διδασκτικό μέρος);**

Κατατάξτε τις απαντήσεις σας σύροντας στην πρώτη επιλογή αυτή που θεωρείτε περισσότερο σημαντική.

		Κατάταξη
1	Προώθηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας	?
2	Δημιουργία εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού	?
3	Παρουσίαση μοντέλων αξιολόγησης επιδόσεων μαθητών	?
4	Οργάνωση μεικτών συνεργατικών διδασκαλιών	?
5	Προγραμματισμός κοινών επισκέψεων τάξεων	?
6	Σχεδιασμός σεναρίων (projects)	?
7.	Άλλο	?

**17. Σε περίπτωση που επιλέξατε "Άλλο" σε υψηλή κατάταξη (1 έως 3) συμπληρώστε (προαιρετικά) τον τομέα που σκεφτήκατε**

.....

**18. Σε ποιους τομείς θα θέλατε να συνεργαστείτε με μια ομάδα συναδέλφων από άλλα σχολεία (διοικητικό μέρος);**

Κατατάξτε τις απαντήσεις σας σύροντας στην πρώτη επιλογή αυτή που θεωρείτε περισσότερο σημαντική.

		Κατάταξη
1	Συμμετοχή στη διαχείριση κρίσεων	?
2	Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων	?
3	Οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων	?
4	Οργάνωση ενιαίας βιβλιοθήκης	?
5	Δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινωνίας	?
6	Προώθηση της αναγνωρισιμότητας του έργου του σχολείου	?
7	Ανάπτυξη τεχνικών προσέγγισης κι ενεργοποίησης γονέων στη μαθησιακή διαδικασία	?
8.	Άλλο	?

**19. Σε περίπτωση που επιλέξατε "Άλλο" σε υψηλή κατάταξη (1 έως 3) συμπληρώστε (προαιρετικά) τον τομέα που σκεφτήκατε**

.....

**20. Κατά πόσο στο παρελθόν έχετε εμπλακεί σε εκπαιδευτικές δράσεις με ομάδες συναδέλφων με σκοπό τη δημιουργία έργου από κοινού;**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Αρκετά 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5

**21. Πόσο πιθανή θεωρείτε στο μέλλον τη συμμετοχή σας σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας με συναδέλφους διαφορετικών σχολείων;**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Αρκετά 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5

## Ε. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

**22. Όσον αφορά τη συμμετοχή των Νέων Τεχνολογιών στην εφαρμογή του θεσμού της συνεργατικής δικτύωσης στη χώρα μας θεωρείτε ότι:**

		1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα Πολύ
1.	το ελληνικό σχολείο είναι ψηφιακά έτοιμο με τις κατάλληλες υποδομές να υποστηρίξει τη δικτύωση των μονάδων	1	2	3	4	5
2.	το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με τις πλατφόρμες και τις παροχές του μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συνεργατικής δικτύωσης ψηφιακά	1	2	3	4	5
3.	χωρίς τις Νέες Τεχνολογίες είναι δυνατό να υπάρχει ποιότητα στο παραγόμενο έργο	1	2	3	4	5
4.	οι Νέες Τεχνολογίες έχουν περισσότερο βοηθητικό παρά κομβικό ρόλο	1	2	3	4	5

**23. Γνωρίζετε καλά τις δυνατότητες που παρέχει σε έναν εκπαιδευτικό ή σε ένα σχολείο η συμμετοχή στο E-Twinning**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Αρκετά 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5

**24. Είστε θετικοί στο μέλλον να κάνετε συνδιδασκαλία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ψηφιακά, σύγχρονα μέσα από κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (WebEx, Joom, MS Teams κλπ)**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Αρκετά 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5

**25. Είστε θετικοί στο μέλλον να σχεδιάσετε από κοινού με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μια ενότητα σε κάποιο μάθημα, παρουσιάζοντάς την ασύγχρονα σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (e-class, e-me, moodle κλπ)**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Αρκετά 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ

**26. Πιστεύετε ότι τα συνεργατικά δίκτυα αποτελούν τελικά το μέλλον της σύγχρονης Εκπαίδευσης;**

Καθόλου 1      Λίγο 2      Αρκετά 3      Πολύ 4      Πάρα πολύ 5