



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ»**

Η δικτύωση (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων. Η περίπτωση των ΕΠΑ.Λ., στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.- ΜΝΑΕ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κυριακή Κατσίρου του Ιωάννη

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Γεώργιος Μπαγάκης

Συνεπιβλέποντες: κ. Δέσποινα Καρακατσάνη

κ. Αθανάσιος Τζιμογιάννης

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Abstract	7
Εισαγωγή	10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1: Η δικτύωση (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων στην Ελλάδα

1.1. Ιστορικό και νομοθεσία	13
1.2. Το Πρόγραμμα «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.»	17

Κεφάλαιο 2: Οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων στο πλαίσιο ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων

2.1. Μία γενική θεώρηση	20
2.2. Οι διασχολικές συνεργασίες στην Αγγλία	20
2.2.1. Τυπολογία διασχολικών συνεργασιών	22
2.3. Οι διασχολικές συνεργασίες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες	
2.3.1. Οι διασχολικές συνεργασίες στην Ολλανδία.....	27
2.3.2. Οι διασχολικές συνεργασίες στην Φινλανδία	29

Κεφάλαιο 3: Χαρακτηριστικά και συνέπειες των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών

3.1. Χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών	32
3.2. Συνέπειες των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών	36

3.2.1. στη σχολική ηγεσία	37
3.2.2. στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	39
3.2.3. στα μαθησιακά αποτελέσματα	42
3.2.4. στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής	43

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	47
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση	47
4.3. Δειγματοληψία-Δείγμα	49
4.4. Ερευνητικά ερωτήματα	50

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1. Αποτελέσματα ως προς τον 1 ^ο Ερευνητικό Άξονα	52
5.2. Αποτελέσματα ως προς τον 2 ^ο Ερευνητικό Άξονα	59
5.3. Αποτελέσματα ως προς τον 3 ^ο Ερευνητικό Άξονα	72

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα ως προς τον 1 ^ο Ερευνητικό Άξονα	79
6.2. Συμπεράσματα ως προς τον 2 ^ο Ερευνητικό Άξονα	81
6.3. Συμπεράσματα ως προς τον 3 ^ο Ερευνητικό Άξονα	89

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση	92
Αναφορές	94
Παράρτημα	101

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η δικτύωση (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων. Αρχικά, σε θεωρητικό επίπεδο, διερευνάται το τοπίο των διασχολικών συνεργασιών τόσο στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στο πλαίσιο ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Έμφαση δίνεται στον τρόπο που οι διασχολικές συνεργασίες λειτουργούν εντός του αγγλικού εκπαιδευτικού πλαισίου, διότι εκεί το θέμα αυτό παρουσιάζει ευρεία εφαρμογή. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται απαραίτητη, καθώς το τοπίο των διασχολικών συνεργασιών είναι σχετικά καινούργιο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, και ως εκ τούτου απουσιάζει η σχετική βιβλιογραφία και έρευνα από τον ελληνικό χώρο. Μέσα από βιβλιογραφική και διαδικτυακή ανασκόπηση σχετικών μελετών που έχουν διεξαχθεί κυρίως στην Αγγλία, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών, καθώς και οι επιπτώσεις που μπορούν αυτές να επιφέρουν στην εν γένει βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια, αξιοποιούνται εμπειρικά δεδομένα από τη δικτύωση (οριζόντια συνεργασία) που αναπτύχθηκε μεταξύ των εννέα (9) Επαγγελματικών Λυκείων – ΕΠΑ.Λ., στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος «*Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - ΜΝΑΕ*» κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Στο Πρώτο Μέρος γίνεται μία θεωρητική προσέγγιση του θέματος των διασχολικών συνεργασιών. Περιλαμβάνει τα κεφάλαια 1 έως 3.

Στο 1^ο Κεφάλαιο προσεγγίζεται το θέμα των διασχολικών συνεργασιών, με βάση την εικόνα που αυτές παρουσιάζουν στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Γίνεται μία σύντομη αναδρομή σε σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, ενώ δίνεται έμφαση στις πιο πρόσφατες από αυτές, και κυρίως στις ρυθμίσεις που αφορούν την ανάπτυξη μίας δικτύωσης σχολείων στο πλαίσιο του Προγράμματος ΜΝΑΕ.

Στο 2^ο Κεφάλαιο η προσέγγιση του θέματος των διασχολικών συνεργασιών γίνεται με βάση τον τρόπο που αυτές λειτουργούν στο πλαίσιο τριών (3) ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων: αγγλικού, ολλανδικού και φινλανδικού. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην παρουσίαση του τρόπου που οι διασχολικές συνεργασίες λειτουργούν στην Αγγλία, ενώ

συντομότερα παρουσιάζεται ο τρόπος που αυτές λειτουργούν στην Ολλανδία και στη Φινλανδία. Τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων χωρών, έχουν να κάνουν με τα πολύ επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα που αυτές διαθέτουν, καθώς και με το γεγονός ότι το ολλανδικό και το φινλανδικό σύστημα παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που τα διαφοροποιούν από αυτό της Αγγλίας: το μεν εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας χαρακτηρίζεται από μεγάλη ελευθερία, της δε Φινλανδίας χαρακτηρίζεται από την απουσία γραπτών δοκιμασιών μεταξύ των μαθητών, προκειμένου να γίνει η αξιολογική κατάταξη των σχολείων.

Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι συνέπειες των διασχολικών συνεργασιών, με βάση έρευνες που έχουν γίνει για τις συνεργασίες μεταξύ σχολείων στην Αγγλία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι συνέπειες που αυτές επιφέρουν στη σχολική ηγεσία, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Στο Δεύτερο Μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό τμήμα της εργασίας. Περιλαμβάνει τα κεφάλαια 4 έως 7.

Στο 4^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το δείγμα και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο 5^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα ενδεικτικά αποτελέσματα της έρευνας, ανά ερευνητικό άξονα και ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στο 6^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα τα οποία αναδεικνύονται από την παρούσα έρευνα, ανά ερευνητικό άξονα και ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στο 7^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνονται ορισμένα γενικότερα συμπεράσματα και προβληματισμοί που αναδύονται από την παρούσα έρευνα.

Ακολουθεί η παράθεση των παντός είδους αναφορών που αξιοποιήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας.

Στο τέλος, παρατίθεται το Παράρτημα με τον οδηγό της συνέντευξης.

Abstract

The topic of this paper is networking (horizontal collaboration) between schools. To begin with, the research is based on theoretical level, analyzing inter-school collaborations within both Greek and European educational system. The way inter-school collaboration function within the English educational system, is being emphasized mostly because of its wide application regarding the study. This particular approach is essential, as the idea of inter-school collaboration is new to the Greek educational system, and therefore lacks such relevant scientific literature and research. Through a detailed study of relevant researches, mostly conducted in the UK, found both online or published, it is attempted to identify the characteristics of successful inter-school collaboration, as well as the impact they can bring upon on the overall improvement of an educational system. Then, empirical data from the networking (horizontal collaboration) developed between the nine (9) Vocational Senior High Schools, are used in the context of the pilot application of the Program “A New Beginning in Vocational Senior High Schools” during the School Year 2017-2018.

In particular, this paper is structured as follows:

- In the First Part, a theoretical approach to the issue of inter-school collaborations is being examined. It includes Chapters 1 to 3.

In Chapter 1, the subject of inter-school collaboration as it is depicted within the context of the Greek educational reality is approached. A brief reference of relevant legislation is being conducted, emphasizing on the most recent ones, and in particular on the development of a school network under the Program “A New Beginning in Vocational Senior High Schools”.

In Chapter 2, the subject of inter-school collaboration is being approached based on the way they function within three (3) European educational systems: the English, Dutch and Finnish one, emphasizing mostly to the English one and briefly to the other two. The above countries have been selected because of their quiet successful educational systems, but also because Dutch and Finnish educational systems are differentiated distinctively from the English one: the Dutch educational system is characterized by a

high level of freedom while the Finnish one is characterized by the absence of written exams among pupils for school ranking purposes.

In Chapter 3, the characteristics and consequences of inter-school collaborations are being presented, based on research conducted between schools in England. More specifically, consequences inducing on school leadership, teachers' professional development, learning outcomes, improvement of the educational system and reinforcement of social cohesion are presented.

- The Second Part is the research and it includes Chapters 4 to 7.

In Chapter 4, the main goal and necessity of this research, the used methodology, the sample and the research queries are included.

In Chapter 5, the representation of the research results, per research query and approach are included.

In Chapter 6, the description of the specific conclusions of the research, per research query and approach are included.

In Chapter 7, some general conclusions and considerations emerging from this research are included.

Then, all types of used references are listed.

Finally, is set out the Appendix along with the interview guide.

Θερμότερες ευχαριστίες και βαθύτατη ευγνωμοσύνη οφείλω στον καθηγητή κ. Γεώργιο Μπαγάκη, που με καλοσύνη και κατανόηση στάθηκε αρωγός και πολύτιμος σύμβουλος σε αυτήν την προσπάθειά μου.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη δικτύσεων και συνεργασιών μεταξύ σχολείων γνωρίζει μία σταθερά ανοδική πορεία στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης που ζούμε. Αυτή η τάση φαίνεται να πηγάζει από την όλο και μεγαλύτερη κατανόηση της αξίας των πλεονεκτημάτων της συνεργατικής μάθησης, καθώς και από τη διαρκώς αυξανόμενη απαίτηση για καινοτομία που δημιουργεί ο εντεινόμενος διεθνής ανταγωνισμός (Muijs et al., 2011:1). Τα εκπαιδευτικά συστήματα δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστα από τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, καθώς μέσω των συστημάτων αυτών και της εκπαίδευσης που παρέχουν, οι πολίτες προετοιμάζονται για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης. Ως εκ τούτου, προκύπτει πλέον η ανάγκη μετεγκατάστασης της καινοτομίας πλησιέστερα στα σχολεία, κάτι που συνεπάγεται την πρόκληση ακολουθίας αλλαγών μέσα σε αυτά, ώστε να καταστούν ικανά να μεταβληθούν σε σχολεία για το μέλλον, αποβάλλοντας ταυτόχρονα νοοτροπίες που τα κρατούν δέσμια του παρελθόντος. Φυσικό είναι, να ακολουθήσει η διατύπωση διαφόρων απόψεων σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο βελτίωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Mourshed et al., 2010:17). Η άποψη που σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται να κυριαρχεί, είναι αυτή της δημιουργίας αυτοβελτιωτικών (self - improving) εκπαιδευτικών συστημάτων, πράγμα που κατ' εξοχήν επιτυγχάνεται με την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των σχολείων και με την καλλιέργεια της δυνατότητας να υποστηρίζονται αμοιβαία (Hadfield & Ainscow, 2018:441). Η δημιουργία δικτύων σχολείων και η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ τους, δίνουν σε αυτά τη δυνατότητα να μοιράζονται προβληματισμούς και λύσεις σε θέματα που τα απασχολούν, αλλά και να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας, με στόχο την υπέρβαση των στενών ορίων του σχολικού οργανισμού. Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής, είναι η δημιουργία μεγαλύτερης συλλογικής ικανότητας για την πρόκληση αλλαγών, κάτι που δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί σε επίπεδο αυτονομίας των σχολείων. Κατά τον Fullan (2010:4), η συλλογική ικανότητα (collective capacity) είναι ο *κρυμμένος πόρος που αδυνατούμε να καλλιεργήσουμε και να κατανοήσουμε-the hidden resource we fail to understand and cultivate*. Αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα πρόκλησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων σε συστημικό επίπεδο.

Η ανάπτυξη συνεργασιών όμως, όσο και αν αυτές υλοποιούνται στο πλαίσιο μιας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει τα σχολεία να έχουν τη σχετική ελευθερία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να προσδιορίζουν τα ίδια τους τομείς εκείνους που χρειάζονται βελτίωση και να συνάπτουν με άλλα σχολεία το είδος συνεργασίας που χρειάζονται περισσότερο. Κατά συνέπεια, η ιδέα της αυτοβελτίωσης συνδέεται αναπόσπαστα με την ιδέα παραχώρησης αυτονομίας στα σχολεία (Salokangas & Ainscow, 2017:4), τα οποία μέσα από τοπικά παραγόμενες λύσεις σε συστημικά θέματα, μπορούν να επιφέρουν βελτίωση του συστήματος συνολικά. Το φαινόμενο της δημιουργίας ομάδων σχολείων, που συναντώνται μεταξύ τους για να αντιμετωπίσουν προβλήματα συστημικής βελτίωσης, είναι μία έκφραση της ευρύτερης μετατόπισης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το κέντρο στην περιφέρεια. Πρόκειται για μία τάση που παρατηρείται σε πολλές χώρες, κυρίως κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, με την Αγγλία να διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτόν τον τομέα.

Κατά συνέπεια, οι δικτυώσεις (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων, μπορούν να επιφέρουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα τις αλλαγές εκείνες που είναι απαραίτητες, ώστε το σύστημα αυτό να εισέλθει σε μία διαδικασία μετασχηματισμού και βελτίωσης.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί πως η έκφραση *δικτύωση σχολείων* μπορεί να σημαίνει την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ σχολείων σε τοπικό, περιφερειακό ή και εθνικό επίπεδο. Μπορεί να σημαίνει επίσης, τη δημιουργία δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων, ακόμη και σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, η δικτύωση σχολείων μπορεί να περιλαμβάνει συνεργασίες σχολείων με τοπικούς ή πολιτιστικούς φορείς, όπως μουσεία, γκαλερί τέχνης ή θέατρα, ή ακόμη και συνεργασίες με επιχειρήσεις και με τη βιομηχανία. Στην παρούσα εργασία η *δικτύωση σχολείων* προσεγγίζεται με την έννοια της ανάπτυξης δεσμών επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείων μόνο, είτε κάτω από φυσικές συνθήκες, ή και με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Συνεπώς, οι όροι *δικτύωση* και *συνεργασία* χρησιμοποιούνται χωρίς κάποια εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ τους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1: Η δικτύωση (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων στην Ελλάδα

1.1. Ιστορικό και νομοθεσία

Οι συνεργασίες και η δημιουργία δικτύων μεταξύ σχολείων, συνιστά μία πρακτική που δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ένας σημαντικός λόγος που ερμηνεύει την κατάσταση αυτή, είναι ο ισχυρά συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο λειτουργεί στη βάση κανόνων κεντρικά σχεδιασμένων, και όχι στη βάση στόχων (Λαϊνάς, 2000). Η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείων προϋποθέτει τα σχολεία να διαθέτουν κάποιο βαθμό αυτονομίας, πράγμα που δεν συμβαίνει με τα ελληνικά σχολεία, τα οποία διαβιούν εντός ενός συστήματος που είναι από τα πιο συγκεντρωτικά στην Ευρώπη. Μάλιστα, σε σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ (2011:13,26), ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσε αντικείμενο αρνητικής κριτικής.

Η ένταξη της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση ,επέβαλε την ανάγκη προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης στα αντίστοιχα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά δεδομένα. Το αποτέλεσμα ήταν να ξεκινήσουν προσπάθειες για αποκέντρωση στον έλεγχο και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες όμως έμειναν περισσότερο σε επίπεδο ρητορικής, παρά έμπρακτης εφαρμογής. Η πρώτη προσπάθεια ήταν ο νόμος 1566 (ΦΕΚ 167/τ. Α΄/30-9-1985), ο οποίος αν και υιοθετεί όρους μίας τέτοιας ρητορικής, όπως: «δημοκρατικός προγραμματισμός», «λαϊκή συμμετοχή», «κοινωνικός έλεγχος», «ισότητα ευκαιριών» και έχει ως κύριο προσανατολισμό τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, στην πράξη αυτό που πέτυχε ήταν να αντικατασταθούν ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των προσώπων με τον συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των συλλογικών οργάνων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990:90). Ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθεί να παραμένει συγκεντρωτικός, καθώς τα συλλογικά όργανα που θεσμοθετήθηκαν σε πολλά επίπεδα, όπως οι νομαρχιακές επιτροπές παιδείας σε επίπεδο νομού, ή οι δημοτικές επιτροπές παιδείας σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, προσέδωσαν μόνο μία επίφαση αποκέντρωσης και εκδημοκρατισμού, καθώς τα όργανα αυτά επιβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, η οποία διατήρησε και τον έλεγχο της λειτουργίας τους. Πέρα όμως από τον κεντρικό έλεγχο, τα συλλογικά θεσμικά όργανα δεν απέκτησαν

ποτέ ουσιαστικό λόγο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης, του περιεχομένου της εκπαίδευσης και του κοινωνικού ρόλου του σχολείου (Νούτσος, 1986:80-81).

Με αποκεντρωτικές προθέσεις κινήθηκαν και άλλα νομοθετήματα, όπως ο Νόμος 2525/97 (ΦΕΚ 188/τ.Α'/23-9-1997), ο Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000), ο Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/τ.Α'/13-2-2002), που θεσμικά επέφεραν την καθιέρωση των Περιφερειακών Διευθύνσεων, τη θεσμοθέτηση κανόνων και διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και τη ρητορική αναβάθμισης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και τη μείωση της γραφειοκρατίας. Και σε αυτές τις περιπτώσεις όμως, το αποτέλεσμα ήταν η ενίσχυση της διοικητικής αποτελεσματικότητας, χωρίς να υπάρξει η παρουσία του ενδιαφέροντος να διασυνδεθεί η διοίκηση με την κοινωνικοπολιτική νομιμοποίησή της, μέσα από την ενίσχυση του αυτοδιοικητικού χαρακτήρα του συστήματος διοίκησης (Κατσαρός, 2008:103).

Σε έκθεση εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ (1996) για την ελληνική εκπαίδευση, αναφέρεται πως πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και συστήνεται μία αποκέντρωση με βάση το αγγλικό πρότυπο. Μεταξύ άλλων, η έκθεση προτείνει η τοπική αυτοδιοίκηση να αναλάβει τη διαχείριση των πόρων, τη χρηματοδότηση της εργασίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη μέριμνα «για την αξιολόγηση των σχολείων, τόσο μέσω αυτοαξιολόγησης, όσο και από εξωτερικούς κριτές» και να «οριοθετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες της περιοχής της». Αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο που επιτελεί η σχολική μονάδα και θεωρεί ότι το «σχολείο [...] πρέπει να απολαμβάνει τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία κίνησης στα πλαίσια που έχουν καθιερώσει οι τοπικές αρχές».

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει συγκεντρωτικό και η εκπαιδευτική μονάδα να είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αποκέντρωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης συνεχίζει να παραμένει ζητούμενο, χωρίς η τοπική αυτοδιοίκηση και η κοινωνία γενικότερα, να έχουν καταφέρει να συνδιαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών, με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό, ή ακόμη και να χαράσσουν μία τοπική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της εθνικής (Κατσαρός, 2008:103).

Συνεπώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο λόγω του καταφανούς συγκεντρωτικού χαρακτήρα που έχει, δεν ευνοεί την ανάπτυξη των οριζόντιων συνεργασιών μεταξύ σχολείων.

Πέρα όμως από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως εμπόδιο στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των σχολείων λειτουργεί και το γεγονός ότι τα στελέχη της ελληνικής εκπαίδευσης, συνήθως δε διαθέτουν τις δεξιότητες και την κατάλληλη τεχνογνωσία που απαιτούνται, ώστε να είναι σε θέση να παίρνουν ανάλογες πρωτοβουλίες και να εργάζονται αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση αυτή. Αυτό συνάγεται από την έκθεση του ΟΟΣΑ για τη *Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας* (OECD 2008a:10), όπου αναφέρεται πως η συνεργασία ενός σχολείου με άλλα σχολεία, είναι μία νέα διάσταση που θα πρέπει να διακρίνει την σχολική ηγεσία. Η διάσταση αυτή συνιστά έναν ρόλο, ο οποίος αναγνωρίζεται στα στελέχη διοίκησης της σχολικής μονάδας, προς τον οποίο όμως δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν, *αν τα στελέχη αυτά δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες να ασχολούνται με θέματα πέραν των συνόρων του σχολείου τους -But school leaders need to develop their skills to become involved in matters beyond their school borders.*

Οι οριζόντιες συνεργασίες μεταξύ σχολείων εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου, αποκτούν κυρωτικό χαρακτήρα για πρώτη φορά με τον Νόμο 4547 (ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-6-2018) *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εκεί, στο άρθρο 48, εδάφιο 2, γίνεται λόγος για σύσταση ομάδων σχολείων:

Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων, με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10). Κάθε σχολική μονάδα εκπροσωπείται στην ομάδα σχολείων από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή ή, όπου δεν προβλέπεται υποδιευθυντής, από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος επιλέγεται από τον σύλλογο διδασκόντων [...] Οι σύλλογοι διδασκόντων των ομάδων σχολείων βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων. Οι εκπρόσωποι των σχολικών ομάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τρεις (3) τουλάχιστον συσκέψεις στη διάρκεια του σχολικού

έτους, κατά τις οποίες ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου.

Απομένει βέβαια να γίνει πράξη ο παραπάνω νόμος, προκειμένου να αποτυπωθεί σε πραγματικές διαστάσεις κατά πόσον η δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ σχολείων μπορεί να λειτουργήσει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Πριν από την παραπάνω νομοθετική απόφαση, είχε προηγηθεί μία άλλη απόφαση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) που αφορούσε δέσμη παρεμβάσεων για την υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ. και η οποία ξεκίνησε να υλοποιείται μέσω της εφαρμογής του Προγράμματος «*Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-ΜΝΑΕ*».

Μεταξύ των παρεμβάσεων που προβλέπονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Προγράμματος, είναι και η δικτύωση των σχολείων. Αναφέρεται στο σχετικό ΦΕΚ:

Οι Διευθυντές των παραπάνω σχολικών μονάδων, πέραν των γενικότερων αρμοδιοτήτων τους: [.....] Προωθούν και διευκολύνουν τη δικτύωση των σχολείων και τη διάχυση στα όμορα σχολεία της Διεύθυνσης ή σε σχολεία που επιθυμούν να συνεργαστούν.

ΦΕΚ 4316/τ.Β'/11-12-2017 (άρθρο 2, παρ. 6, vi)

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος «*Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-ΜΝΑΕ*» (Σχολικό Έτος 2017-2018), τα συνολικά εννέα (9) Επαγγελματικά Λύκεια - ΕΠΑ.Λ. από όλη την ελληνική επικράτεια που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, έκαναν την πρώτη προσπάθεια να δικτυωθούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους, γεγονός άλλωστε που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η εξάπλωση του Προγράμματος σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της Ελλάδος, κατά τα επόμενα σχολικά έτη,¹ συνεπάγεται την εξακτίωση του θεσμού της δικτύωσης και συνεργασίας μεταξύ όλων των Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας.

¹ Η με αρ. πρωτ. 4642/04-10-2018 (ΑΔΑ: 6ΡΝ54653 ΠΣ-8ΜΘ) απόφαση Έγκρισης του «Οδηγού Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικείμενου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικείμενου» της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑΛ», MIS 5010706, του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020.

Στην Κοινή Υπουργική Απόφαση Φ25γ/137912/Δ4 (ΦΕΚ 3622/τ.Β'/24-8-2018) «Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2018-2019», άρθρο 2, παρ. 2, αναφέρεται:

Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης [...] Προωθούν και διευκολύνουν τη δικτύωση των σχολείων για την παρακολούθηση της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» και Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων προωθούν και διευκολύνουν τη δικτύωση των σχολείων για την παρακολούθηση του προγράμματος.

Η εξάπλωση όμως της συνεργασίας μεταξύ των ΕΠΑ.Λ. σε πανελλαδικό επίπεδο, είναι κάτι που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μίας μελλοντικής ερευνητικής εργασίας.

1.2. Το Πρόγραμμα «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-ΜΝΑΕ»

Το πρόγραμμα «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.»² εντάσσεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Μαθητείας, του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016). Το Πρόγραμμα είναι συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ³ και στοχεύει στην αναβάθμιση και ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει παρεμβάσεις που έχουν να κάνουν με την ψυχοκοινωνική και γνωστική υποστήριξη των μαθητών, τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης και άλλες συμπληρωματικές δράσεις.⁴ Υπηρετεί την ανάδειξη και επιδίωξη της αναβάθμισης του κοινωνικού ρόλου των ΕΠΑ.Λ., ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Σύμφωνα με την αναλυτική περιγραφή του κοινωνικού ρόλου των ΕΠΑ.Λ. και των

² . Περισσότερα βλ. <https://mnaepal.wordpress.com>

³ Πρόκειται για την απόφαση Νο 19 (30 Ιουνίου 2017) της Επιτροπής Παρακολούθησης του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης» του ΕΣΠΑ 2014-2020 (ΑΔΑ: 7Θ4Ο465ΧΙ8-ΠΤΕ) με την οποία εγκρίθηκε η Εξειδίκευση της Δράσης (7,8,9).10.4.1.06.02: «Δράσεις υποστήριξης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης - Κατάρτισης και Μαθητείας _4. Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ»

⁴ Περισσότερα βλ. Κονταξής & Σιγανού, στο: <https://www.esos.gr/arthra/58518/mia-nea-arhi-sta-epal-mnae-pilotiko-programma-kata-sholiko-etos-2017-2018-genikeysi-toy>

δράσεων για την ανάδειξη και την ανάπτυξή τους που προβλέπεται από το προαναφερθέν Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016:80), ο ρόλος αυτός γίνεται αντιληπτός με την έννοια ότι δίνει ‘‘χώρο’’ σε ‘‘αδυνατούντες’’ μαθητές, προσφέροντας σε αυτούς δυνατότητες επανένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και αξιολόγησης της γνώσης.

Το Πρόγραμμα υλοποιείται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (Σχολικό Έτος 2017-2018), έγινε πιλοτική εφαρμογή σε εννέα μόνο ΕΠΑ.Λ.⁵ Στη δεύτερη φάση, που διαρκεί κατά την περίοδο 2018-2021, το Πρόγραμμα έχει καθολική εφαρμογή σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας.

Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ25α/195192/Δ4 (ΦΕΚ 5206/τ.Β’/20-11-2018), με την οποία ορίζεται το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος «*Μία νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ.- υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.*», το Πρόγραμμα εφαρμόζεται κατά προτεραιότητα στους μαθητές της Α΄ Τάξης, με σκοπό την ομαλή μετάβαση αυτών από το Γυμνάσιο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Οι δράσεις του Προγράμματος υλοποιούνται από την Επιτελική Δομή του ΕΣΠΑ του ΥΠ.Π.Ε.Θ., από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και από το Ν.Π.Ι.Δ. με την επωνυμία «Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας ‘‘Νόησις’’».

Στο πλαίσιο του Προγράμματος υλοποιούνται οι εξής δράσεις:

- Εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά για τους μαθητές της Α΄ Τάξης, με ταυτόχρονη διδασκαλία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη.
- Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών μέσα από τη στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.
- Την εφαρμογή του Συμβούλου-Καθηγητή, που έχει ως στόχο τη συστηματική υποστήριξη των μαθητών στη σχολική ζωή και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα.
- Δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων και με την κοινωνία. Προκειμένου να διευκολυνθεί η δικτύωση, τα ΕΠΑ.Λ. εξοπλίζονται με υποδομές τηλεδιάσκεψης.

Φορέας αρμόδιος για την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων, είναι η Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σε συνεργασία με τη Γενική Διεύθυνση Προσωπικού

⁵ Πρόκειται για τα ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής, ΕΠΑ.Λ. Δάφνης, 3ο ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου Σχολής, ΕΠΑ.Λ. Δραπετσώνας, 3ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Αγίων Αναργύρων, 1ο και 2ο ΕΠΑ.Λ. Χαλκίδας, 1ο ΕΠΑ.Λ. Μυτιλήνης και ΕΠΑ.Λ. Λαγκαδά.

Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Κατάρτισης του Υπουργείου Παιδείας.

Να αναφερθεί επίσης, πως το Ν.Π.Ι.Δ. "Νόησις" είναι αρμόδιο για την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης από τα σχολεία, το δε Ι.Ε.Π. είναι αρμόδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία, την ψυχοκοινωνική στήριξη και τον θεσμό του Συμβούλου - Καθηγητή.

Κεφάλαιο 2: Οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων στο πλαίσιο ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων

2.1. Μία γενική θεώρηση

Η συνεργασία ενός σχολείου με άλλο ή άλλα σχολεία (school - to - school collaboration) σημαίνει ότι διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία συνεργάζονται σε κοινά σχέδια και δραστηριότητες, μέσω των οποίων επιδιώκεται να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές. Η από κοινού ανάπτυξη και υλοποίηση δραστηριοτήτων, γίνεται στο πλαίσιο μία εκπαιδευτικής συνεργατικής σύμπραξης (Inter - school partnership) που δημιουργείται με αμοιβαία συμφωνία από τα συνεργαζόμενα σχολεία. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για τη δημιουργία μίας διασχολικής συνεργασίας και εφαρμόζονται ποικίλες στρατηγικές για την υλοποίησή της. Έχουν γίνει πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις πάνω στο θέμα, που καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη κάθε απόπειρα κατηγοριοποίησης: *Collaborationisso complex and varied in nature...the collaborations are so varied as to make categorization nearly impossible* (Hanford et al., 1997:40–41). Το εύρος της ορολογίας που έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγραφούν οι διασχολικές συνεργασίες, όπως εταιρικές σχέσεις (partnerships), δίκτυα (networks), ομοσπονδίες (federations), συστάδες (clusters) κ.α., επιβεβαιώνει τις διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος.

Ακολουθεί μία προσέγγιση του θέματος των διασχολικών συνεργασιών, κυρίως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Αγγλίας, καθώς και της Ολλανδίας και της Φινλανδίας.

2.2. Οι διασχολικές συνεργασίες στην Αγγλία

Στην Αγγλία, οι διασχολικές συνεργασίες είναι απόρροια πρωτοβουλιών⁶ που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο και αντιμετωπίζονται ως μηχανισμός της εκ των έσω βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, συνιστούν βασικό άξονα της αγγλικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια. Στη Λευκή Βίβλο για τα σχολεία

⁶ Τέτοιες πρωτοβουλίες είναι: Excellence in Cities, the Leadership Incentive Grant, Networked Learning Communities (NLCs) and Federations, Diversity Pathfinders (DP) Projects

το 2010, η αγγλική κυβέρνηση προσδιόρισε το όραμα για ένα αυτοβελτιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλώνοντας μεταξύ άλλων πως:

Ο στόχος μας πρέπει να είναι η δημιουργία ενός σχολικού συστήματος το οποίο είναι αποτελεσματικότερα αυτοβελτιωτικό. [...] Είναι επίσης σημαντικό να σχεδιάσουμε το σύστημα με τρόπο που να επιτρέπει την ταχύτερη διάδοση των πιο αποτελεσματικών πρακτικών και τα καλύτερα σχολεία και ηγέτες να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη και να επεκτείνουν την εμβέλειά τους (our aim should be to create a school system which is more effectively self-improving. [...]) It is also important that we design the system in a way which allows the most effective practice to spread more quickly and the best schools and leaders to take greater responsibility and extend their reach).⁷

Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας που εφαρμόζεται στα σχολεία της Αγγλίας, διευκολύνει να μεταβιβαστεί σε αυτά η πρωταρχική ευθύνη για τη βελτίωσή τους. Τα ίδια τα σχολεία είναι αυτά που μπορούν να έχουν επίγνωση των αδυναμιών τους και να προβαίνουν σε ιεράρχηση των αναγκών τους. Ο ρόλος της κεντρικής εξουσίας είναι να θέτει τις δομές και τις διαδικασίες που θα ωθήσουν και θα υποστηρίξουν τα σχολεία σε μία προσπάθεια αυτοβελτίωσης, κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που παρατηρείται σοβαρή αποτυχία στην επίτευξη καλών μαθησιακών αποτελεσμάτων ή αποτυχία στην υιοθέτηση αναγνωρισμένων καλών πρακτικών. Στην ίδια Λευκή Βίβλο (Department for Education, 2010: 73), καθίσταται σαφές, πως η βελτίωση ενός σχολείου είναι ευθύνη του ίδιου του σχολείου και πως το σχολείο είναι αυτό που αναλαμβάνει και υλοποιεί δράσεις με στόχο την αυτοβελτίωσή του, κυρίως στο πλαίσιο συνεργασιών που αναπτύσσει με άλλα σχολεία.

Όσο και αν η αγγλική εκπαιδευτική πολιτική είναι μία κατεξοχήν φιλελεύθερη πολιτική, αξίζει μία προσπάθεια διερεύνησης του πλαισίου ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ σχολείων στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθόσον αυτές εμπεριέχουν πολλά θετικά στοιχεία και οι οποίες «υπό όρους, παρέχουν το πλαίσιο και τις δυνατότητες για εκδημοκρατισμό, λαϊκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτοδιοίκηση και ενδυνάμωση

⁷ Department for Education, *The Importance of Teaching: the Schools White Paper 2010*, Cm 7980, November 2010, para 7.4

των τοπικών αρχών και κοινωνικών φορέων, προσαρμογή της εκπαίδευσης στις τοπικές ανάγκες, ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Κατσαρός, 2008:105).

2.2.1. Τυπολογία διασχολικών συνεργασιών

Το τοπίο των διασχολικών συνεργασιών στην Αγγλία είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών τύπων συνεργατικής δραστηριότητας (inter-school collaborative activity), τόσο επίσημης (formal) όσο και ανεπίσημης (informal), με τη συμμετοχή σχολείων διαφορετικών φάσεων και τύπων⁸. Παρά το γεγονός ότι ο χώρος αυτός διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται, έχει γίνει προσπάθεια να χαρτογραφηθεί και να προσδιοριστεί η τυπολογία των διασχολικών συνεργασιών. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Charman and Muijs (2014) για τα χαρακτηριστικά και τον αντίκτυπο των διασχολικών συνεργασιών, προσδιόρισαν τους ακόλουθους έξι ευρείς τύπους τέτοιων συνεργασιών:

- Με βάση την εκπαιδευτική βαθμίδα: Συνεργασίες που περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερα σχολεία διαφορετικών φάσεων, όπως σχολεία από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (elementary and high school).
- Με βάση την επίδοση: Συνεργασίες αποτελούμενες από δύο ή περισσότερα σχολεία, μερικά από τα οποία είναι με υψηλές επιδόσεις και κάποια άλλα με χαμηλές (high performing and low performing schools).

⁸ Στην Αγγλία υπάρχουν πολλοί τύποι σχολείων. Οι πιο συνηθισμένοι τύποι δημόσιων σχολείων, είναι: Τα *κοινοτικά σχολεία (community schools)*, που χρηματοδοτούνται από το κράτος, ελέγχονται από το τοπικό συμβούλιο (local council) και δεν επηρεάζονται από επιχειρηματικές ή θρησκευτικές ομάδες. Τα *σχολεία ιδρυμάτων και τα εθελοντικά σχολεία (foundation schools and voluntary schools)*, τα οποία έχουν μεγαλύτερη ελευθερία να κάνουν αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας τους, σε σχέση με τα community schools. Οι *ακαδημίες (academies)*, που διοικούνται από ένα διοικητικό όργανο (governing body), χρηματοδοτούνται απευθείας από την κεντρική κυβέρνηση (Department for Education-DfE), ανεξάρτητα από το τοπικό συμβούλιο (local council) και έχουν αυτονομία να διαμορφώνουν δικό τους πρόγραμμα σπουδών. Τα *σχολεία μέσης εκπαίδευσης (grammar schools)*, που επιλέγουν τους μαθητές του με βάση τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Περισσότερα βλ. <https://www.gov.uk/types-of-school>

- Με βάση το μέγεθος: Συνεργασίες αποτελούμενες από δύο ή περισσότερα πολύ μικρά σχολεία ή ένα πολύ μικρό σχολείο και ένα μεσαίο σχολείο (very small school or schools and a medium - sized school).
- Με βάση την ενσωμάτωση: Συνεργασίες αποτελούμενες από ένα ή περισσότερα ειδικά σχολεία και ένα ή περισσότερα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (special schools and mainstream schools).
- Με βάση τις θρησκευτικές πεποιθήσεις: Συνεργασίες αποτελούμενες από δύο ή περισσότερα σχολεία των ίδιων θρησκευτικών αντιλήψεων (schools of the same denomination).
- Με βάση τον χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως ακαδημία.⁹ Συνεργασίες μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων - ακαδημιών, που διοικούνται από τον ίδιο χορηγό και είναι μέλη μίας ευρύτερης αλυσίδας σχολείων - ακαδημιών (academies within a chain).

(Chapman and Muijs, 2014:361)

Οι παραπάνω τυπολογίες μπορούν να τροποποιηθούν σε μία διαφορετική ταξινόμηση, λαμβάνοντας ως κριτήριο τον βαθμό θεσμικότητας που τις διακρίνει. Το αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση διασχολικών συνεργασιών, γνωστές ως Ομοσπονδίες (Federations), που άλλες από αυτές έχουν έντονα θεσμικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζονται ως τυπικές (formal), και άλλες έχουν λιγότερο θεσμικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζονται ως άτυπες (informal). Κατά τους Lindsay et al. (2007:60), η τυπολογία των διασχολικών συνεργασιών με βάση τη διαβάθμιση της τυπικότητας που αυτές φέρουν, μπορεί να πάρει την ακόλουθη μορφή:

⁹ Στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα οι ακαδημίες είναι δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία, που λειτουργούν ανεξάρτητα από τις τοπικές αρχές, μέσα σε ένα πλαίσιο σχεδιασμένο να προάγει την καινοτομία και το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με στόχο όλοι οι μαθητές να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Έχουν μεγαλύτερη αυτονομία σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία σε τομείς όπως: η διαχείριση των οικονομικών (λαμβάνουν χρηματοδότηση κατευθείαν από την κεντρική κυβέρνηση), το πρόγραμμα σπουδών (δεν ακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών), οι αμοιβές και η πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Πρέπει να ακολουθούν τους ίδιους κανόνες σχετικά με τις εισδοχές των μαθητών, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους αποκλεισμούς, όπως τα άλλα κρατικά σχολεία. Υπόκεινται στον έλεγχο του Ofsted. Περισσότερα βλ. <https://www.politics.co.uk/reference/academies>
<https://www.bbc.com/news/10161371> <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>

- Ομοσπονδία (Federation) σχολείων σκληρής διακυβέρνησης (Hard Governance Federation), που συγκροτείται με βάση συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο.¹⁰ Η ομοσπονδία σχολείων έχει ένα ενιαίο διοικητικό όργανο για όλα τα σχολεία, όπως για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχει ένας διευθυντής για όλα τα σχολεία.
- Ομοσπονδία σχολείων ήπιας διακυβέρνησης (Soft Governance Federation), που συγκροτείται εντός θεσμικού πλαισίου, με βάση τους κανονισμούς του νόμου για την Εκπαίδευση που εκδόθηκε το 2002 (ο.π.). Κάθε σχολείο διατηρεί το δικό του διοικητικό όργανο, μολονότι η ομοσπονδία έχει μια κοινή διακυβέρνηση / στρατηγική επιτροπή με ανατεθείσες εξουσίες.
- Ήπια ομοσπονδία (Soft Federation), που είναι μία μη θεσμοθετημένη συνεργασία. Κάθε σχολείο έχει το δικό του όργανο διοίκησης και η ομοσπονδία έχει μία κοινή διακυβέρνηση/στρατηγική επιτροπή, χωρίς όμως ανατεθείσες εξουσίες.
- Άτυπη / Χαλαρή Συνεργασία (Informal/Loose Collaboration), που είναι μία μη νομοθετική συνεργασία, στην οποία κάθε σχολείο έχει το δικό του όργανο διοίκησης. Η ομάδα των σχολείων συνεδριάζει όποτε συντρέχουν λόγοι.

Η διαφοροποίηση εδώ με κριτήριο τον βαθμό θεσμικότητας, φαίνεται και από τη διάκριση που υπάρχει μεταξύ των όρων "ομοσπονδία - federation" και "συνεργασία - collaboration", καθώς με τον πρώτο υποδηλώνεται ο τυπικός και επίσημος χαρακτήρας μίας συνεργασίας, ενώ με τον δεύτερο ο χαλαρός και ανεπίσημος χαρακτήρας μίας συνεργασίας.

Η παραπάνω τυπολογία που προέκυψε από την έρευνα των Lindsay et al. (2007), ήταν αντιπροσωπευτική της κατάστασης που επικρατούσε στο χώρο των συνεργασιών μεταξύ σχολείων στην Αγγλία, πριν τη μετατροπή της συντριπτικής πλειοψηφίας των δημόσιων σχολείων σε Ακαδημίες (Academies), (Inge,2018). Η πλειοψηφία των σχολείων έχει μετατραπεί σε Ακαδημίες και σε μεγάλο βαθμό εμφανίζεται το φαινόμενο ένας αριθμός Ακαδημιών να συνεργάζονται μεταξύ τους και να συγκροτούν τη λεγόμενη αλυσίδα

¹⁰ Education act 2002 c.32 (Part 3, Chapter 1, Section 24) Βλ.

<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>

Ακαδημιών (Academy chain)¹¹. Ο όρος αλυσίδα Ακαδημιών καλύπτει μία ευρεία ποικιλία δομών συνεργατικής σχέσης, διαφορετικού βαθμού και εγγύτητας. Με κριτήριο τον χαρακτηρισμό των σχολείων ως Ακαδημίες, εμφανίζονται οι ακόλουθοι τύποι διασχολικών συνεργασιών:

- Πολυμερές ακαδημαϊκό ίδρυμα (Multi - Academy Trust-MAT): Ένας αριθμός σχολείων συνδέονται μεταξύ τους και συγκροτούν ένα ενιαίο ίδρυμα, το οποίο διοικείται από ένα διοικητικό συμβούλιο και μία νομική οντότητα υπεύθυνη για όλα τα σχολεία του Trust.
- Ομπρέλα εμπιστοσύνης (Umbrella Trust). Μία ομάδα σχολείων, μέσα από την καλλιέργεια της μεταξύ τους εμπιστοσύνης, μπορούν να συνεργαστούν διατηρώντας ταυτόχρονα ένα ορισμένο επίπεδο ανεξαρτησίας και ατομικότητας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διασχολικής συνεργασίας, το κάθε σχολείο μπορεί να έχει τη δική του διοίκηση.
- Συμπράξεις συνεργασίας (Collaborative Partnerships): Σε αυτήν την περίπτωση μία ομάδα σχολείων απλώς συμφωνούν μεταξύ τους ότι θα συνεργαστούν, αποφασίζοντας τα ίδια πόσο αυστηρά και τυποποιημένα θα κάνουν αυτήν τη συνεργασία.

(Hill et al., 2012:14)

¹¹ Οι Ακαδημίες διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: Σε αυτές που έχουν προέλθει από σχολεία χαμηλής επίδοσης και μεταβλήθηκαν σε Ακαδημίες για να βελτιωθούν. Δέχονται χορηγίες (sponsored Academies) από επιχειρήσεις, πανεπιστήμια, άλλα σχολεία ή εθελοντικές ομάδες, που έχουν τον πλειοψηφικό έλεγχο της εμπιστοσύνης της Ακαδημίας. Σε Ακαδημίες που έχουν προέλθει από επιτυχημένα σχολεία, που μετατράπηκαν σε Ακαδημίες (converter Academies), προκειμένου να επωφεληθούν από την αυξημένη αυτονομία. Περισσότερα βλ. <https://www.carterandcoley.co.uk/services/specialist-sectors/academy-schools/different-types-academy-chains>

Για τις διαφορές ανάμεσα σε μία ομοσπονδία σχολείων (school federation) και σε μία αλυσίδα Ακαδημιών (Academy chain), βλ. <http://www.cerneabbas.dorset.sch.uk/discussion-paper-on-federation-and-multi-academy-t/>

Σε μία πιο πρόσφατη προσπάθεια να χαρτογραφήσουν το τοπίο των διασχολικών συνεργασιών, οι Woods et al. (2014) διακρίνουν μεταξύ των ακόλουθων τυπολογιών:

- Αλυσίδες σχολείων που μπορούν να λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο (National chains), σε μεγάλες γεωγραφικές περιοχές, μεταξύ διαφόρων περιοχών της χώρας. Έχουν μη κερδοσκοπική, φιλανθρωπικού χαρακτήρα ιδιοκτησία και κοινές δομές ηγεσίας και διαχείρισης. Τα σχολεία αυτής της αλυσίδας έχουν κοινή αποστολή και κοινή παιδαγωγική προσέγγιση. Κατευθύνονται και παίρνουν υποστήριξη κεντρικά, αλλά και λογοδοτούν κεντρικά.
- Αλυσίδες σχολείων που καθοδηγούνται από τα ίδια τα σχολεία (School - led chains), οι οποίες δημιουργούνται και κατευθύνονται από επιτυχημένα σχολεία και συνήθως λειτουργούν σε περιφερειακή ή τοπική βάση.
- Τοπικές ομοσπονδίες (Local federations), που αναπτύχθηκαν μεταξύ ομάδων σχολείων σε επίπεδο τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης, που επιλέγουν, ή ενθαρρύνονται να έρθουν μαζί σε συνεργασίες.
- Συνεργασίες (Collaboratives), όπου ομάδες σχολείων επιλέγουν να συνεργάζονται ή να μοιράζονται πόρους σε τομείς όπως η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, χωρίς όμως να τροποποιούν τις δομές ηγεσίας τους, παραμένουν δηλαδή ως ξεχωριστά σχολεία.

(Woods et al., 2014:332)

Μια περαιτέρω διάσταση της πολυπλοκότητας του συστήματος των διασχολικών συνεργασιών στην Αγγλία, είναι τα Teaching Schools (σχολεία διδασκαλίας). Πρόκειται για σχολεία υψηλών επιδόσεων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως «εξαιρετικά» από τον Ofsted,¹² και τα οποία λαμβάνουν κεντρική χρηματοδότηση για την υποστήριξη άλλων σχολείων σε διάφορους βασικούς τομείς, όπως είναι η οργάνωση και η παροχή αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η στήριξη από σχολείο σε σχολείο, η ανάπτυξη της ηγεσίας και ο σχεδιασμός της διαδοχής, αλλά και η έρευνα. Είναι μέρος του σχεδίου της

¹² Ofsted- Office for Standards in Education, είναι ο φορέας που επιθεωρεί και κάνει ρυθμίσεις για την επίτευξη της αριστείας στη φροντίδα των παιδιών και των νέων, καθώς και στην εκπαίδευση και τις δεξιότητες για τους μαθητές όλων των ηλικιών. Περισσότερα βλ.

<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>

κυβέρνησης να δοθεί στα σχολεία ο κεντρικός ρόλος για την άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης, μέσω της ανάπτυξης ενός αυτοβελτιωτικού και βιώσιμου σχολικού συστήματος.

Με την παραπάνω σύντομη προσέγγιση του θέματος των διασχολικών συνεργασιών στο πλαίσιο του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται η ύπαρξη μίας μεγάλης ποικιλίας δομών και μοντέλων, που δίνουν στα σχολεία τη δυνατότητα να υιοθετήσουν εκείνο το μοντέλο συνεργασίας που ταιριάζει στις ανάγκες τους, μέσα σε ένα νομοθετικό πλαίσιο που λειτουργεί όσο το δυνατόν λιγότερο προδιαγραφικά.

2.3. Οι διασχολικές συνεργασίες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες

2.3.1. Οι διασχολικές συνεργασίες στην Ολλανδία

Η Ολλανδία είναι μία χώρα που διακρίνεται για το άρτιο εκπαιδευτικό της σύστημα. Οι διασχολικές συνεργασίες συνιστούν πρακτική που εφαρμόζεται και σε αυτήν την χώρα. Βασικός άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής της ολλανδικής κυβέρνησης από το 1992, που κορυφώθηκε με το νόμο του 1998 για την εκπαίδευση, ήταν η αποκέντρωση της διοίκησης και διαχείρισης των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνθηκε η ανάπτυξη διασχολικών συνεργασιών στο επίπεδο κυρίως της διοίκησης των σχολείων (school governance), κάτι που στην πράξη έγινε με τη συγχώνευση των σχολικών συμβουλίων (school boards).¹³ Όταν τα σχολικά συμβούλια δύο ή περισσότερων σχολείων συγχωνεύονται σε ένα, συγκροτούν μία ομοσπονδία (federation) σχολείων. Εντός των ομοσπονδιών, οι διευθυντές μπορούν να διευθύνουν ένα μόνο ή περισσότερα σχολεία. Μια ομοσπονδία μπορεί επίσης να απασχολεί επαγγελματία εκπαιδευτικό ως επόπτη-επιθεωρητή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη στρατηγική επισκόπηση της επιχειρησιακής

¹³ Όλα τα σχολεία στην Ολλανδία, τόσο δημόσια, όσο και ιδιωτικά, διοικούνται από το νομικά αναγνωρισμένο σχολικό συμβούλιο (school board), το οποίο επιβλέπει την εφαρμογή της νομοθεσίας και των κανονισμών, φροντίζει για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού. Παραδοσιακά, τα δημόσια σχολεία ιδρύθηκαν από το κράτος και κυβερνήθηκαν κυρίως από την τοπική αυτοδιοίκηση. Αλλά από τη δεκαετία του '80, υπήρξε μια τάση της τοπικής κυβέρνησης να δημιουργήσει ξεχωριστά νομικά πρόσωπα ή ιδρύματα ως σχολικά συμβούλια και να μεταφέρει σε αυτά όλη τη διακυβέρνηση των σχολείων (OECD, 2014).

διαχείρισης στο πλαίσιο της ομοσπονδίας. Συνήθως οι ομοσπονδίες απαρτίζονται από ομάδες σχολείων (clusters), και η κάθε ομάδα καθοδηγείται από έναν επόπτη.

Η μετάβαση σε όλο και μεγαλύτερη αποκέντρωση, αλλά και η ελευθερία που χαρακτηρίζει το ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα,¹⁴ είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξει κατά τόπους μία ποικιλία αντιδράσεων. Υπήρξαν περιπτώσεις που διευθυντές έκαναν άτυπες συνεργασίες με άλλους τοπικούς διευθυντές. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις διευθυντές με εξαιρετικές ικανότητες κλήθηκαν να αναλάβουν τη διοίκηση δύο ή περισσότερων σχολείων. Αρκετές πάλι ομοσπονδίες αποφάσισαν να ορίσουν έναν υπεύθυνο ως επιθεωρητή, ο οποίος θα αναλάμβανε να εποπτεύσει στρατηγικά τη λειτουργία της ομοσπονδίας. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών τρόπων σχολικής διοίκησης, και κατ' επέκταση η συνένωση των σχολείων εμφάνισε μία ποικιλία δομών και μοντέλων στο πλαίσιο του ομοσπονδιακού συστήματος, αλλά και εκτός αυτού.

Ορισμένα αντιπροσωπευτικά είδη διασχολικών συνεργασιών στο ολλανδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι τα εξής:

- Ομοσπονδίες σχολείων με ένα συμβούλιο και επιθεωρητή
- Ομοσπονδίες σχολείων με ένα συμβούλιο, χωρίς επιθεωρητή και με διευθυντές που διευθύνουν ένα σχολείο ή διευθυντές που διευθύνουν περισσότερα σχολεία
- Συνεργασία σχολείων εκτός του πλαισίου των ομοσπονδιών, όπου ένας διευθυντής είναι επικεφαλής ενός ή περισσότερων σχολείων, με το κάθε σχολείο να διαθέτει δικό του διοικητικό συμβούλιο.
- Άτυπες συνεργασίες μεταξύ διευθυντών σχολείων, οι οποίοι συγκεντρώνουν εμπειρογνωμοσύνη.

¹⁴ Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, που εγγυάται το Σύνταγμα του 1917, είναι η ελευθερία της εκπαίδευσης, δηλαδή η ελευθερία στην ίδρυση σχολείων, η ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας και ελευθερία στον προσδιορισμό των αρχών στις οποίες βασίζονται. Το σύστημα είναι ασυνήθιστο λόγω του δικαιώματος των ανθρώπων να ιδρύουν σχολεία με βάση τις δικές τους θρησκευτικές, ιδεολογικές ή εκπαιδευτικές πεποιθήσεις. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι δημόσια και ιδιωτικά σχολεία τοποθετούνται σε ισότιμη οικονομική βάση από το κράτος. Βλ. <https://www.government.nl>

- Συνεργασίες σχολείων που βασίζονται σε επίσημη συμφωνία των συμβουλίων τους να συνεργαστούν πάνω σε διάφορα σχέδια, προκειμένου να μοιραστούν τις γνώσεις και την εμπειρία τους, και τα οποία συνήθως έχουν να κάνουν με το προσωπικό ή τις Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ).

Collins et al., 2005:7

Το 1997, η ολλανδική κυβέρνηση εισήγαγε το πρόγραμμα "*πάμε μαζί στο σχολείο-going together to school*", που είχε ως στόχο να αυξήσει τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων για παιδιά με ειδικές ανάγκες και των κανονικών σχολείων.¹⁵ Η συγκεκριμένη πολιτική είχε σχεδιαστεί για να υποστηρίξει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ώστε αυτοί να έχουν ίσες ευκαιρίες για σπουδές σε κανονικά σχολεία. Η στρατηγική συνίστατο στη δημιουργία σχολικών συνεργατικών σχηματισμών (school clusters), στους οποίους συγκεντρώνονταν σχολεία γενικής (mainstream schools) και ειδικής αγωγής (special needs schools).

Διασχολικές συνεργασίες επίσης προβλέπονται και για τις περιπτώσεις των σχολείων που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις.

2.3.2. Οι διασχολικές συνεργασίες στη Φινλανδία

Η Φινλανδία είναι μία χώρα που έχει κάνει πολύ σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.¹⁶ Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα από κεντρικά σχεδιασμένο και ιεραρχικό που ήταν τη δεκαετία του '70, έχει μεταμορφωθεί σε ένα σύστημα εξαιρετικά αποκεντρωμένο. Σε όλα τα επίπεδα, από την σχολική αίθουσα μέχρι τον υπουργό παιδείας, διαπερνάται από μία ισχυρή κουλτούρα που έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την εμπιστοσύνη (trust), τη συνεργασία (cooperation) και την υπευθυνότητα (responsibility).¹⁷ Τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και πέρα από αυτό, η συνεργασία και η ευθύνη αποτελούν μέρος μιας ισχυρής κουλτούρας εμπιστοσύνης. Σε κεντρικό επίπεδο καθορίζεται ένα ιδιαίτερα ευρύ πλαίσιο σπουδών. Σε περιφερειακό επίπεδο, και συγκεκριμένα στο επίπεδο των δήμων της χώρας, μεταβιβάζεται η εξουσία για τη ρύθμιση όλων των επιμέρους

¹⁵Περισσότερα βλ. <http://ncee.org/>

¹⁶ Περισσότερα βλ. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

¹⁷ Περισσότερα βλ. <https://www.oecd.org>

εκπαιδευτικών θεμάτων. Οι δήμοι έχουν μεγάλες αρμοδιότητες να ρυθμίσουν όλα τα εκπαιδευτικά θέματα της περιοχής τους, όπως είναι η διάθεση των προϋπολογισμών, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο καθορισμός των κριτηρίων διορισμού για τους διευθυντές, η πρόσληψη των εκπαιδευτικών και η διεξαγωγή αυτοαξιολογήσεων.

Η δημοτική ηγεσία προσπαθεί να υποστηρίξει κάθε σχολείο για να είναι επιτυχημένο. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, δημιουργούνται συνεργασίες μεταξύ των σχολείων, αλλά και συνεργασίες ανάμεσα στα σχολεία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, προκειμένου να ρυθμιστούν τα θέματα που αφορούν τα σχολεία του δήμου.

Για τη στήριξη της προετοιμασίας των σχολικών προγραμμάτων σπουδών, ο δήμος διαδραματίζει πολύ ενεργό ρόλο και ενθαρρύνει την εντατική συνεργασία μεταξύ των σχολείων σε αυτό το πεδίο. Σε αναφορά του Υπουργείου Παιδείας της Φινλανδίας για την εφαρμογή του προγράμματος του ΟΟΣΑ με θέμα "Βελτίωση της σχολικής ηγεσίας - Improving School Leadership" (Υπουργείο Παιδείας της Φινλανδίας, 2007),¹⁸ λέγεται πως τα σχολεία, ανάλογα με τη βαθμίδα, συνεργάζονται για να διαμορφώσουν το δικό τους πρόγραμμα σπουδών. Μάλιστα, υποχρεούνται να παρουσιάσουν και τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στην πόλη Javepraä, όλα τα σχολεία βασικής εκπαίδευσης, ακολουθούν το κοινό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο δημιουργήθηκε με συλλογική προσπάθεια σε επίπεδο πόλης, με τη συμμετοχή εκατοντάδων εκπαιδευτικών, έχοντας επικεφαλής το αρμόδιο τμήμα εκπαίδευσης του δήμου (ο.π.). Σε άλλες μεγαλύτερες πόλεις όμως, όπως το Ελσίνκι και το Ταμπέρε, δεν κατέστη δυνατό να σχεδιαστεί ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών για τα σχολεία της πόλης.

Συνεργασίες μεταξύ σχολείων γίνονται και σε επίπεδο σχολικών ηγετών, για την ανάπτυξη της συστημικής και διαπολιτισμικής ηγεσίας, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη εισροή μεταναστών στη χώρα. Μέσα από τέτοιες διασχολικές συνεργασίες, οι σχολικοί ηγέτες μοιράζονται κοινούς πόρους, παρέχουν αμοιβαία υποστήριξη, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, καθώς μαθαίνουν να διοικούν από κοινού, επιδιώκουν τη βελτίωση για όλα τα σχολεία, εντός και εκτός των δήμων. Αυτές οι καινοτόμες μορφές οριζόντιας και συστημικής ηγεσίας αποτελούν το αντικείμενο νέων πρωτοβουλιών στη Φινλανδία (Hargreaves et al., 2007).

¹⁸ Βλ. <https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf>

Η συνεργασία μεταξύ σχολείων, αλλά και η συνεργασία μεταξύ σχολείων με άλλους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο με φορείς, γίνεται και για τη διάχυση καλών πρακτικών. Αυτό γίνεται μέσα από τη δημιουργία δικτύων που αφορούν διάφορα συνεργατικά έργα, όπως συμβαίνει με το έργο *Lighthouse* (ET2020 Working Group Schools, 2018). Το συγκεκριμένο δίκτυο έχει τη μορφή ενός "χαλαρού αναπτυξιακού δικτύου", το οποίο υποστηρίζεται από τη Φινλανδική Εθνική Μονάδα και στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια του τρόπου επίτευξης στόχων σε σχολικό επίπεδο. Η ένταξη στο δίκτυο είναι εθελοντική και περιλαμβάνει σχολεία με ποικίλες αναπτυξιακές ανάγκες, χωρίς να ακολουθείται κάποια ιεραρχία. Αποτελείται από έξι περιφερειακά υποδίκτυα, έχει οκτώ διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων (μαθητές, οικογένειες, σχολεία, ερευνητικά πανεπιστήμια, επαγγελματική οργάνωση και εταίρους, τοπικές επιχειρήσεις, τοπικά, εθνικά και διεθνή δίκτυα) και δέκα τρέχοντα θέματα ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της τεχνολογίας, της ηγεσίας και της ευημερίας των μαθητών και επίσης, στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Ευρύτερες εκπαιδευτικές δικτυώσεις γίνονται και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και γενικότερα για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για την εκπαίδευση. Ανάλογο δίκτυο είναι το *Teacher Education Forum*, που δημιούργησε το Υπουργείο Παιδείας της Φινλανδίας το 2016, για το πρόγραμμα *Teacher Education Development Programme*. Συμμετείχαν εμπειρογνώμονες από τον τομέα της εκπαίδευσης, σπουδαστές και εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία. Το συγκεκριμένο δίκτυο στοχεύει στη δημιουργία μία περισσότερο συστημικής και συνεκτικής δομής για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, δίνοντας κυρίως έμφαση στην αξιοποίηση των ικανοτήτων των παλαιότερων εκπαιδευτικών και στην παροχή υποστήριξης των νεωτέρων.¹⁹

¹⁹ Περισσότερα βλ.

<http://minedu.fi/documents/1410845/4183002/Teacher+Education+Development+Programme+2016>

Κεφάλαιο 3: Χαρακτηριστικά και συνέπειες των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών

3.1. Χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών

Παρακολουθώντας έρευνες που έχουν γίνει κυρίως στην Αγγλία, φαίνεται πως οι επιτυχημένες συνεργασίες μεταξύ σχολείων διακρίνονται από ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με την έρευνα των Chapman et al. (2009b), που έγινε σε ομάδες σχολείων που συνεργάστηκαν στο πλαίσιο επίσημων (formal) αλλά και ανεπίσημων (informal) συνεργασιών, ως βασικότερο κοινό γνώρισμα των επιτυχημένων σχολικών συνεργασιών θεωρείται η ηγεσία, η οποία διακρίνεται από χαρακτηριστικά, όπως η εξωστρέφεια και η προνοητικότητα, αλλά και από την πεποίθηση ότι μία συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας σχολικής βελτίωσης (ο.π.:5). Στην ίδια έρευνα, παρατηρήθηκε ακόμη πως βασικά χαρακτηριστικά των πιο αποτελεσματικών συνεργασιών που αποτέλεσαν μέρος του δείγματος της έρευνας, ήταν η εμπιστοσύνη, η επικοινωνία και η κριτική φιλία (critical friendship).

Ομοίως οι Rea et al. (2015:48), που βασίστηκαν σε έρευνα για τις Teaching School Alliances (TSAs), αναφέρουν πως μία ισχυρή και αφοσιωμένη ηγεσία, η οποία καθοδηγείται από μία σαφή αίσθηση ηθικού σκοπού, υπήρχε σε όλα τα σχολεία εταίρους που συμμετείχαν στην έρευνα. Τονίζουν επίσης, πως οι ηγέτες είναι αναγκαίο να διαμορφώνουν σαφείς στρατηγικές προτεραιότητες που πλαισιώνουν τη συνεργατική δραστηριότητα.

Ο Ainscow (2014:32), αναφέρει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στην επιτυχία της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων. Ενώ κρίνει απαραίτητη τη δέσμευση των ανωτέρων στελεχών, θεωρεί επίσης πολύ μεγάλης σημασίας την εμπλοκή όλων των μελών του προσωπικού ενός σχολείου στο έργο της εταιρικής σχέσης, καθώς η βέλτιστη πρακτική είναι αυτή που περιλαμβάνει μορφές συνεργασίας σε πολλά επίπεδα. Επίσης, η κατανόηση και η ένδειξη ευαισθησίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τα επιμέρους σχολεία, είναι στοιχείο της επιτυχημένης συνεργασίας.

Σε ανασκόπηση της επίδρασης που άσκησε το πρόγραμμα Networked Learning Communities (NLC) στις ομάδες σχολείων που αυτό χρηματοδότησε προκειμένου να συνεργαστούν μεταξύ τους, οι Charman et al. (2004) υπογραμμίζουν πως οι στάσεις και οι δεξιότητες των διευθυντών είναι καθοριστικές, κυρίως όσον αφορά την προώθηση της συνεργασίας. Ακόμη, κατά τους Charman & Allen (2006), σε μελέτη για τη συνεργατική μεταρρύθμιση στην Αγγλία, που αφορούσε τα σχολεία που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, τονίζεται η σπουδαιότητα της ύπαρξης ενός διευκολυντή, ενός ατόμου που θα έχει ως αρμοδιότητα τον συντονισμό και την ενθάρρυνση της συνεργατικής δραστηριότητας. Η ύπαρξη ενός τέτοιου προσώπου αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία της διασχολικής συνεργασίας.

Στην αξιολόγηση που διεξήγαγαν για τα Diversity Pathfinders (DP) Projects,²⁰ οι Woods et al. (2006:32 κ.ε.) κάνουν λόγο για μία σειρά από θεσμικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τον τρόπο με βάση τον οποίο διεξάγεται και διοικείται το συγκεκριμένο Πρόγραμμα που αξιολόγησαν οι παραπάνω ερευνητές. Ως τέτοιες μεταβλητές αναφέρουν τη σχολική ηγεσία (leadership), την κοινωνική συνοχή (social integration), που έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο υπάρχουν θετικά συναισθήματα, ομαδική συνοχή και απουσία συγκρούσεων μεταξύ των μελών της ομάδας συνεργασίας. Ακόμη και η διαθεσιμότητα του προσωπικού να μπορεί να αφιερώνει χρόνο στους συλλογικούς στόχους και δραστηριότητες του έργου, έτσι ώστε να υπάρχει διαρκώς διαθέσιμο προσωπικό που να μπορεί να εργάζεται για τις ανάγκες του έργου καθόσον αυτό εξελίσσεται, αποτελεί βασικό παράγοντα βιωσιμότητας της συνεργασίας (ο.π.:34). Στην ίδια αξιολόγηση, οι Woods et al. (2006:36) διαπίστωσαν πως για την επιτυχία των συνεργασιών σημαντική είναι η ύπαρξη ενός στρατηγικού οράματος (strategic vision), που δημιουργεί την αίσθηση πως όλοι βρίσκονται σε ένα συλλογικό ταξίδι με κοινό προορισμό, που κινείται πέρα από προσωρινές συνεργατικές συμφωνίες.

²⁰ Το 2001 το Department for Education and Skills (DfES) στην Αγγλία, προώθησε την εφαρμογή του προγράμματος Diversity Pathfinders (DP) για το διάστημα 2002-2006, προκειμένου να ενισχύσει την ένταξη κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού προβλεπόταν έξι (6) τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (local education authorities) να λειτουργήσουν ως πρωτοπόροι (pathfinders) στην εφαρμογή αυτής της πολιτικής, με το να ενθαρρύνουν ομάδες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συνεργαστούν και να διαφοροποιηθούν, καθώς και να αναπτυχθούν ως εξειδικευμένα σχολεία (DfES 2001: para 5.35).

Η ηγεσία (leadership) και η συλλογικότητα (collegiality) αναγνωρίζονται από τους Lindsay et al. (2007:7) ως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία του είδους των εργασιών που στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκαλούνται ομοσπονδίες (federations), με τους διευθυντές των ομοσπονδιών και των σχολείων να συγκροτούν το βασικό προσωπικό πάνω στο οποίο στηρίζεται η ομοσπονδία. Μάλιστα, χαρακτηρίζουν την ηγεσία των επιτυχημένων ομοσπονδιών που συμμετείχαν στο ερευνητικό δείγμα, ως αυτή που βασίζεται σε προηγούμενες συνεργασίες και σχέσεις, έχοντας σαφείς στόχους για την είσοδο σε μία συνεργασία και η οποία διακρίνεται από την οικοδόμηση συλλογικότητας και εμπιστοσύνης, όντας σε θέση να προσαρμόζει το ηγετικό της στυλ στο πλαίσιο της ομοσπονδίας.

Στην αξιολόγηση της δικτύωσης σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη Bradcastle της Αγγλίας που διεξήγαγαν για λογαριασμό του DfES²¹ οι Ainscow & Howes (2007:296), αναφέρουν πέντε απαραίτητες προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε μία αποτελεσματική διασχολική συνεργασία:

- Την ύπαρξη κινήτρων που ενθαρρύνουν τους βασικούς ενδιαφερόμενους να ερευνήσουν το ενδεχόμενο πως η συνεργασία θα αποβεί προς το συμφέρον τους.
- Τους διευθυντές που είναι πρόθυμοι και ικανοί να προωθήσουν τη συνεργασία, να αναλάβουν συλλογική ευθύνη και να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες και τα προβλήματα που τη συνοδεύουν.
- Την καθιέρωση κοινών ημερήσιων βελτιώσεων που θεωρούνται σχετικές με ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων.
- Την εξωτερική υποστήριξη από αξιόπιστους συνεργάτες - συμβούλους (όπως τοπικοί φορείς), που έχουν εμπιστοσύνη να μαθαίνουν παράλληλα με τους συνεργάτες τους στο σχολείο.
- Την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείων που εξυπηρετούν διαφορετικές περιοχές.

²¹ Department for Education and Skills : από το 2007 αντικαταστάθηκε από το: Department for Innovation, Universities and Skills and Department for Children, Schools and Families. Περισσότερα βλ. <https://www.gov.uk/>

Κατά τους Rudd et al (2004), στην αξιολόγηση του προγράμματος Beacon Schools²² για το έτος 2003, οι παράγοντες που διευκόλυναν τις διασχολικές συνεργασίες, ήταν:

- Η έλλειψη αλαζονείας από μέρους της Σχολής Beacon.
- Η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εταίρων.
- Ο ανοικτός διάλογος.
- Η αμοιβαία εμπιστοσύνη.
- Τα πλεονεκτήματα που προέκυπταν και για τα δύο σχολεία.

Στη συνέχεια της ίδιας έρευνας, σε μελέτη περιπτώσεων σχολείων για το 2004, αναφέρεται πως ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας είναι πίστη ότι η διασχολική συνεργασία είναι μία διαδικασία και όχι ένα προϊόν.

Σε μελέτη των Ainscow et al. (2006) για τις δυνατότητες που απορρέουν από τις διασχολικές συνεργασίες, αναφέρεται πως οι συνεργασίες αυτές δεν είναι μια απλή επιλογή, που μπορεί εύκολα να εισαχθεί και δεν είναι απαραίτητα κατάλληλη για όλα τα πλαίσια και τις προκλήσεις. Για να είναι επιτυχείς, απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να προωθηθούν προσεκτικά και αυτό είναι κάτι που απαιτεί χρόνο. Είναι επίσης απαραίτητο να έχει μία στρατηγική στην υλοποίησή της και να εστιάζει στους τομείς εκείνους που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη ανάπτυξης.

Στην αξιολόγηση του Federations Programme²³ από τους Lindsay *et al.* (2007), αναφέρεται πως οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη σύσταση και στη συνέχεια την επιτυχία μίας

²² Beacon School ήταν τίτλος που απένειμε η βρετανική κυβέρνηση σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία από το 1998 έως τον Αύγουστο του 2005, τα οποία ξεχώρισαν για τις εξαιρετικές επιδόσεις τους. Το πρόγραμμα Beacon Schools εντόπισε σχολεία που αποτελούν παραδείγματα ορθής πρακτικής και χρηματοδότησε αυτά τα σχολεία, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν συνεργασίες μεταξύ τους και να μοιραστούν αποτελεσματικές πρακτικές με άλλα σχολεία. Για παράδειγμα, ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να «αδελφοποιηθεί» με ένα άλλο σχολείο που ορίζεται ως αποτυχημένο, προκειμένου να βελτιώσει την απόδοση του σχολείου. Βλ. <https://educalingo.com/en/dic-en/beacon-school>

²³ Πρόκειται για πρόγραμμα της Αγγλικής κυβέρνησης που προωθούσε τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, στο πλαίσιο μίας τυπικής συμφωνίας μεταξύ τους (formal agreement). Περισσότερα βλ. http://www.standards.dfes.gov.uk/federations/what_are_federations

διασχολικής συνεργασίας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, είναι η ύπαρξη προηγούμενων δικτύωσης και διασυνδέσεων μεταξύ των σχολείων. Οι παράμετροι αυτές εξασφάλιζαν τη διαρκή παρουσία της εμπιστοσύνης και των καλών εργασιακών σχέσεων μεταξύ των σχολείων. Βασικοί παράγοντες επιτυχίας θεωρήθηκαν επίσης ο ενθουσιασμός και η καλή θέληση από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία, η ισχυρή ηγεσία του διευθυντή και οι καλές σχέσεις με τους επικεφαλής των άλλων σχολείων. Στην ίδια αξιολόγηση, ως εμπόδια για την επιτυχία της διασχολικής συνεργασίας αναφέρονται η αντίσταση από την πλευρά του προσωπικού, λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, αλλά και η υπάρχουσα κουλτούρα ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων της περιοχής.

Και στην περίπτωση της Ολλανδίας, για να είναι μία διασχολική συνεργασία επιτυχημένη, πρέπει αυτή να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Σε έρευνα της Collins et al. (2005:24 κ.ε.) για τις ομοσπονδίες σχολείων στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

- Η ύπαρξη επιτυχούς επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα, με τους συναδέλφους μέσα στο σχολείο, τους γονείς, τους μαθητές. Η διαφανής και ανοιχτή επικοινωνία με το προσωπικό, θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία μίας επιτυχημένης συνεργασίας.
- Η διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος, που δίνει μία ισχυρή αίσθηση κατεύθυνσης προς έναν κοινό σκοπό.
- Η ύπαρξη κάποιου κοινού χαρακτηριστικού μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων, όπως η κοινή δημοτική αρχή, οι κοινές ιδεολογικές/θρησκευτικές αντιλήψεις, συμβάλλει στην διαμόρφωση κοινής ταυτότητας και συνεπώς, στη δημιουργία του συλλογικού οράματος.
- Παρά την ανάγκη τα σχολεία της ομάδας να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, είναι σημαντικό το κάθε σχολείο να διατηρεί τη δική του ατομική ταυτότητα.

3.2. Συνέπειες των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών

Τα ευρήματα έρευνας του ΟΟΣΑ (OECD, 2000:74 κ.ε.), δείχνουν ότι η δημιουργία συνεργατικών δομών μεταξύ των σχολείων μπορεί να οδηγήσει σε μία περισσότερο

συστημική αντίληψη για την μάθηση, τόσο σε συλλογικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο. Τα σχολικά δίκτυα λειτουργούν ως τοποθεσίες, στις οποίες μπορούν να δημιουργηθούν και να μεταφερθούν εξειδικευμένες γνώσεις σε συνεργατικά πλαίσια. Προσφέρουν τη δυνατότητα, κάποιος από το ένα σχολείο να μεταδίδει την πληροφορία και κάποιος άλλος από το άλλο σχολείο να τη μετατρέπει σε προσωπική γνώση. Και αφού δοκιμάσει τη νέα γνώση και την τροποποιήσει, αν αυτό είναι απαραίτητο, στη συνέχεια την προσαρμόζει σε ένα διαφορετικό περιβάλλον και αν τέλος, βρει ότι αυτή είναι λειτουργική, την υιοθετεί.

Συνεπώς, τα σχολικά δίκτυα και η μεταξύ τους ανάπτυξη συνεργασιών, θεωρούνται ολοένα και περισσότερο ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη διευκόλυνση της καινοτομίας και των αλλαγών, καθώς επίσης και για την πρόκληση μεταρρυθμίσεων μεγάλης κλίμακας.

Ακολουθεί μία επισκόπηση του αντίκτυπου που προκαλεί η δικτύωση σχολείων σε επιμέρους τομείς, όπως είναι η σχολική ηγεσία, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι επιδόσεις των μαθητών και η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως στο πλαίσιο του αγγλικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

3.2.1. Στη σχολική ηγεσία

Οι διασχολικές συνεργασίες μπορούν να προσφέρουν αυξημένες ευκαιρίες για την κατάρτιση και ανάπτυξη των σχολικών ηγετών (Hill et al.,2012:51). Κατά τους Hadfield & Charman (2009:74 κ.ε.), Hill (2010:24), Matthews et al. (2011:23), παρέχουν ένα καλό πλαίσιο για την υποστήριξη και την ανάπτυξη κυρίως των μεσαίων ηγετών (middle leaders). Οι αναδυόμενοι ηγέτες έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν το στυλ ηγεσίας των ηγετών από ιδρύματα διαφορετικά από τα δικά τους. Έχουν επίσης την ευκαιρία να αναλάβουν νέες ευθύνες, καθώς οι αυξημένες απαιτήσεις της διοίκησης ενός δικτύου σχολείων, όπως τα Academy chains, καθιστούν αναγκαία τη διανομή της ηγεσίας από τους ανώτερους ηγέτες (senior leaders), σε ανερχόμενους ηγέτες, οι οποίοι έχουν μικρή προηγούμενη εμπειρία ηγεσίας. Με αυτόν τον τρόπο οι ανερχόμενοι ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους σε αυτόν τον τομέα, πράγμα που δεν θα μπορούσε να γίνει στην περίπτωση της αυτόνομης λειτουργίας του σχολείου και της μη ένταξής του σε μία διασχολική συνεργασία. Σε πολλές περιπτώσεις διασχολικών συνεργασιών, όπως στην περίπτωση United Learning Trust, περιλαμβάνεται πρόγραμμα ανάπτυξης των μεσαίων ηγετών, οι οποίοι αναγνωρίζονται νωρίς και υποστηρίζονται από

τα μέλη της ανώτερης ηγετικής κλίμακας, με δομημένες εμπειρίες που τους παρέχονται (Hill et al.,2012:61).

Σε έρευνα των Matthews et al. (2011) για το πώς τα επιτυχημένα σχολεία, οι ομοσπονδίες και οι αλυσίδες σχολείων (school federations and chains) αναγνωρίζουν, υποστηρίζουν και εκπαιδεύουν τους νέους ηγέτες, αναφέρεται πως οι σχολικές συνεργασίες λειτουργούν ως ένα ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη του ηγετικού ταλέντου. Παρέχουν ευκαιρίες ώστε οι ανερχόμενοι ηγέτες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με την ανάληψη εργασίας σε σχολεία - εταιρίες, συχνά σε δύσκολες συνθήκες, ή με την πρόσληψη προσωρινών θέσεων σε αυτά τα σχολεία (ο. π. 23). Σε έρευνα του Ofsted (2010a) αναφέρεται πως τα σχολεία που συμμετείχαν σε διασχολικές συνεργασίες, ήταν σε θέση να παρέχουν στο προσωπικό τους ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες πέρα από το δικό τους σχολείο. Τέτοιες ευκαιρίες ήταν: Η σκιώδης παρακολούθηση συναδέλφων, όταν υποστήριζαν το προσωπικό ενός άλλου σχολείου. Η ανάληψη προσωρινών ηγετικών ρόλων σε άλλο σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα. Η δυνατότητα απόσπασης σε άλλα σχολεία, ή στην τοπική υπηρεσία εκπαίδευσης. Η συνεργασία με εθνικούς οργανισμούς για την παροχή κατάρτισης σε άλλα σχολεία. Η ανάληψη ερευνητικού έργου και η απόκτηση τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ο.π. 17).

Οι διασχολικές συνεργασίες λειτουργούν όμως θετικά και για τους ανώτερους ηγέτες. Η εμπλοκή στην ηγεσία μίας διασχολικής συνεργασίας, προϋποθέτει προσαρμογή του ηγετικού στυλ και του τρόπου σκέψης, καθώς σε αυτή την περίπτωση η εξουσία των ηγετών δεν περιλαμβάνει δικαιώματα που απέρρεαν από την ηγετική θέση που κατείχαν μέσα στα δικά τους σχολεία. Αντίθετα, οι ηγέτες μιας διασχολικής συνεργασίας θα πρέπει να κερδίσουν τα δικαιώματα που απορρέουν από την ηγεσία. Αυτό είναι κάτι που το πετυχαίνουν μέσα από τον τρόπο που οι ίδιοι ενεργούν και με την ικανότητα να πείθουν τους άλλους να συμμετάσχουν στο όραμα που έχουν οι ίδιοι διαμορφώσει. (Hill et al.,2012:57). Οι ηγέτες μιας διασχολικής συνεργασίας θα πρέπει ακόμη να προβληματίζονται για ευρύτερους στόχους που αφορούν το σύνολο των μελών της συνεργασίας, και όχι μόνο για τα συμφέροντα του δικού τους σχολείου.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολικού ηγέτη, το οποίο σφυρηλατείται μέσα από τη συμμετοχή του στις διασχολικές συνεργασίες, είναι η ικανότητα να παροτρύνει και να πείθει τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε αυτοί να αποδεχθούν τα

θέματα που συμφώνησε με την ευρύτερη εταιρική σχέση. Αυτό το καθήκον θα είναι πιο εύκολο, αν μέσα στο σχολείο η ηγεσία λειτουργεί σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, έτσι ώστε τα μεσαία ηγετικά στελέχη, οι αναπληρωτές διευθυντές και οι συντονιστές της εταιρικής σχέσης, να συνεργάζονται και να δημιουργούν την αίσθηση ενός κοινού σκοπού.

Και στο πλαίσιο όμως του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι διασχολικές συνεργασίες επιφέρουν θετικό αντίκτυπο στους διευθυντές, κυρίως σε αυτούς που ηγούνται σε περισσότερα από ένα σχολεία, αλλά ακόμη και στους επόπτες. Στην προαναφερθείσα έρευνα της Collins et al. (2005:20-21) για τις ομοσπονδίες σχολείων στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρεται πως η επιτυχία ή η αποτυχία μιας διασχολικής συνεργασίας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων, αλλά και των εποπτών. Προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις που έχει η άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, επιδιώκουν τη διαρκή ανάπτυξη των προσωπικών και διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων σε υψηλότερο επίπεδο.

3.2.2. Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι διασχολικές συνεργασίες επιφέρουν θετικό αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων σχολείων. Σε έρευνα του Stoll (2015), σχετικά με την συμμετοχή ομάδων σχολείων της διασχολικής συνεργασίας Teaching School Alliances (TSA), σε συνεργατικά ερευνητικά και αναπτυξιακά προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από το National College ως μέρος μιας πρωτοβουλίας για την προώθηση και ανάπτυξη ισχυρής παιδαγωγικής, προέκυψαν ευρήματα που ενισχύουν την παραπάνω θέση. Αναφέρεται ότι η διασχολική συνεργατική έρευνα και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων μεταξύ των σχολείων, ωφελεί τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύεται η διδακτική τους πρακτική, με το να βοηθούνται να αναπτύσσουν νέους τρόπους σκέψης πάνω στον τρόπο που διδάσκουν, αυξάνονται τα κίνητρα και οι προσδοκίες τους, και γίνονται περισσότερο ανοιχτοί προς τους συναδέλφους τους (Stoll, 2015:11).

Ομοίως, σε έρευνα των Chapman et al. (2009) σε δίκτυα σχολείων (federations of schools), διαπιστώθηκε πως η συνεργασία μεταξύ των σχολείων στο πλαίσιο μίας ομοσπονδίας, προσέφερε περισσότερες ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αναγνώριζαν πως η ανταλλαγή πρακτικών με συναδέλφους λειτουργούσε ως μία δυναμική μορφή επαγγελματικής μάθησης, που ο άμεσος αντίκτυπος που μπορούσε να

επιφέρει στις εφαρμοζόμενες από αυτούς εκπαιδευτικές πρακτικές, ήταν μεγαλύτερος από τον αντίκτυπο που θα επέφερε η παρακολούθηση μίας επιμόρφωσης εκτός της ομοσπονδίας.

Ομοίως, σε έρευνα μεγάλης κλίμακας που πραγματοποίησαν σε δίκτυα σχολείων στο Λίβερπουλ, οι Varga - Atkins et al. (2010:265) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που ωφελήθηκαν περισσότερο από τα προγράμματα επαγγελματικής εκμάθησης που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο των δικτύων, ήταν αυτοί που προηγουμένως είχαν από κοινού επιτύχει μία ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη.

Με βάση έρευνα σε συνεργασίες ειδικών σχολών (Specialist Schools partnerships) και σε σχολικές ομοσπονδίες (federations of schools), ο Chapman και ο Allen (2006) δείχνουν ότι η συνεργασία μεταξύ των σχολείων είχε οδηγήσει σε βελτίωση του σχολικού κλίματος και σε ευκαιρίες ανάπτυξης του προσωπικού. Συγκρίσιμα ευρήματα σχετικά με τις αυξημένες ευκαιρίες για ανάπτυξη του προσωπικού και κοινό επαγγελματικό διάλογο αναφέρονται και από τον West (2010), ο οποίος βασίστηκε στην έρευνα περιπτώσεων με έξι ομάδες σχολείων που συνεργάστηκαν. Ομοίως, οι Day και Hadfield (2004:578) σε έρευνα πάνω σε δίκτυα δημοτικών σχολείων, αναφέρουν πως η συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω σε κοινά ερευνητικά έργα, λειτούργησε ως παράγοντας βελτίωσης του σχολείου και αύξησης του επιπέδου σπουδών.

Στη βιβλιογραφία περιλαμβάνονται και άλλες ακόμη έρευνες για τον θετικό αντίκτυπο που έχουν οι διασχολικές συνεργασίες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Στην έρευνα των McMeeking et al. (2002) που διεξήχθη στα Beacon Schools, τα οποία ως σχολεία υψηλής επίδοσης χρηματοδοτήθηκαν για να συνεργαστούν με σχολεία χαμηλής επίδοσης, με στόχο την βελτίωση των τελευταίων μέσα από το μοίρασμα καλών πρακτικών, προέκυψε ότι το προσωπικό των σχολείων χαμηλής επίδοσης επέδειξε μεγαλύτερη προθυμία να δοκιμάσουν νέες ιδέες και πρακτικές και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την επίλυση προβλημάτων. Ομοίως, σε έρευνα των Rudd et al. (2004) για την ίδια διασχολική συνεργασία των Beacon Schools με σχολεία κατώτερης επίδοσης, προέκυψαν τα ίδια θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οφέλη, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του προσωπικού, καθώς αυτά είχαν τη δυνατότητα να αντανακλούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζαν κατά τη διάρκεια του ποιοτικού χρόνου που αφιέρωναν μεταξύ

τους. Ως οφέλη αναφέρονται ακόμη η βελτίωση του σχολικού κλίματος, η ενίσχυση της εικόνας του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η παροχή των δυνατοτήτων καινοτομίας και πειραματισμού, και κυρίως η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων.

Επίσης, σε έρευνα περίπτωσης (case study) με δίκτυα σχολείων, από τους Ainscow et al. (2006), αναφέρεται πως από τις πιο σημαντικές επιπτώσεις των διασχολικών συνεργασιών είναι η υποστήριξη για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και η από κοινού ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών.

Ομοίως συνέβη σε έρευνες μελέτης περιπτώσεων που διεξήγαγαν ο Turner (2004), ο Bourne (2017) με σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Independent - State School Partnership, στο πλαίσιο του οποίου χρηματοδοτήθηκαν συνεργατικά έργα μεταξύ σχολείων που προέρχονταν από τον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα. Τα ευρήματα που προέκυψαν έδειξαν ότι υπήρξαν θετικές επιπτώσεις σε σχέση με την κινητοποίηση της γνώσης και τις ευκαιρίες για αμοιβαία μάθηση μεταξύ συναδέλφων και από τους δύο σχολικούς τομείς. Οι εμπλεκόμενοι μοιράστηκαν το ίδιο εργασιακό ήθος και είδαν τη συνεργασία για την υλοποίηση του κοινού έργου όχι ως κάτι προσωρινό και παροδικό. Ενισχύθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, κυρίως μέσω της αμοιβαίας χρήσης εγκαταστάσεων ή άλλων πόρων. Ενισχύθηκε η θετική εικόνα των σχολείων στην τοπική κοινωνία.

Όσον αφορά τον θετικό αντίκτυπο που έχουν οι διασχολικές συνεργασίες στους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην έρευνα της Collins et al (2005) αναφέρεται πως η σύνδεση και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν δράσεις που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Τέτοιες δράσεις είναι η διοργάνωση ημερών εκπαίδευσης, όπου όλα τα σχολεία της ομοσπονδίας εμπλέκονται σε εργαστήρια και εκθέσεις. Είναι ακόμη η συνάντηση των συντονιστών μαθημάτων (subject co - ordinators) από τα διάφορα σχολεία της ομοσπονδίας, για προγραμματισμό και αμοιβαία υποστήριξη. Είναι ακόμη και οι συχνές συναντήσεις μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών, από όλα τα σχολεία της διασχολικής συνεργασίας.

3.2.3. Στα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι θετικές συνέπειες που επιφέρουν οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων όσον αφορά τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, είναι τεκμηριωμένες μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες όπου η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόζεται εδώ και αρκετά χρόνια, κυρίως στην Αγγλία. Σε έρευνα των Charman et al. (2011:8), αναφέρεται πως οι μαθητές που φοιτούν σε αγγλικά σχολεία τα οποία βρίσκονται σε μία συνεργασία, παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με μαθητές που φοιτούν σε σχολεία τα οποία είναι εκτός οποιασδήποτε διασχολικής συνεργασίας. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται επίσης, πως η βελτίωση στις μαθητικές επιδόσεις σχετίζεται και με το είδος της συνεργασίας που έχουν συνάψει τα συνεργαζόμενα σχολεία, με πιο αποτελεσματική τη συνεργασία που γίνεται με κριτήριο τις επιδόσεις (performance) των μαθητών (Charman et al.,2011:20).

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και μεταγενέστερη έρευνα των Charman & Muijs (2014), η οποία διερεύνησε το ίδιο ζητούμενο, κατά πόσον δηλαδή σχετίζονται οι επιδόσεις των μαθητών ενός σχολείου με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού οργανισμού σε μία ομοσπονδία σχολείων. Η έρευνα, η οποία διεξήχθη σε 264 σχολεία της Αγγλίας, συγκροτημένα σε 122 ομοσπονδίες (federations) όλων των τύπων, απέδειξε πως επιδόσεις και συνεργασία σχετίζονται άμεσα. Συγκρίθηκαν οι επιδόσεις μαθητών σε σχολεία που συνεργάζονταν στο πλαίσιο μίας ομοσπονδίας, με τις επιδόσεις μαθητών σε σχολεία εκτός συνεργασίας. Αν και σε αρχικό στάδιο δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ τους, σε βάθος χρόνου οι μαθητές που προέρχονταν από τα σχολεία που είχαν συνεργαστεί μεταξύ τους, παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές των μεμονωμένων σχολείων. Και σε αυτήν την έρευνα διαπιστώθηκε πως υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν η ομοσπονδία συγκροτείται με βάση τις αρχές της σκληρής διακυβέρνησης (Hard Governance Federation) και τα συνεργαζόμενα σχολεία αποτελούν συνδυασμό επιτυχημένων σχολείων και σχολείων χαμηλότερης επίδοσης (high and lower - attaining schools).

Θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, είχαν και οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος City Challenges, το οποίο θεσπίστηκε από την κυβέρνηση του Εργατικού κόμματος στην Αγγλία το 2003 (Armstrong, 2015:21) και εφαρμόστηκε σε σχολεία του Λονδίνου, Μάντσεστερ και Μίντλαντς. Το Πρόγραμμα αυτό στόχευε στη βελτίωση των σχολείων μέσα από την

εφαρμογή εκείνου του μοντέλου συνεργασίας, που προέβλεπε τη συνεργασία σχολείων που είχαν χαμηλά αποτελέσματα, με σχολεία που παρουσίαζαν υψηλές επιδόσεις. Στην αναφορά έρευνας των Hutching et al. (2012:38), για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου Προγράμματος που έγινε για το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας, (Department for Education-DfE), αναφέρεται πως τα σχολεία του Λονδίνου παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με αυτά της υπόλοιπης χώρας, καθώς στις περιοχές που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρατηρήθηκε μεγαλύτερη μείωση των σχολείων που ήταν κάτω από τον στόχο και ταυτόχρονα αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που έφθασαν το αναμενόμενο επίπεδο. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ένα ακόμη στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της θετικής επίδρασης των διασχολικών συνεργασιών, ήταν ότι στις περιοχές που εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα, το ποσοστό των σχολείων που αξιολογήθηκαν από τον Ofsted²⁴ ως εξαιρετικά (outstanding), ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στις υπόλοιπες περιοχές της χώρας, με το πρώτο να αγγίζει το 30% και το δεύτερο το 17,5% (Ofsted, 2010:6).

Σε έρευνα του Bourne (2017:20) για τις διασχολικές συνεργασίες μεταξύ δημόσιων (state) και ιδιωτικών (independent) σχολείων στην Αγγλία, αναφέρεται πως οι μαθητές είχαν ευκαιρίες μάθησης, που ποτέ μέχρι τότε δεν είχαν. Η έκθεση των μαθητών σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα, συνέβαλε στην ενδυνάμωσή τους, ενθάρρυνε τις μεταξύ τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αύξησε το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών, βελτίωσε τις ερευνητικές τους ικανότητες στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών.

3.2.4. Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής

Η δημιουργία ομάδων σχολείων με στόχο την ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας πάνω σε θέματα που τα απασχολούν, εμπεριέχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει σε όλους όσους εμπλέκονται στους σχολικούς οργανισμούς που συμμετέχουν στις συνεργασίες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), μία περισσότερο συλλογική αντίληψη για τα εκπαιδευτικά πράγματα. Σε έρευνα των Lindsay et al. (2007:73) για την εφαρμογή του

²⁴ Ofsted (Office for Standards in Education) είναι φορέας που φροντίζει για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Περισσότερα βλ. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

Federations Programme σε σχολεία της Αγγλίας κατά το διάστημα 2003-2007, αναφέρεται πως η δημιουργία ομάδων σχολείων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, παρείχε την πρωταρχική δομή πάνω στην οποία αναπτύχθηκε μία κοινή κατανόηση των δυνατοτήτων για αναδιάρθρωση και αναθεώρηση σημαντικών πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ομοίως, και στην αξιολόγηση του προγράμματος Beacon Schools (Rudd et al., 2004), αναφέρεται πως οι διασχολικές συνεργασίες στο πλαίσιο του προγράμματος βοήθησαν τα σχολεία που συμμετείχαν να σχηματίσουν μια ισχυρότερη αίσθηση κοινότητας, καθώς το ένα σχολείο ήρθε πιο κοντά με το άλλο.

Στην αξιολόγηση του προγράμματος Excellence Clusters, που ήταν μέρος του ευρύτερου προγράμματος Excellence in Cities,²⁵ (McMeeking et al. 2004:21), αναφέρεται πως στα συνεργαζόμενα σχολεία δόθηκε η ευκαιρία να ενισχύσουν τις σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ τους και το ένα να κατανοήσει περισσότερο το άλλο. Αναφέρεται ακόμη πως η εμπειρία της συνεργασίας με άλλα σχολεία, οδήγησε στην ανάγκη εφαρμογής της ίδιας προσέγγισης στην εσωτερική δυναμική των σχολείων. Ως εκ τούτου, τα σχολεία απομακρύνονταν από την ανταγωνιστική κουλτούρα που επικρατούσε στο εσωτερικό τους, σε μια κουλτούρα περισσότερο ομαδική και συνεργατική.

Στην έρευνα των Bell et al. (2006:6) για τον αντίκτυπο που έχει στους μαθητές η δικτύωση των σχολείων, αναφέρεται πως τα σχολεία είναι σε θέση να επιτύχουν πολύ περισσότερα αν εργάζονται μαζί, από το αν εργάζονται μεμονωμένα. Η συνδυασμένη προσπάθεια από περισσότερα σχολεία στο πλαίσιο ενός δικτύου, επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα σε πολλούς τομείς, όπως είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού.

²⁵ Το πρόγραμμα Excellence in Cities εφαρμόστηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου κατά τα έτη 1999-2001. Στόχευε στην άνοδο του επιπέδου της εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων διαφορετικών "ταχυτήτων". Εφαρμόστηκε σε αστικές περιοχές μεγάλων πόλεων. Παρείχε χρηματοδότηση για τη στήριξη εκπαιδευτικών συμβούλων, την ανάπτυξη μαθητών που θεωρούνταν χαρισματικοί και ταλαντούχοι, τη δημιουργία μονάδων υποστήριξης της μάθησης και το σχηματισμό ζωνών δράσης για την εκπαίδευση. Η πρωτοβουλία στη συνέχεια επεκτάθηκε με την ίδρυση συμπράξεων αριστείας (Excellence Clusters). Βλ. <https://www.oxfordreference.com>

Ομοίως, οι Hanford et al., (1997:10), αναφέρουν πως τα σχολεία μέσα από τις μεταξύ τους συνεργασίες, μπορούν να συγκεντρώσουν πόρους για να επιτύχουν πράγματα που δεν θα μπορούσαν ποτέ να επιτύχουν μόνο τους. Το αποτέλεσμα είναι οι διασχολικές συνεργασίες να λειτουργούν ως ένας παράγοντας αλλαγής που θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν για την βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην προαναφερθείσα μελέτη των Ainscow et al. (2006) για τις δυνατότητες των διασχολικών συνεργασιών, διαπιστώνεται πως κάτω από τις σωστές συνθήκες, οι συνεργασίες αυτές είναι ένα ισχυρό μέσο ενίσχυσης της ικανότητας των σχολείων να αντιμετωπίζουν πολύπλοκες και δύσκολες περιστάσεις. Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι οι διασχολικές συνεργασίες μπορούν να διευρύνουν τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των αναγκών των ευάλωτων ομάδων εκπαιδευομένων.

Επίσης, οι δεσμοί επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των σχολείων στο πλαίσιο μίας διασχολικής συνεργασίας, είναι σε θέση να εξαλείψουν τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολείων. Έρευνες σε συνεργασίες μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων έδειξαν πως η μεταξύ τους συνεργασία πάνω σε κοινά σχέδια δράσης, θέτει υπό αμφισβήτηση τις προκαταλήψεις του προσωπικού και των μαθητών, διευρύνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, ενισχύει την εικόνα των σχολείων στην τοπική κοινωνία και ταυτόχρονα μειώνει τον μεταξύ τους ανταγωνισμό (Ofsted, 2005., Bourne, 2017).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το θέμα της δημιουργίας μίας δικτύωσης (οριζόντιας συνεργασίας) ανάμεσα σε σχολεία που συγκροτούν μία ομάδα.

Οι διασχολικές συνεργασίες αφορούν μία πρακτική που έχει γνωρίσει ευρεία εφαρμογή τόσο σε ευρωπαϊκές χώρες, όσο και σε χώρες του υπόλοιπου κόσμου. Δειλά - δειλά αρχίζει να κάνει την εμφάνισή της και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φαίνεται με την εφαρμογή του φιλόδοξου και πολυδιάστατου προγράμματος «*Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - ΜΝΑΕ*».²⁶ Μεταξύ των παρεμβάσεων που προβλέπονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Προγράμματος, είναι και η δικτύωση των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν σε αυτό. Επιχειρώντας μία βαθύτερη προσέγγιση της συγκεκριμένης δικτύωσης (οριζόντιας συνεργασίας) μεταξύ των εννέα (9) πιλοτικών ΕΠΑ.Λ. που υλοποιήθηκε κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018, επιδιώχθηκε ο καλύτερος διαφωτισμός του συγκεκριμένου θέματος, ούτως ώστε οι όποιες επιπλέον γνώσεις προκύψουν να βοηθήσουν στην καλύτερη εφαρμογή των διασχολικών συνεργασιών στο μέλλον.

Η αναγκαιότητα της έρευνας εντοπίζεται στο γεγονός ότι το τοπίο της δικτύωσης σχολείων είναι ένα σχετικά νέο φαινόμενο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κάτι που καθιστά απαραίτητη την απόκτηση περισσότερης γνώσης πάνω σε αυτό το θέμα.

4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε με βάση τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Με τη λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος *Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.*, επιδιώχθηκε μία σε βάθος μελέτη και προσέγγιση όλων των πτυχών της διασχολικής συνεργασίας μεταξύ των συγκεκριμένων εννέα (9) σχολείων.

Με κυρίαρχο μοντέλο έρευνας το ερμηνευτικό post factum μοντέλο, έγινε χρήση επικοινωνιακών, αφηγηματικών και διαλογικών ερευνητικών τεχνικών. Με την αξιοποίηση

²⁶ Περισσότερα βλ. σ. 17 της παρούσας εργασίας

του λόγου, του διαλόγου και της ανάπτυξης επιχειρηματολογίας, επιδιώχθηκε η εστίαση στην περιγραφή και η κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας. Με σύντομο και ασφαλή τρόπο συνελέγησαν εμπειρικά δεδομένα, που μέσα από την κατάθεση των προσωπικών απόψεων, των εκτιμήσεων και των διαπιστώσεων των εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στο Πρόγραμμα, δόθηκε η δυνατότητα να διερευνηθεί σε βάθος το υπό μελέτη φαινόμενο και να προκύψουν ακόμη πληροφορίες που δεν είχαν προβλεφθεί στο στάδιο του αρχικού σχεδιασμού της έρευνας. Κατά τις Verma & Mallick (2004:248), αυτό ακριβώς είναι και το στοιχείο που συνιστά την ομορφιά των συνεντεύξεων, καθώς οι ερωτώμενοι δεν αντιδρούν με προβλεπόμενους τρόπους και ο ερευνητής πρέπει να είναι έτοιμος να εφευρίσκει καινούργιες ερωτήσεις καθώς εξελίσσεται η συνέντευξη, προκειμένου να ερευνηθεί σε βάθος το θέμα που ενδιαφέρει την έρευνα. Οι ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις που ελήφθησαν, περιελάμβαναν γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις, που ήταν σχεδιασμένες να ερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα ζητήματα των ερευνητικών ερωτημάτων. Όποτε κρινόταν απαραίτητο, επιδιωκόταν ο εμπλουτισμός και η αποσαφήνιση των απαντήσεων που δίνονταν, καθώς και η αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις έγιναν αντιληπτοί ως ερευνητικοί συνεργάτες και όχι ως «αντικείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές «αντλούνται» ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη, Πουρκός, 2015:75).

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης δομήθηκε με βάση συγκεκριμένους ερευνητικούς άξονες. Κάθε ερευνητικός άξονας περιελάμβανε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν τους σκοπούς της έρευνας και από τα οποία προέκυψαν οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους συνεντευξιζόμενους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα είναι ευρύτερα από τις υποθέσεις στην ποσοτική έρευνα. Χρειάζεται να είναι ανοιχτά και να προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση, και όχι σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Αποσκοπούν σε λεπτομερείς περιγραφές ή και εξηγήσεις, και επιτρέπουν τη σύλληψη απρόσμενων πτυχών του υπό διερεύνηση φαινομένου, ακόμη και πτυχών που δεν έχουν προβλεφθεί από τον ερευνητή. Επίσης, τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα είναι ευέλικτα και, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, τροποποιούνται ή επαναδιατυπώνονται από τους ερευνητές, εφόσον χρειαστεί, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Τα δεδομένα που συνελέγησαν, κατατάχθηκαν, οργανώθηκαν και ταξινομήθηκαν κατά άξονα ενδιαφέροντος, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας. Για την αποφυγή λάθους στην κατάταξη των δεδομένων, έγινε συστηματική μελέτη των συνεντεύξεων και επιστροφή στο κατά λέξη κείμενο αυτών, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ξανά οι απόψεις των συμμετεχόντων.

Ο πλήρης οδηγός συνέντευξης παρουσιάζεται σε Παράρτημα στο τέλος της παρούσας εργασίας.

Οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν στον χώρο των σχολείων όπου εργάζονταν οι συνεντευξιζόμενοι και πιο συγκεκριμένα σε χώρο που διέθετε ησυχία, όπως η βιβλιοθήκη ή το γραφείο του διευθυντή. Όλοι οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν με μεγάλη προθυμία στην πρόσκληση να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Οι ατομικές συνεντεύξεις ελήφθησαν κατά το χρονικό διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος 2019. Έγινε η ηχητική καταγραφή τους, αφού πρώτα εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια τα ηχητικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και μετεγγράφηκαν σε συνεχές κείμενο.

Το γεγονός ότι τα ερευνητικά ζητήματα εμφανίζονται σταθερά στα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στις συνεντεύξεις, συνιστά παράγοντα που προσδίδει σταθερότητα και εσωτερική συνοχή στο χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο (Creswell (2011: 167), κάτι που ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

4.3. Δειγματοληψία-Δείγμα

Δεδομένου ότι οι διασχολικές συνεργασίες δεν γνωρίζουν ευρεία εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δειγματοληψία περιορίστηκε στα εννέα (9) Επαγγελματικά Λύκεια - ΕΠΑ.Λ. που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος *Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-MNAE* κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Εντοπίστηκαν οι πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις - *Information-rich cases* (Patton, 2002:230) σχολείων και εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν να προσδώσουν βάθος στη μελέτη του φαινομένου των διασχολικών συνεργασιών και να ανταποκριθούν με επάρκεια στους σκοπούς και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Για την υλοποίηση της έρευνας απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς, που κατά την περίοδο της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος «Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-ΜΝΑΕ» συμμετείχαν άμεσα σε αυτό, κυρίως ως συντονιστές, και είχαν συμβάλει καθοριστικά στην επιτυχή συμμετοχή του σχολείου τους στο εν λόγω Πρόγραμμα. Οι πλούσιες εμπειρίες και γνώσεις που απέκτησαν και οι οποίες εδόθησαν μέσω των συνεντεύξεων που παραχώρησαν, εξασφαλίζουν την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Συγκεκριμένα, ελήφθησαν συνολικά δώδεκα (12) συνεντεύξεις.

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι διαθέτουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και είναι βαθείς γνώστες των εκπαιδευτικών πραγμάτων, στοιχείο που επίσης ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας.

Δεν παρατίθενται δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση στο σχολείο, ειδικότητα κλπ, προς αποφυγή ταυτοποίησής τους με συγκεκριμένα σχολεία ΕΠΑ.Λ., καθώς ήταν ιδιαίτερα μικρός ο αριθμός των σχολείων (μόλις εννέα ΕΠΑ.Λ.) που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος ΜΝΑΕ. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων παρουσιάζονται με τυχαία σειρά, και όχι με βάση τη χρονολογική σειρά που αυτές εδόθησαν από τους συμμετέχοντες.

4.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που φιλοδοξεί να δια φωτίσει η παρούσα εργασία, στρέφονται γύρω από τους ακόλουθους τρεις ερευνητικούς άξονες:

1) 1^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Ποιες διεργασίες έλαβαν χώρα εντός του ίδιου του σχολείου, πριν και κατά το ξεκίνημα της συνεργασίας;

1. Πώς το σχολείο σας ξεκίνησε τη συνεργασία;
2. Πώς προέκυψε η τελική απόφαση;
3. Ποια ήταν η αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου;
4. Ποια ήταν η συμβολή του διευθυντή;

5. Ποια ήταν τα θέματα της συνεργασίας;
 6. Ποιες αρχικές δυσκολίες προέκυψαν εντός του σχολείου;
- 2) 2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Ποιες ήταν οι διεργασίες που έγιναν μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δικτύωσης;**
1. Με ποιους τρόπους επικοινωνούσαν τα συνεργαζόμενα σχολεία;
 2. Ποιος τρόπος επικοινωνίας θεωρείται αποτελεσματικότερος;
 3. Ποιες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;
 4. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;
 5. Ποιος ήταν ο ρόλος των συντονιστών;
 6. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, προέκυψαν και άλλα θέματα, εκτός από αυτά που σχετίζονταν με το Πρόγραμμα ΜΝΑΕ;
 7. Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στη στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών, κατά την εξέλιξη της συνεργασίας;
- 3) 3^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας;**
1. Στους άμεσα εμπλεκόμενους;
 2. Στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
 3. Στους μαθητές;
 4. Στο σχολείο γενικότερα;

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά Ερευνητικό Άξονα και ερώτημα. Χαρακτηριστικά σημεία από τις απαντήσεις των ερωτωμένων, αποδίδονται όπως ακριβώς ειπώθηκαν και είναι διατυπωμένα με πλάγια γραφή για να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι κατηγορίες των απαντήσεων.

5.1. Τα αποτελέσματα ως προς τον 1^ο Ερευνητικό Άξονα: Ποιες διεργασίες έλαβαν χώρα εντός του ίδιου του σχολείου, πριν και κατά το ξεκίνημα της συνεργασίας;

Ερώτημα 1.1: Πώς ξεκίνησε η συνεργασία;

Αναφορικά με το ερώτημα, **Πώς ξεκίνησε η συνεργασία των σχολείων**, προκύπτουν τα εξής:

Οι ερωτώμενοι 1,2,3,4,9,12, θεωρούν πως η συνεργασία ήταν το αποτέλεσμα της δικτύωσης μεταξύ των πιλοτικών σχολείων, στο πλαίσιο του Προγράμματος ΜΝΑΕ. Για το ξεκίνημα της δικτύωσης καταλυτική υπήρξε η συμβολή των συμβούλων παιδαγωγικής ευθύνης, οι οποίοι έφεραν τα σχολεία σε επικοινωνία πριν την επίσημη έναρξη του ΜΝΑΕ και τα παρακίνησαν να ανταλλάξουν απόψεις και να βρουν λύσεις σε κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Ο ερωτώμενος 3 επιπλέον ανέφερε πως ήταν απαραίτητη η ενημέρωση και η παρακίνηση για συμμετοχή που έγινε από τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, *γιατί στην εκπαίδευση τα πράγματα είναι λίγο καθηλωτικά και υπάρχει δυσπιστία απέναντι σε ο,τιδήποτε προτείνεται.*

Οι ερωτώμενοι 5,11 ανέφεραν πως το ξεκίνημα της δικτύωσης ήταν μόνο συνέπεια της επίσημης εφαρμογής του Προγράμματος ΜΝΑΕ.

Οι ερωτώμενοι 6,10 ανέφεραν πως το ξεκίνημα της δικτύωσης ήταν μεν συνέπεια της επίσημης απόφασης για την εφαρμογή του ΜΝΑΕ, αλλά σε αυτό συνέβαλαν και οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων.

Οι ερωτώμενοι 7,8, ανέφεραν πως το ξεκίνημα της δικτύωσης ήταν μεν συνέπεια της επίσημης απόφασης για την εφαρμογή του ΜΝΑΕ, αλλά σε αυτό είχαν συμβάλει και τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής.

Συνεπώς, ως προς το ερώτημα **πώς ξεκίνησε η συνεργασία των σχολείων**, ενδεικτικά προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

1. Υπήρξε καθοριστική η συμβολή των συμβούλων παιδαγωγικής ευθύνης. (6/12). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι έφεραν τα σχολεία σε επικοινωνία πριν την επίσημη έναρξη του ΜΝΑΕ, προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις και να βρουν λύσεις σε κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν.
2. Η δικτύωση ήταν συνέπεια της εφαρμογής του Προγράμματος ΜΝΑΕ (2/12).
3. Η δικτύωση ήταν συνέπεια της εφαρμογής του Προγράμματος ΜΝΑΕ, αλλά σε αυτό συνέβαλαν και οι διευθυντές των σχολείων (2/12).
4. Η δικτύωση ήταν συνέπεια της εφαρμογής του Προγράμματος ΜΝΑΕ, αλλά σε αυτό συνέβαλαν και τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής του ΜΝΑΕ (2/12).

Ερώτημα 1.2: Πώς προέκυψε η τελική απόφαση;

Αναφορικά με το ερώτημα **πώς προέκυψε η τελική απόφαση**, προκύπτουν τα εξής:

Οι ερωτώμενοι 1,2,3,8,9 ανέφεραν πως η απόφαση για συμμετοχή στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ και συνεπώς και στη δικτύωση με τα υπόλοιπα πιλοτικά σχολεία, ήταν το αποτέλεσμα της *θέλησης κάποιων να εμπλακούν και που είδαν το θέμα πιο ζεστά*. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί από το κάθε σχολείο, εξέφρασαν την βούληση να έρθουν σε επαφή με άλλα σχολεία, να γνωρίσουν καλές πρακτικές και να ρισκάρουν την αλλαγή και στο δικό τους το σχολείο, με τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Ο ερωτώμενος 4 ανέφερε πως η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα πολλών συζητήσεων από τα προηγούμενα χρόνια...πάνω σε πάγια αιτήματα των συναδέλφων για θέματα λειτουργίας του σχολείου. Ανέφερε επίσης, πως αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συνθήκες να γίνουν κατάλληλες, ώστε στις συζητήσεις να εμπλακούν περισσότερα άτομα από τον σύλλογο και η απόφαση πλέον να γίνει κοινή. Οι ερωτώμενοι 5,6, ανέφεραν πως η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, με τον

διευθυντή να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Ο ερωτώμενος 7 ανέφερε πως η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, αφού είχε επέλθει μία ωριμότητα στην αποδοχή της καινοτομίας, λόγω της εξωστρεφούς κουλτούρας που χαρακτηρίζει το σχολείο. Οι ερωτώμενοι 10,11,12 ανέφεραν πως η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, λόγω ύπαρξης προηγούμενης εμπειρίας συνεργασίας με κάποια από τα σχολεία, πάνω σε καινοτόμα θέματα όπως ο σύμβουλος - καθηγητής, που στη συνέχεια αποτέλεσαν τους άξονες του Προγράμματος ΜΝΑΕ. Συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος 10 ανέφερε πως *το σχολείο μας είχε εμπλακεί σε διαδικασίες δικτύωσης με τα άλλα σχολεία....πριν εμείς οριστούμε ως πιλοτικό σχολείο....και δεν χρειάστηκε καμία άλλη παρακίνηση, διότι εμείς, και σαν σύλλογος και σαν εκπαιδευτικοί που συμμετέχουμε στο Πρόγραμμα, ήμασταν έτοιμοι.* Ο δε ερωτώμενος 12 ανέφερε πως *έτσι και αλλιώς τα πράγματα που προέβλεπε η ΜΝΑΕ τα είχαμε συζητήσει επανειλημμένα σε επίπεδο συλλόγου καθηγητών....εμείς ζητάγαμε να δημιουργηθεί ένα σχολείο άλλου τύπου...το ΜΝΑΕ ήρθε σχεδόν να 'κάτσει' πάνω σε αυτά που εμείς κάναμε.*

Άρα, ως προς το ερώτημα **Πώς προέκυψε η τελική απόφαση**, διαμορφώνονται τα εξής αποτελέσματα:

1. Η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης ορισμένων εκπαιδευτικών του σχολείου (5/12).
2. Η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, λόγω ύπαρξης προηγούμενης κοινής εμπειρίας συνεργασίας (3/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως η εμπειρία αυτή είχε προκύψει από τη συνεργασία ορισμένων σχολείων πάνω σε θέματα που αργότερα αποτέλεσαν άξονες του ΜΝΑΕ.
3. Η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, λόγω της θετικής επίδρασης που άσκησε ο διευθυντής προς την κατεύθυνση αυτή (2/12).
4. Η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, λόγω ύπαρξης κουλτούρας για την αποδοχή της καινοτομίας (1/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως η κουλτούρα αυτή είχε καλλιεργηθεί από την εφαρμογή ποικίλων καινοτόμων δράσεων.

5. Η απόφαση ήταν το αποτέλεσμα της βούλησης όλου του συλλόγου διδασκόντων, λόγω της ωριμότητας που είχε επέλθει από σχετικές συζητήσεις που είχαν προηγηθεί (1/12).

Ερώτημα 1.3: Ποια ήταν η αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου;

Ως προς την **αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου**, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

Οι ερωτώμενοι 1,3 ανέφεραν πως τα υπόλοιπα μέλη του Συλλόγου των εκπαιδευτικών, μόλις έμαθαν για τη συμμετοχή του σχολείου τους στο Πρόγραμμα ΜΝΑΕ και για τη δικτύωση με τα υπόλοιπα πιλοτικά σχολεία, κράτησαν μία τυπική στάση, η οποία περιορίστηκε στη γραφειοκρατική επικύρωση της διαδικασίας. Ο ερωτώμενος 1 επιπλέον ανέφερε πως δε ζητήθηκε η γνώμη των υπολοίπων πάνω στο θέμα της δικτύωσης. Ο ερωτώμενος 3 επιπλέον ανέφερε πως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν δημιούργησαν κάποιο πρόβλημα, αλλά, *από τη στιγμή που δεν ενοχλήθηκαν παρέμειναν αδρανείς*. Ανέφερε επίσης, *ότι η διαδικασία θα ήταν διαφορετική, αν ο Σύλλογος είχε περισσότερες υποψηφιότητες, αν ήταν περισσότεροι αυτοί που ήθελαν να συμμετέχουν*.

Οι ερωτώμενοι 2,8,9, ανέφεραν πως υπήρξε αρνητική αντιμετώπιση από μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος 2 ανάγει το ποσοστό των αρνητικά διακείμενων στους μισούς: *είδαμε πόσοι ήμασταν θετικοί σε αυτό το πράγμα, και αφού είδαμε ότι ήμασταν περίπου οι μισοί, ο μισός σύλλογος, είπαμε το ξεκινάμε*. Ο ερωτώμενος 8 ανάγει το ποσοστό των αρνητικά διακείμενων στο 1/3 των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ως αιτίες αυτής της αρνητικότητας τη στέρηση του προσωπικού ελεύθερου χρόνου και την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης. Ανέφερε επίσης, πως υπήρχε ακόμη 1/3 των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ήταν ούτε αρνητικοί, ούτε και θετικοί, αλλά κρατούσαν στάση αναμονής, περιμένοντας να δουν πρώτα ποια θα ήταν η εξέλιξη του εγχειρήματος. Ανέφερε ακόμη, πως το τελευταίο 1/3 των εκπαιδευτικών ήταν από την αρχή θετικά διακείμενο. Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών *είχαν γκρίνια για τα πάντα και μη συμμετοχή*, επειδή δεν μπορούσαν να αντιληφθούν σε τι αποσκοπούσε η συμμετοχή του σχολείου στη δικτύωση, αλλά και επειδή θα στερούνταν τον προσωπικό ελεύθερο χρόνο τους.

Αντίθετα, οι ερωτώμενοι 4,5,6,7,10,11,12, ανέφεραν πως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολό τους, αντιμετώπισαν θετικά τη συμμετοχή του σχολείου στο Πρόγραμμα και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα σχολεία.

Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι 4, 10, ανέφεραν πως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ήταν στην πλειοψηφία τους θετικά διακείμενοι. Οι ερωτώμενοι 5 και 6 ανέφεραν πως σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αντιμετώπισε θετικά τη συνεργασία με τα υπόλοιπα σχολεία και τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα και καθοριστικό ρόλο γι' αυτό έπαιξαν οι χειρισμοί και η συμπεριφορά του διευθυντή. Κάποιες διαφορετικές φωνές που ακούγονταν στην αρχή, γρήγορα αποσβέστηκαν, γιατί όλοι είδαν ότι από το εγχείρημα αυτό υπάρχουν οφέλη και επικράτησε η άποψη να το δοκιμάσουν. Ο ερωτώμενος 7 απέδωσε τη θετική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών στην ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας μέσα στο σχολείο, η καλλιέργεια της οποίας είχε επιτευχθεί με την υλοποίηση ποικίλων συνεργατικών δράσεων κατά το παρελθόν: *Γενικά, σα σχολείο, όπου υπάρχει συνεργασία είμαστε ανοιχτοί και θετικοί. Και ο σύλλογος συμμετέχει σε όλα αυτά, λόγω του ότι κάθε χρόνο υπάρχουν δράσεις που μας ωθούν προς τα εκεί.* Ο ερωτώμενος 11 ανέφερε πως η στάση του Συλλόγου ήταν μεν θετική, έμεινε όμως αμέτοχος, όχι γιατί δεν είχε ενδιαφέρον, αλλά γιατί ήταν οι συντονιστές αυτοί που είχαν αναλάβει το έργο της δικτύωσης. Ο ερωτώμενος 12 ανέφερε πως η στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών ήταν καθολικά θετική, διότι ο διευθυντής του σχολείου είχε καταστήσει όλους τους εκπαιδευτικούς, κοινωνούς των βασικών αξόνων του Προγράμματος ΜΝΑΕ, πριν ακόμη γίνει η επίσημη εφαρμογή του Προγράμματος.

Συνεπώς, για την **αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου**, προκύπτουν ενδεικτικά τα εξής:

1. Ο Σύλλογος Διδασκόντων κράτησε θετική στάση (7/12). Ενδεικτικά αναφέρονται ότι σε αυτό βοήθησαν οι χειρισμοί και η συμπεριφορά του διευθυντή και η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας μέσα στο σχολείο
2. Ο Σύλλογος Διδασκόντων κράτησε αρνητική στάση (3/12). Ενδεικτικά εμπόδια αναφέρονται η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης, η αδυναμία από μέρους των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα της δικτύωσης, η επιβάρυνση του προσωπικού ελεύθερου χρόνου.
3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων κράτησε τυπική έως αδιάφορη στάση (2/12).

Ερώτημα 1.4: Ποια ήταν η συμβολή του διευθυντή;

Ως προς το ερώτημα για τη **Συμβολή του διευθυντή**, διαπιστώνονται τα εξής:

Οι ερωτώμενοι 4,5,6,7,10,11,12, ανέφεραν πως η συμβολή του διευθυντή υπήρξε καθοριστική για την υλοποίηση της δικτύωσης. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι 4,8 ανέφεραν πως οι διευθυντές άφησαν περιθώρια πρωτοβουλιών για δράση στους συντονιστές και διευκόλυναν το έργο τους όποτε συναντούσαν δυσκολίες. Οι ερωτώμενοι 5,6 ανέφεραν πως οι διευθυντές κινητοποίησαν και ενέπνευσαν τους συντονιστές και τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς. Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε πως στον διευθυντή οφείλεται η συμμετοχή του σχολείου στο δίκτυο των εννέα (9) πιλοτικών, λόγω της συμμετοχής του στις διεργασίες για το ΜΝΑΕ: *Αν δεν συμμετείχε ο διευθυντής στις διεργασίες πριν τον ορισμό μας ως πιλοτικό, δεν θα είμαστε πιλοτικό αυτή τη στιγμή.* Ο ερωτώμενος 12 ανέφερε πως ο ρόλος του διευθυντή ήταν στρατηγικής σημασίας, καθώς ενημέρωσε και ευαισθητοποίησε τους υπολοίπους για την σκοπιμότητα και τα οφέλη της δικτύωσης και διευκόλυνε το έργο των συντονιστών.

Αντίθετα, οι ερωτώμενοι 1,2,3,8,9, ανέφεραν πως η ο διευθυντής τυπικά μόνο συνέβαλε στην διαδικασία της δικτύωσης, αλλά και του Προγράμματος ΜΝΑΕ γενικότερα. Αρκέστηκε στον διοικητικό του ρόλο, στο πλαίσιο του οποίου όφειλε να περαιώσει την εντολή που άνωθεν του εδόθη. Δεν υπήρξε από μέρους του κάποια έμπρακτη στήριξη κατά την πορεία υλοποίησης της διαδικασίας, το βάρος της οποίας εναποτέθηκε στους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τους συντονιστές.

Συνεπώς, ως προς τη **συμβολή του διευθυντή**, ενδεικτικά προκύπτει:

1. Η συμβολή του διευθυντή ήταν πολύ μεγάλη (7/12). Ενδεικτικά σημεία που επισημαίνονται είναι τα ακόλουθα:

- Κινητοποίησε και ενέπνευσε για συμμετοχή
- Άφησε περιθώρια πρωτοβουλιών για δράση στους συντονιστές και διευκόλυνε το έργο τους.
- Προετοίμασε το έδαφος για τη δικτύωση, πριν την επίσημη εφαρμογή του Προγράμματος ΜΝΑΕ.
- Ενημέρωσε και ευαισθητοποίησε για τα οφέλη της δικτύωσης

2. Η συμβολή του διευθυντή ήταν τυπική (5/12). Αρκέστηκε στον διοικητικό - γραφειοκρατικό ρόλο.

Ερώτημα 1.5: Ποια ήταν τα θέματα συνεργασίας;

Ως προς τα θέματα πάνω στα οποία συνεργάστηκαν τα σχολεία της δικτύωσης, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής:

Και οι 12 ερωτώμενοι απάντησαν πως τα θέματα της συνεργασίας σχετίζονταν με όλους τους άξονες του Προγράμματος ΜΝΑΕ. Οι ερωτώμενοι όμως 1,4,7,8,9,12 προσδιόρισαν πως τα θέματα είχαν να κάνουν περισσότερο με τους άξονες που αφορούσαν τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή, τα σχέδια δράσης και την ενισχυτική διδασκαλία, καθώς με τους συγκεκριμένους άξονες οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τα περισσότερα προβλήματα. Οι δε ερωτώμενοι 2,10 ανέφεραν πως τα θέματα σχετίζονταν περισσότερο με τον θεσμό του Συμβούλου καθηγητή. Τέλος, ο ερωτώμενος 6 ανέφερε πως τα θέματα συνεργασίας είχαν να κάνουν περισσότερο με τις δράσεις.

Συνεπώς, ως προς **Τα θέματα συνεργασίας**, προκύπτει:

1. Τα θέματα της συνεργασίας ήταν οι όλοι οι άξονες του ΜΝΑΕ (12/12).

Ενδεικτικά επισημαίνεται, πως από το σύνολο των δώδεκα (12) ερωτωμένων, ορισμένοι αναφέρουν πως μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στους άξονες:

- Σύμβουλος καθηγητής, δράσεις και ενισχυτική διδασκαλία (6/12).
- Σύμβουλος-καθηγητής (2/12).
- Δράσεις (1/12).

Ερώτημα 1.6: Ποιες αρχικές δυσκολίες προέκυψαν εντός του σχολείου;

Ως προς τις δυσκολίες που προέκυψαν από το ξεκίνημα της δικτύωσης, ανακύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Οι ερωτώμενοι 1, 9 απάντησαν πως δεν προέκυψαν ουσιαστικές δυσκολίες. Ότι προέκυπτε λυνόταν με διάλογο. Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε ότι η δικτύωση απαιτούσε τη διάθεση κάποιου χρόνου, που γινόταν σε βάρος του προσωπικού ελεύθερου χρόνου και ότι στην αρχή οι συντονιστές έπρεπε μόνοι τους να βρουν τρόπο επικοινωνίας. Οι ερωτώμενοι 3,6,8,12 ανέφεραν ως δυσκολία την ελλιπή ενημέρωση και την απουσία επιμόρφωσης

πάνω στον σκοπό και την διαδικασία της δικτύωσης. Οι ερωτώμενοι 4,8 ανέφεραν ως δυσκολία την αρνητικότητα των συναδέλφων. Οι ερωτώμενοι 2,7,10 ανέφεραν ως πρόβλημα τους περιορισμούς που έθετε το διδακτικό ωράριο στον διαθέσιμο χρόνο των συντονιστών να ασχοληθούν με τα θέματα της δικτύωσης. Οι ερωτώμενοι 7,11 ανέφεραν ως πρόβλημα την καθυστέρηση τοποθέτησης του τεχνολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα, όπως ανέφερε ο ερωτώμενος 7, να κάνουμε τη δικτύωση από τα σπίτια μας. Τέλος, ο ερωτώμενος 5 ανέφερε ως αρχικό πρόβλημα τον ελλιπή συντονισμό.

Συνεπώς, ως **Αρχικές δυσκολίες**, ενδεικτικά αναφέρονται:

1. Η ελλιπής ενημέρωση για τον τρόπο υλοποίησης της δικτύωσης και γενικότερα, η απουσία επιμόρφωσης πάνω στους σκοπούς που αυτή έχει (4/12).
2. Περιορισμοί που προέκυπταν από το διδακτικό ωράριο (3/12).
3. Τεχνικές δυσκολίες (2/12).
4. Η αρνητικότητα μέρους των συναδέλφων (2/12).
5. Ο ελλιπής συντονισμός (1/12).

5.2. Τα αποτελέσματα ως προς τον 2^ο Ερευνητικό Άξονα: Ποιες ήταν οι διεργασίες που έγιναν μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δικτύωσης;

Ερώτημα 2.1 : Με ποιους τρόπους επικοινωνούσαν τα σχολεία μεταξύ τους;

Οι ερωτώμενοι 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 (όλοι), ανέφεραν πως η επικοινωνία γινόταν και με τους δύο τρόπους: διαδικτυακά και δια ζώσης. Όλοι ανέφεραν πως η διαδικτυακή επικοινωνία γινόταν κυρίως μέσω μίας ομάδας Google, όπου ο καθένας από τους εμπλεκόμενους στη δικτύωση έγραφε το θέμα που είχε ανάγκη να συζητήσει με τους υπολοίπους, τους οποίους ταυτόχρονα ενημέρωνε με email προκειμένου αυτοί να εισέλθουν στην ομάδα Google και να λάβουν γνώση του θέματος. Όσοι είχαν κάποια προηγούμενη σχετική εμπειρία, κατέθεταν τις γνώσεις τους, με αποτέλεσμα να γίνεται ένας διάλογος πάνω στο υπό συζήτηση κάθε φορά θέμα.

Οι ερωτώμενοι 1,2,3,4,5,7,8,9,10,12 ανέφεραν ως εναλλακτικό τρόπο διαδικτυακής επικοινωνίας την τηλεδιάσκεψη μέσω Skype, που γινόταν όμως σε μικρότερη συχνότητα, συγκριτικά με την επικοινωνία μέσω της ομάδας Google. Οι ερωτώμενοι 4,5,8 ανέφεραν πως η επικοινωνία γινόταν και τηλεφωνικά, κυρίως μετά την παρέλευση ορισμένου χρόνου και αφού οι εκπαιδευτικοί είχαν αναπτύξει μεταξύ τους σχέσεις γνωριμίας. Ο ερωτώμενος 5 ανέφερε πως η επικοινωνία γινόταν με την ανταλλαγή emails, ανεξάρτητα από τις τηλεδιασκέψεις.

Όσον αφορά τις δια ζώσης συναντήσεις, όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν πως αυτές γίνονταν στο υπουργείο, όταν η πρωτοβουλία ήταν των μελών της επιστημονικής επιτροπής, ή στα σχολεία, όταν η πρωτοβουλία λαμβανόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ή σε κάποιες περιπτώσεις από τους συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης.

Επίσης, οι ερωτώμενοι 5,8,10,12 ανέφεραν πως η δια ζώσης επικοινωνία γινόταν κυρίως με τα κοντινά σχολεία, ενώ με τα μακρινά η επικοινωνία γινόταν μέσω τηλεδιάσκεψης.

Συνεπώς, ως προς τους **τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων**, ενδεικτικά αναφέρονται:

1. Η επικοινωνία γινόταν διαδικτυακά και δια ζώσης (12/12).

Όσον αφορά τη διαδικτυακή-ψηφιακή επικοινωνία, ενδεικτικά επισημαίνονται τα ακόλουθα:

- Η επικοινωνία μέσω διαδικτύου περιλάμβανε τη δημιουργία ομάδας Google και την ανταλλαγή emails (12/12).
- Η επικοινωνία μέσω διαδικτύου περιλάμβανε τις τηλεδιασκέψεις μέσω Skype (10/12).
- Η επικοινωνία γινόταν και τηλεφωνικά (3/12).
- Η επικοινωνία γινόταν με email (1/12).
- Τα μακρινά σχολεία επικοινωνούσαν κυρίως διαδικτυακά (3/12).

Όσον αφορά τη δια ζώσης επικοινωνία, ενδεικτικά επισημαίνονται τα ακόλουθα:

- Οι δια ζώσης συναντήσεις γίνονταν στο υπουργείο Παιδείας, όταν η πρωτοβουλία των συναντήσεων ήταν από το υπουργείο.
- Οι δια ζώσης συναντήσεις γίνονται στον χώρο των σχολείων, όταν η πρωτοβουλία των συναντήσεων ήταν από τα σχολεία.
- Τα κοντινά σχολεία είχαν τη δυνατότητα να κάνουν περισσότερες δια ζώσης συναντήσεις.

Ερώτημα 2.2 : Ποιος τρόπος επικοινωνίας θεωρείται αποτελεσματικότερος;

Ο ερωτώμενος 1 ανέφερε πως και οι δύο τρόποι επικοινωνίας έχουν θετικά και αρνητικά, υποστηρίζοντας ότι *ίσως η δια ζώσης επικοινωνία μπορεί να παίξει έναν καλύτερο ρόλο όσον αφορά την επίτευξη του στόχου*. Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε πως είναι εξίσου αποτελεσματικοί και οι δύο τρόποι επικοινωνίας. Ανέφερε πως υπάρχει μία ιεραρχία ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Πρώτη σε αποτελεσματικότητα έρχεται η δια ζώσης επικοινωνία, καθώς *όταν μιλάς από κοντά με κάποιους, υπάρχει πιο καλή επικοινωνία*. Στη συνέχεια, θεωρεί την τηλεδιάσκεψη εξαιρετικά αποτελεσματική, και τέλος την ομάδα Google. Ο ερωτώμενος 3 θεωρεί ως πιο αποτελεσματική τη δια ζώσης επικοινωνία, διότι είναι αυτή που συμβάλλει στην εμβάθυνση των ανθρώπινων σχέσεων. ... *το δια ζώσης είναι άλλο πράγμα, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, και ο άλλος απέναντι*. Ανέφερε επίσης, πως εξίσου σημαντική είναι και η διαδικτυακή επικοινωνία, διότι *υπάρχουν προβλήματα που λύνονται και διαδικτυακά, με πιο σημαντική την τηλεδιάσκεψη*. Ο ερωτώμενος 4 ανέφερε πως και οι δύο τρόποι επικοινωνίας είναι σημαντικοί. Από τους τρόπους της διαδικτυακής επικοινωνίας, θεωρεί πολύ σημαντική τη δημιουργία της ομάδας Google, κυρίως για το ξεκίνημα, καθώς πρόσφερε το περιβάλλον και τις δυνατότητες να γίνουν τα πρώτα βήματα της δικτύωσης και να λυθούν προβλήματα που δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με άλλον τρόπο. Επίσης, η ομάδα Google συνέβαλε στη γνωριμία των συντονιστών μεταξύ τους, αποτέλεσε τον βασικό χώρο διαλόγου και επίλυσης προβλημάτων καθ' όλη την διάρκεια της συνεργασίας και βοήθησε στην προετοιμασία των δια ζώσης συναντήσεων. Είπε χαρακτηριστικά: *το Google group έβαζε στόχους, και μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους*. Πολύ σημαντική επίσης έκρινε και την επικοινωνία μέσω τηλεδιάσκεψης, διότι η αμεσότητα που τη χαρακτηρίζει προσέδωσε

δυναμικό χαρακτήρα στη δικτύωση. Όμως, όταν τα πράγματα άρχισαν να σοβαρεύουν, ειδικά με το κομμάτι των σχεδίων δράσης, όπου είχαμε πολύ κοντινά χρονοδιαγράμματα για να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες, εκεί, μέσα σε μία-δύο τηλεδιασκέψεις γίναμε όλοι γνωστοί μεταξύ μας και φάνηκε η δυναμική της δικτύωσής μας. Γιατί αρχίσαμε να λύνουμε προβλήματα, ή αρχίσανε να εμφανίζονται λύσεις που δεν τις είχαμε σκεφτεί. Μέσα σε τηλεδιασκέψεις που κράταγαν 2-3 ώρες, βράδυ, ή σε μέρες διακοπών. Οι ερωτώμενοι 5,6 ανέφεραν πως η δια ζώσης επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματική, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που και η διαδικτυακή είναι απαραίτητη, με περισσότερο σημαντική την τηλεδιάσκεψη. Ο ερωτώμενος 7 ανέφερε πως είναι εξίσου αποτελεσματικοί και ο δια ζώσης και ο διαδικτυακός τρόπος επικοινωνίας. Ανέφερε πως η δημιουργία της ομάδας Google συνέβαλε καθοριστικά στο ξεκίνημα της δικτύωσης, καθώς προέκυψε μέσα από την επικοινωνία και τη ζύμωση που έγινε με τους καθηγητές που είχαν εμπειρία από προηγούμενη εφαρμογή αξόνων του Προγράμματος και ότι ο στόχος της ήταν να λύσουμε τα προβλήματα που υπήρχαν σε πρώτη φάση και τις απορίες που είχαν οι καθηγητές για όλους τους άξονες του Προγράμματος. Ο ερωτώμενος 8 ανέφερε πως η φυσική επικοινωνία είναι απείρως πιο αποτελεσματική από την διαδικτυακή, διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων, κάτι που είναι σημαντικό για την επιτυχία της συνεργασίας: Από ένα σημείο και μετά που γνωριστήκαμε, ήταν πολύ σημαντικό και το δια ζώσης. Γιατί άλλο είναι το διαδικτυακό, άλλο το δια ζώσης. Βοηθάει πάρα πολύ, γνωρίζεις τον άλλον, μιλάς, πίνεις έναν καφέ, είναι η ανθρώπινη επικοινωνία που δημιουργείται. Αυτό δίνει μία άλλη δυναμική ομολογουμένως..... και τελικά καταλήξαμε να μιλάμε και για θέματα εκπαιδευτικά που έχουν να κάνουν με τα παιδιά. Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως διαδικτυακή και δια ζώσης επικοινωνία είναι εξίσου αποτελεσματικές. Από τους διαδικτυακούς τρόπους επικοινωνίας, πιο σημαντική θεωρεί την επικοινωνία μέσω Skype. Αυτό που βοήθησε πάρα πολύ την πραγματική μας επικοινωνία σαν άτομα, ήταν το Skype. Ήταν επί της ουσίας μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, και θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη, πιο χρήσιμη από το οποιοδήποτε ηλεκτρονικό σύστημα επικοινωνίας. Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε ως πιο αποτελεσματική τη δια ζώσης επικοινωνία, καθώς δεν υπάρχουν τεχνικά προβλήματα και δεν υπάρχει περιορισμός χρόνου. Ανέφερε επίσης, πως με τα μακρινά σχολεία εξυπηρετεί περισσότερο η διαδικτυακή επικοινωνία. Ο ερωτώμενος 11 ανέφερε πως πιο αποτελεσματική είναι η δια ζώσης επικοινωνία, καθώς είναι πιο άμεση, φυσική, δεν είναι πιεστική και δεν παραμορφώνει τον ήχο. Εντούτοις, υφίσταται και η διαδικτυακή που λύνει προβλήματα. Ο ερωτώμενος 12 ανέφερε ότι η δια ζώσης επικοινωνία είναι πιο

αποτελεσματική, αν και χρησιμοποιήθηκε πολύ λίγο, διότι απαιτεί χρόνο, ο οποίος αποβαίνει σε βάρος των μαθημάτων. Ανέφερε πως πολύ λίγο χρησιμοποιήθηκε η τηλεδιάσκεψη, ενώ αντίθετα αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό η ομάδα Google και τα emails, που βοήθησαν αποτελεσματικά στο ξεκίνημα και στη μετέπειτα εξέλιξη της συνεργασίας. Ανέφερε επίσης, πως η διαδικτυακή επικοινωνία ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική με τα μακρινά σχολεία.

Συνεπώς, ως προς **τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας**, ενδεικτικά προκύπτει:

1. Η δια ζώσης επικοινωνία ήταν περισσότερο αποτελεσματική (9/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως έδινε τη δυνατότητα για περαιτέρω καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων, πράγμα που βοηθούσε στην καλύτερη επίτευξη των στόχων της δικτύωσης.
2. Διαδικτυακή και δια ζώσης επικοινωνία, ήταν εξίσου αποτελεσματικές (3/12). Ορισμένα σημεία που ενδεικτικά τονίζονται, είναι πως και οι δύο μορφές επικοινωνίας είναι απαραίτητες, διότι λειτουργούν συμπληρωματικά.

Ως προς τους τρόπους διαδικτυακής επικοινωνίας, ενδεικτικά προκύπτουν:

1. Η δημιουργία της ομάδας Google βοήθησε περισσότερο να ξεπεραστούν τα αρχικά προβλήματα της δικτύωσης
2. Οι τηλεδιασκέψεις βοήθησαν περισσότερο στην ουσιαστική επικοινωνία των εμπλεκόμενων προσώπων και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που είχαν να κάνουν με την υλοποίηση των αξόνων του Προγράμματος κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του.

Ερώτημα 2.3 : Ποιες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;

Ο ερωτώμενος 1 ανέφερε πως μικρές μόνο δυσκολίες υπήρξαν, οι οποίες εντοπίζονται στην ανεπαρκή τεχνολογική υποστήριξη και στο ότι μερικοί δεν έβλεπαν τακτικά το email τους, ή στο ότι κάποιοι στην αρχή δεν είχαν email. Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε πως υπήρξαν οργανωτικές δυσκολίες. Τέτοιες ήταν η ελλιπής τεχνική υποστήριξη, τουλάχιστον στην αρχή, που δυσκόλευε την επικοινωνία με τα υπόλοιπα σχολεία, κυρίως με αυτά που ήταν μακριά. Επίσης, οι μεγάλες αποστάσεις που έκαναν δύσκολη τη μετάβαση των μακρινών σχολείων στις δια ζώσης συναντήσεις στο υπουργείο, η δυσκολία προγραμματισμού κοινού χρόνου για την επικοινωνία των συντονιστών μέσω τηλεδιάσκεψης, λόγω των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων που είχαν. Αναγκαστικά, οργάνωναν τις τηλεδιασκέψεις

εκτός ωραρίου, όπως τα βράδια, στη διάρκεια των διακοπών ή τα Σαββατοκύριακα. Ο ερωτώμενος 3 ανέφερε πως τα προβλήματα που προέκυπταν ήταν τεχνικής φύσεως και δεν είχαν να κάνουν με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη δικτύωση. Ο ερωτώμενος 4 ανέφερε ως δυσκολία το γεγονός ότι δεν γνωρίζονταν οι συντονιστές μεταξύ τους: *ήμασταν συντονιστές και άνθρωποι που δεν γνωριζόμασταν*. Το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε με τα ανιχνευτικά μηνύματα στην ομάδα Google αρχικά, και στη συνέχεια με τις τηλεδιασκέψεις. Ως πρόβλημα επίσης ανέφερε την αδυναμία εύρεσης κοινού κενού χρόνου για την διοργάνωση των τηλεδιασκέψεων. Ο ερωτώμενος 5 ανέφερε ως πρόβλημα την αδυναμία εύρεσης κοινού χρόνου για τις διαδικτυακές συναντήσεις, αλλά και τη γενικότερη έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, λόγω των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων των συντονιστών. *Ήταν η έλλειψη χρόνου ένα πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα και η πίεση που νιώθαμε ότι έπρεπε να ανταπεξέλθουμε σε όλες τις υποχρεώσεις που είχαμε*. Ανέφερε επίσης, πως η μεγάλη προθυμία που υπήρχε, λειτουργούσε αντισταθμιστικά στις δυσκολίες. Ο ερωτώμενος 6 ανέφερε πως προέκυψαν τεχνικές και πρακτικές δυσκολίες, που δυσκόλευαν την επικοινωνία. Ο ερωτώμενος 7 ανέφερε ως πρόβλημα την καθυστέρηση τοποθέτησης του τεχνικού εξοπλισμού που θα βοηθούσε στη δικτύωση μέσω της οργάνωσης τηλεδιασκέψεων: *Στην αρχή άργησε να μπει ο εξοπλισμός που θα βοηθούσε τότε, τη δικτύωση την κάναμε από τα σπίτια μας*. Ως πρόβλημα επίσης ανέφερε τη δυσκολία εύρεσης κοινού κενού χρόνου, λόγω εκπαιδευτικών υποχρεώσεων, αλλά και λόγω του ότι στη δικτύωση συμμετείχαν σχολεία που λειτουργούσαν το απόγευμα. Ο ερωτώμενος 8 ανέφερε πρακτικές και τεχνικές δυσκολίες, που είχαν να κάνουν με τη δυσκολία μετακίνησης των συντονιστών από τα μακρινά σχολεία, οι οποίοι δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στις δια ζώσης συναντήσεις. Συμπλήρωσε επίσης, πως δεν μπορούσε να εστιάσει στις τυχόν δυσκολίες που εμφανίστηκαν κατά την επικοινωνία των εμπλεκομένων προσώπων, σε επίπεδο διαφορετικών χαρακτήρων και διαφορετικών στάσεων, διότι η μεγάλη προθυμία που υπήρχε έκανε τις όποιες δυσκολίες να μοιάζουν ασήμαντες: *Από εκεί και πέρα, άλλες δυσκολίες, σε επίπεδο διαφορετικών χαρακτήρων, διαφορετικών στάσεων, δεν μπορώ να εστιάσω σε ιδιαίτερα πράγματα, γιατί υπήρχε η αρχική δυναμική, που όλο αυτό το έκανε να φαντάζει πάρα πολύ καλό. Και ήταν μια κατάσταση ψυχής, από πάρα πολλούς από εμάς*. Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα επικοινωνίας, καθώς όσοι συμμετείχαν στη δικτύωση είχαν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες και τις απαιτούμενες τεχνικές γνώσεις. Ως μικρό πρόβλημα, ανέφερε τη δημιουργία της αίσθησης ότι υπήρχε ένας ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, με

υποβόσκουσα την τάση να προβληθούν κάποια σχολεία σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των υπολοίπων. Επίσης, δεν χαρακτήρισε ως πρόβλημα τον διαφορετικό τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς που παρατηρήθηκε σε ορισμένους συντονιστές, οι οποίοι εξέφραζαν έντονα, σχεδόν με θυμό τις απόψεις τους. Χαρακτηριστικά ανέφερε πως και αυτό λειτούργησε θετικά μέσα στην ομάδα. Δηλαδή, πραγματικά πρέπει να ειπωθεί και το αρνητικό, προκειμένου να λυθεί. Αυτό μπορείς να το θεωρήσεις μάλλον θετικό σημείο, και όχι πρόβλημα, το ότι εκφράστηκαν ελεύθερα οι άνθρωποι. Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε ως δυσκολίες τα τεχνικά προβλήματα που προέκυπταν και την αδυναμία εύρεσης κοινού χρόνου επικοινωνίας. Ο ερωτώμενος 11 ανέφερε ως δυσκολίες τεχνικά προβλήματα κατά την πραγματοποίηση των τηλεδιασκέψεων και ότι κάποιοι καθυστερούσαν να μπουν στην ομάδα Google. Ο ερωτώμενος 12 ανέφερε ως δυσκολίες την αδυναμία εύρεσης κοινού χρόνου για τις τηλεδιασκέψεις και τη μεγάλη απόσταση στην οποία βρίσκονταν κάποια σχολεία, με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα προβληματική η μετακίνηση των συντονιστών τους και η συμμετοχή τους στις δια ζώσης συναντήσεις.

Συνεπώς, ως προς τις **δυσκολίες που προέκυψαν κατά την διάρκεια της συνεργασίας**, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής:

1. Υπήρξαν τεχνικές δυσκολίες στη διαδικτυακή επικοινωνία (8/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως οι δυσκολίες αυτές εστιάζονταν στην ελλιπή τεχνική υποστήριξη και στην καθυστέρηση τοποθέτησης του σχετικού εξοπλισμού για τις τηλεδιασκέψεις.
2. Η εύρεση κοινού χρόνου για επικοινωνία (6/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως οι τηλεδιασκέψεις γίνονταν εκτός σχολικού ωραρίου, σε βραδινές ώρες, τα Σαββατοκύριακα, ή κατά την διάρκεια των διακοπών.
3. Η μεγάλη απόσταση καθιστούσε δύσκολη την συμμετοχή των μακρινών σχολείων στις δια ζώσης συναντήσεις (3/12).
4. Ορισμένοι συντονιστές δεν παρακολουθούσαν τακτικά τα email τους, προκειμένου να ενημερώνονται για τα θέματα συζήτησης που ετίθεντο στην ομάδα Google (2/12).
5. Οι συντονιστές ήταν άγνωστοι μεταξύ τους (2/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως αυτό χρειάστηκε κάποιο χρόνο να ξεπεραστεί, κάτι που έγινε αρχικά με τα ανιχνευτικά μηνύματα στην ομάδα Google, και στη συνέχεια με τις τηλεδιασκέψεις.

7. Δημιουργήθηκε η αίσθηση ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων και η τάση να προβληθούν κάποια σχολεία περισσότερο έναντι των υπολοίπων (1/12).

8. Δημιουργήθηκε μεγάλη πίεση, διότι λόγω των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων δεν υπήρχε χρόνος για ενασχόληση με τα θέματα της δικτύωσης (1/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως η έλλειψη χρόνου οφειλόταν στο ότι δεν προβλεπόταν μείωση ωραρίου.

Ερώτημα 2.4 : Πώς αντιμετωπίσατε τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;

Όλοι ερωτώμενοι, και οι δώδεκα (12), ανέφεραν πως ο βασικότερος παράγοντας για το ξεπέρασμα των όποιων δυσκολιών προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, ήταν η μεγάλη προθυμία και η εργατικότητα που επέδειξαν οι συντονιστές, και γενικά όλοι οι εμπλεκόμενοι, καθώς και η πεποίθησή τους ότι μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να προκύψουν από τη δικτύωση. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: *Θεωρώ πως υπήρχε μία πάρα πολύ καλή δυναμική. Υπήρχε η λογική ότι σχεδόν ήταν ένα όραμα. Γιατί όλο αυτό ήταν εντελώς αφιλοκερδώς και είχε και κόπο και χρόνο.* Όσον αφορά την αντιμετώπιση των επιμέρους προβλημάτων, οι ερωτώμενοι 1,2,3,4,7,8,9 ανέφεραν πως το πρόβλημα της εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου για την πραγματοποίηση των τηλεδιασκέψεων κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, αντιμετωπίστηκε με το να πραγματοποιούνται οι τηλεδιασκέψεις αυτές σε ώρες εκτός μαθημάτων, όπως απογευματινές ή βραδινές ώρες, τα Σαββατοκύριακα, ή κατά τις διακοπές. Οι ερωτώμενοι 1,2,3,4,7,8,9 ανέφεραν πως η καθυστέρηση τοποθέτησης του απαιτούμενου τεχνολογικού εξοπλισμού, αντιμετωπίστηκε με το να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους προσωπικούς τους υπολογιστές. Οι ερωτώμενοι 10,11,12 ανέφεραν πως το πρόβλημα της εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου αντιμετωπίστηκε μερικώς με αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος που έγινε από τον διευθυντή. Οι ερωτώμενοι 8,12 ανέφεραν πως η αρνητικότητα που είχαν επιδείξει ορισμένοι από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημα της δικτύωσης και που συνέχισαν να επιδεικνύουν και κατά την εξέλιξή της, αντιμετωπίστηκε με το γεγονός ότι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη δικτύωση επέμεναν να ενημερώνουν και να καθιστούν κοινωνούς όσους επεδείκνυαν αρνητική στάση.

Συνεπώς, ως προς τους **τρόπους αντιμετώπισης των διαφόρων δυσκολιών που προέκυψαν κατά την διάρκεια της συνεργασίας**, ενδεικτικά προκύπτουν:

1. Η προθυμία και η εργατικότητα των προσώπων που είχαν επιφορτιστεί την υλοποίηση της δικτύωσης, ήταν ο κύριος παράγοντας για να ξεπεραστούν όλες οι δυσκολίες (12/12).

Μερικοί ενδεικτικοί τρόποι αντιμετώπισης επιμέρους δυσκολιών, είναι:

- Η πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων σε ώρες εκτός μαθημάτων (7/12).
- Η χρησιμοποίηση των προσωπικών υπολογιστών (7/12).
- Η αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος από τον διευθυντή (3/12).
- Η επιμονή των άμεσα εμπλεκόμενων να ενημερώνουν και να καθιστούν κοινωνούς τους αρνητικά διακείμενους (2/12).

Ερώτημα 2.5: Ποιος ήταν ο ρόλος των συντονιστών;

Ο ερωτώμενος 1 ανέφερε πως ο ρόλος των συντονιστών ήταν πολύ σημαντικός. Μεταξύ άλλων έπαιρναν την πρωτοβουλία να κοινοποιήσουν στην ομάδα Google καλές πρακτικές που εφάρμοζαν στο σχολείο τους, και γενικά οποιαδήποτε δράση έκαναν, για να χρησιμοποιηθεί και από τα υπόλοιπα σχολεία. Ανέφερε επίσης, πως κάποιες φορές, αν υπήρχε ένα σημαντικό θέμα, έπαιρναν την πρωτοβουλία να έρθουν σε επαφή μέσω Skype. Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε ότι οι συντονιστές έχουν καθοριστικό ρόλο στη δικτύωση. Για κάποιους από αυτούς ο φόρτος εργασίας είναι μεγαλύτερος, καθώς αναλάμβαναν πιο κεντρικό ρόλο, όπως για παράδειγμα να μεταφέρουν στην ομάδα Google τις απόψεις των υπολοίπων συντονιστών και των εκπαιδευτικών του σχολείου: *κάποιος αναλαμβάνει και μεταφέρει τις απόψεις. Ότι δηλαδή βρίσκονται μέσα σε ένα group 50 άτομα, δε σημαίνει ότι και οι 50 θα πούνε την άποψή τους, μετά χάνεται. Ένας αναλαμβάνει να μεταφέρει την άποψη των υπολοίπων συντονιστών και του συλλόγου..και οι υπόλοιποι συμμετέχουν, αλλά δεν φαίνονται.* Ανέφερε επίσης, πως η μεγάλη σημασία που έχει ο ρόλος των συντονιστών για την επιτυχία της δικτύωσης, απαιτεί οι συντονιστές να είναι διαλλακτικοί, να καταλαβαίνουν τις απαιτήσεις και τις δυνατότητες των άλλων και να πιστεύουν σε αυτό που κάνουν. Ο ερωτώμενος 3 ανέφερε πως οι συντονιστές έχουν ρόλο κλειδί, γιατί είναι

συνεχώς σε επαφή με πάρα πολύ κόσμο και είναι αυτοί που στήριξαν την δικτύωση, χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να προχωρήσει το Πρόγραμμα. Ο ερωτώμενος 4 ανέφερε πως οι συντονιστές για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, χρειάζεται να εργάζονται πέραν του καθορισμένου ωραρίου εργασίας: *Σαν συντονιστής, απλά δεν έχω ωράριο. Δεν κάνω κάποια πράγματα 8-2, η επικοινωνία μου μπορεί να γίνει απόγευμα, βράδυ, Σαββατοκύριακο. Μπορώ να συζητάω με συναδέλφους για διάφορα ζητήματα, μπορώ να συζητάω και με σχολεία της περιοχής, οποιαδήποτε μέρα μου ζητηθεί.* Ανέφερε επίσης, πως ο ρόλος των συντονιστών απαιτεί επιπλέον ευελιξία και διαλλακτικότητα, διότι πολλές φορές δέχονται σχόλια και κριτική για κάποια πράγματα που κάνουν, αλλά και προθυμία, διάθεση, όρεξη και πίστη σε αυτό που κάνουν. *Η προθυμία, η διάθεση, η όρεξη παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Γιατί αν αυτό το κάνεις σαν αγγαρεία, δεν έχεις τα αποτελέσματα που θέλεις να έχεις.* Οι ερωτώμενοι 5,6 ανέφεραν πως ο ρόλος των συντονιστών ήταν κομβικής σημασίας για την επιτυχία της δικτύωσης, κάτι που φάνηκε από την ανάληψη πρωτοβουλιών να λυθούν τα προβλήματα που ανέκυπταν. Ο ερωτώμενος 7 ανέφερε πως η επιτυχία της δικτύωσης εξαρτάται από τους συντονιστές, το έργο των οποίων είναι εξαιρετικά κοπιώδες. Η δε επιτυχία του Προγράμματος, εξαρτάται από το πόσο καλά λειτουργεί το δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων. Ανέφερε επίσης, πως αξιοποιήθηκε η μεγαλύτερη εμπειρία ορισμένων, με το να προσφέρουν την τεχνογνωσία τους και στα άλλα σχολεία για να έχει επιτυχία η δικτύωση: *Η αλήθεια είναι ότι, αν δεν υπάρξει δικτύωση, ή τουλάχιστον να νιώσουν τα σχολεία ότι έχουν βοήθεια, δεν θα προχωρήσει το Πρόγραμμα ικανοποιητικά.* Ο ερωτώμενος 8 ανέφερε πως ο ρόλος των συντονιστών ήταν πάρα πολύ σημαντικός, και αυτό φάνηκε από το ότι είχαν την άνεση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, όπως η διοργάνωση τηλεδιασκέψεων, προκειμένου να επιλύσουν διάφορα πρακτικά προβλήματα που προέκυπταν. Ανέφερε επίσης, πως έπαιξαν έναν βοηθητικό ρόλο στην επιστημονική ομάδα και στο υπουργείο ακόμα, *προκειμένου να αφουγκραστεί η διοικούσα αρχή τις ανάγκες που δημιουργούσε το Πρόγραμμα στα σχολεία.* Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως οι συντονιστές συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή συνεργασία των σχολείων και κατ' επέκταση στην επιτυχία του Προγράμματος ΜΝΑΕ. Είχαν την άνεση να συζητούν για διάφορα ζητήματα που προέκυπταν και να παίρνουν αποφάσεις, για τις οποίες ενημέρωναν πάντα τον διευθυντή του σχολείου. Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε πως ο ρόλος του συντονιστή είναι σημαντικός και απαραίτητος. Πρόσθεσε πως, επειδή είναι πολλοί οι άξονες του Προγράμματος, πρέπει να είναι παραπάνω από ένας για να λειτουργήσει σωστά. Χρειάζονται άνθρωποι που γνωρίζουν πώς να ενισχύσουν την

εξωστρέφεια του σχολείου, κυρίως με το πώς επικοινωνεί αυτά που κάνει το σχολείο με τα υπόλοιπα σχολεία. Ο ερωτώμενος 11 ανέφερε πως ο ρόλος του συντονιστή είναι πολύ σημαντικός. *Δεν μπορεί όταν ο σύλλογος έχει 35 άτομα, όλοι να παίρνουν πρωτοβουλία να δικτυωθούν, πάντοτε υπάρχει ανάθεση εργασιών.* Ο ερωτώμενος 12 ανέφερε πως η συμβολή του συντονιστή είναι καταλυτική για την επιτυχία της δικτύωσης. Έχει να διεκπεραιώσει μεγάλο φόρτο εργασίας και πρέπει να έχει την άνεση να παίρνει πρωτοβουλίες. *Ο συντονιστής έχει τεράστιο ρόλο και τεράστια δουλειά να κάνει. Πρέπει να έχει την άνεση να παίρνει πρωτοβουλίες, να διορθώνει πράγματα επί τόπου.*

Συνεπώς, ως προς τον **ρόλο των συντονιστών**, ενδεικτικά προκύπτουν τα ακόλουθα:

Όλοι οι ερωτώμενοι (και οι 12) απάντησαν πως ο ρόλος των συντονιστών είναι ιδιαίτερα καθοριστικός για τη δημιουργία και επιτυχή εξέλιξη μίας δικτύωσης. Πιο συγκεκριμένα:

1. Ο ρόλος των συντονιστών ήταν πολύ σημαντικός, διότι υπήρξε καθοριστική η συμβολή τους στην ομαλή εξέλιξη της συνεργασίας, μέσα από πρωτοβουλίες που έπαιρναν (8/12).

Ενδεικτικά αναφέρεται πως οι πρωτοβουλίες αυτές αφορούσαν:

- Την κοινοποίηση ενημερώσεων στην ομάδα Google.
- Τη διοργάνωση τηλεδιασκέψεων.
- Τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων.

2. Ο ρόλος των συντονιστών ήταν πολύ σημαντικός, διότι χειρίστηκαν με επιτυχία θέματα επικοινωνιακής φύσεως, κυρίως με τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς των σχολείων, με αποτέλεσμα η δικτύωση και το Πρόγραμμα ευρύτερα, να γίνει πιο αποδεκτό (4/12).

3. Ο ρόλος των συντονιστών ήταν πολύ σημαντικός, διότι στήριξαν τη δικτύωση με το να ανταποκριθούν στον μεγάλο φόρτο εργασίας που αυτή απαιτούσε (4/12).

4. Ο ρόλος των συντονιστών ήταν πολύ σημαντικός, διότι συνέβαλαν στην επιτυχία του Προγράμματος ΜΝΑΕ (3/12).

Ενδεικτικά αναφέρεται, πως αυτό έγινε:

- Με την αξιοποίηση της μεγαλύτερης εμπειρίας σε θέματα δικτύωσης που είχαν ορισμένοι συντονιστές.

- Με τον βοηθητικό ρόλο που έπαιξαν στην επιστημονική ομάδα και στο υπουργείο
- Με την άψογη συνεργασία μεταξύ των σχολείων.

Ερώτημα 2.6: Κατά την εξέλιξη της συνεργασίας, προέκυψαν και άλλα θέματα, εκτός από αυτά του ΜΝΑΕ;

Ο ερωτώμενος 1 ανέφερε πως κοινοποιούσαν στην ομάδα Google καλές πρακτικές, που δεν είχαν σχέση με τους άξονες του ΜΝΑΕ και συζητούσαν οι συντονιστές μεταξύ τους γενικότερα, ο,τιδήποτε μπορούσε να φέρει κάποιο καλό στο σχολείο τους: *Η δικτύωση στο πλαίσιο του ΜΝΑΕ ήταν ευκαιρία για μία ευρύτερη συνεργασία.* Οι ερωτώμενοι 2,3 ανέφεραν πως κάθε φορά που πήγαιναν να πιάσουν ένα άλλο θέμα, η κουβέντα επανερχόταν στο ΜΝΑΕ. Και αυτό συνέβαινε, διότι κατά την πιλοτική φάση δεν είχαν λυθεί όλες οι απορίες των σχολείων στα θέματα αυτά. Οι ερωτώμενοι 4,5,6 ανέφεραν πως δεν έμεναν πάντα στα θέματα του ΜΝΑΕ. Θέματα συνεργασίας αποτέλεσαν και ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, όπως ήταν ο χειρισμός αποκλινουσών συμπεριφορών μαθητών. Ο ερωτώμενος 7 ανέφερε πως στο πλαίσιο της δικτύωσης περιελήφθησαν δράσεις εκτός του Προγράμματος ΜΝΑΕ, όπως ήταν ορισμένες δραστηριότητες που υλοποιούσε το σχολείο του αρκετά χρόνια κατά το παρελθόν και τώρα με αφορμή τη δικτύωση στο πλαίσιο του ΜΝΑΕ, τις υλοποίησε συνεργατικά με άλλα σχολεία. Οι ερωτώμενοι 8,9 ανέφεραν πως συζητήθηκαν εκπαιδευτικά θέματα εκτός του πλαισίου του ΜΝΑΕ. *Φτάσαμε σε κάποιο σημείο να συζητάμε και για εκπαιδευτικά ζητήματα, εκτός του αυστηρού πλαισίου του ΜΝΑΕ.* Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε πως προέκυψαν επιμέρους θέματα, τα οποία είχαν μεν σχέση με τους άξονες του ΜΝΑΕ, αλλά μέσα από την επικοινωνία με τα άλλα σχολεία, τα θέματα αυτά προσεγγίστηκαν σε βάθος και εμπλουτίστηκαν, περισσότερο από όσο απαιτείτο για την υλοποίηση του Προγράμματος. Ως παράδειγμα ανέφερε τον ρόλο του ψυχολόγου σε σχέση με το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι 11,12 ανέφεραν πως η δικτύωση περιέλαβε θέματα εκτός του αυστηρού πλαισίου του Προγράμματος ΜΝΑΕ, όπως παιδαγωγικά ζητήματα και ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Συνεπώς, ως προς το ερώτημα για το **αν προέκυψαν άλλα θέματα κατά την εξέλιξη της συνεργασίας, εκτός από αυτά του ΜΝΑΕ**, ενδεικτικά προκύπτουν τα ακόλουθα:

1. Η συνεργασία επεκτάθηκε και σε θέματα πέρα από τους άξονες του ΜΝΑΕ (9/12).

Ενδεικτικά αναφέρεται, πως τα θέματα αυτά αφορούσαν:

- Παιδαγωγικά ζητήματα.
- Ανταλλαγή καλών πρακτικών.
- Συνεργατικές δραστηριότητες.

2. Η συνεργασία δεν επεκτάθηκε σε θέματα εκτός των αξόνων του ΜΝΑΕ, παρόλο που αρκετές φορές επιχειρήθηκε αυτό (2/12).

3. Η συνεργασία εμβάθυνε σε ορισμένες επιμέρους πτυχές του Προγράμματος, σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον (1/12).

Ερώτημα 2.7: Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στη στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη της συνεργασίας;

Ο ερωτώμενος 1 ανέφερε πως πέρα από μία ενημέρωση που είχε γίνει στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε αρχικό στάδιο, ότι δηλαδή υπάρχει αυτή η επικοινωνία και ότι μέσα από αυτή ανταλλάσσουν πληροφορίες με τα υπόλοιπα σχολεία, έγινε πληρέστερη ενημέρωση σε μεταγενέστερο στάδιο. Η αφορμή δόθηκε όταν κάποιο από τα υπόλοιπα πιλοτικά σχολεία, επισκέφθηκε το σχολείο στο πλαίσιο μίας εκδήλωσης, στην οποία συμμετείχε σχεδόν το σύνολο των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου. Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε πως κατά την εξέλιξη της συνεργασίας, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε οποιαδήποτε εκδήλωση ήταν σχετική με τη δικτύωση και όλο και περισσότεροι εξέφραζαν τη γνώμη ότι αυτό που γίνεται είναι κάτι χρήσιμο, άσχετα αν οι ίδιοι δεν είχαν τον χρόνο ή τη διάθεση να κάνουν κάτι περισσότερο. Οι ερωτώμενοι 3,4 ανέφεραν πως με την πάροδο του χρόνου αυξανόταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ήταν θετικά διακείμενοι στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, αλλά και στο Πρόγραμμα γενικότερα, καθώς έβλεπαν τα οφέλη που απέρρεαν από αυτή. Οι ερωτώμενοι 5,6,7 ανέφεραν πως η αρχική θετική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών συνεχίστηκε και ισχυροποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας. Σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι κατά την εξέλιξη της συνεργασίας, πραγματοποιούνταν μέσα στο σχολείο συναντήσεις των συντονιστών με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, στις οποίες μπορούσε να συμμετέχει και όποιος από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς ενδιαφερόταν. Ο ερωτώμενος 8 ανέφερε ότι υπήρχε

ενημέρωση των υπολοίπων εκπαιδευτικών και σιγά - σιγά υπήρχε όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή: *Σιγά - σιγά και σταδιακά ενεπλάκη το πολύ μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών*. Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως σταδιακά, με την πάροδο του χρόνου, εκπαιδευτικοί που αρχικά ήταν αρνητικά διακείμενοι άλλαξαν γνώμη, αντιλαμβανόμενοι τα οφέλη που απορρέουν από τη δικτύωση. Ανέφερε επίσης, πως θα έπρεπε να γίνονται περισσότερες παιδαγωγικές συναντήσεις στο σχολείο, προκειμένου να γίνεται πιο συχνή ενημέρωση των υπολοίπων εκπαιδευτικών για την εξέλιξη της δικτύωσης. Οι ερωτώμενοι 10,11,12 ανέφεραν πως η αρχική θετική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών διατηρήθηκε και ισχυροποιήθηκε καθ' όλη την διάρκεια της συνεργασίας. Σε αυτό συνέβαλαν η ύπαρξη γενικότερου θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο και οι διαφαινόμενες θετικές συνέπειες της δικτύωσης.

Συνεπώς, ως προς το ερώτημα αν **υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στη στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη της συνεργασίας**, ενδεικτικά προκύπτουν τα ακόλουθα:

1. Οι εκπαιδευτικοί που στο ξεκίνημα της δικτύωσης είχαν επιδείξει αρνητική στάση, όσο η δικτύωση εξελισσόταν, η στάση τους μεταβλήθηκε προς θετική κατεύθυνση (10/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως αυτό φάνηκε:

- Από τη μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ενημερώσεις και συναντήσεις σχετικά με τα θέματα της δικτύωσης (5/12).
- Από την απόκτηση επίγνωσης για τα οφέλη που απορρέουν από τα θέματα της δικτύωσης (3/12).
- Από τη μεγάλη συμμετοχή σε εκδηλώσεις σχετικές με τα θέματα της δικτύωσης (2/12).

2. Η αρχική θετική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών συνεχίστηκε και ισχυροποιήθηκε (2/12).

5.3. Τα αποτελέσματα ως προς τον 3^ο Ερευνητικό Άξονα: Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας;

Ερώτημα 3.1: Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στους άμεσα εμπλεκόμενους;

Οι ερωτώμενοι 1,3 ανέφεραν πως μέσα από τη συνεργασία με τα υπόλοιπα πιλοτικά σχολεία, τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούν με άλλους συναδέλφους με τους οποίους μέχρι τότε δεν είχαν καμία επαφή: *Είδαμε τη δουλειά τους, μάθαμε πράγματα τα οποία εφαρμόζουν αυτοί στα σχολεία τους και πήραμε ιδέες και καλές πρακτικές τις οποίες μπορούμε να εφαρμόσουμε και εμείς.* Ανέφεραν ακόμη, πως συνειδητοποίησαν καλύτερα ότι είναι μέλη μίας ευρύτερης κοινότητας εκπαιδευτικών, μέσα στην οποία έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν το καλύτερο για την εκπαίδευση, βρίσκοντας ταυτόχρονα στήριξη στις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν: *Είδαμε ότι υπάρχει μία κοινότητα, η οποία μπορεί να μας υποστηρίξει ανά πάσα στιγμή, σε οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζαμε στο σχολείο μας.* Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε πως η συνεργασία επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί με τους συναδέλφους τους: *διαθέτουμε όλοι περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία με συναδέλφους, γιατί παλαιότερα ο βασικός μας ρόλος ήταν να μπορούμε να κάνουμε το μάθημά μας και να βγούμε.* Ανέφερε επίσης, πως η συνεργασία τον βοήθησε να καταλάβει την αξία της συνεχούς επιμόρφωσης. Ο ερωτώμενος 4 ανέφερε πως μέσω της συμμετοχής του στην δικτύωση, αντιλήφθηκε πως οι διασχολικές συνεργασίες συμβάλλουν ώστε το σχολείο να αρχίσει να αποκτά μία άλλη φιλοσοφία. Κυρίως, ότι αυτό μπορεί να γίνει περισσότερο εξωστρεφές με αποτέλεσμα να τολμάει καινοτόμες δράσεις, κάτι που δεν γινόταν στο παρελθόν: *Το θέμα της δικτύωσης για μένα έχει παίξει πολύ σημαντικό ρόλο. Έχω καταλάβει ότι, ειδικά μέσω της δικτύωσης, το σχολείο μπορεί να αρχίσει να αποκτά μία άλλη φιλοσοφία και να εμπλέκεται σε πράγματα και νέα projects ιδιαίτερα πρωτοποριακά.* Οι ερωτώμενοι 5,6 ανέφεραν πως μέσω της δικτύωσης είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων με συνεργατικό τρόπο. Ο ερωτώμενος 7 ανέφερε πως ήρθε πιο κοντά στη φιλοσοφία των μαθητών και στα προβλήματά τους. Ο ερωτώμενος 8 ανέφερε πως μέσω της δικτύωσης πήρε ιδέες και καλές πρακτικές από τα άλλα σχολεία και κατάλαβε πως μοιράζεται τα ίδια προβλήματα με τους συναδέλφους των άλλων σχολείων: *Βλέπεις ότι προβλήματα που απασχολούν εσένα, πολλές φορές είναι κοινά. Και μόνο το μοίρασμα των προβλημάτων με συναδέλφους από τα άλλα σχολεία, δίνει μεγάλη βοήθεια.* Επίσης, ανέφερε πως η δικτύωση συνέβαλε στην ανάπτυξη μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός κλίματος για αναζήτηση της αυτοβελτίωσης: *Μέσα από τη συνεργασία βγαίνουν πράγματα, που θα μπορούσαμε να έχουμε μία αυτοβελτίωση. Τίθενται όντως τέτοια ζητήματα, όπως επιμόρφωσης και παιδαγωγικά ζητήματα.* Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως έγινε ισχυρότερος

ως εκπαιδευτικός και καλύτερος στη δουλειά του. Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε πως το μεγαλύτερο κέρδος που προκύπτει από τη δικτύωση, είναι πως οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν ότι έχουν κοινά προβλήματα και κοινούς στόχους. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούνται στον ρόλο τους ως δάσκαλοι και κατ' επέκταση ενισχύεται και ο ρόλος των σχολείων τους. Ο ερωτώμενος 11 ανέφερε πως η συμμετοχή στη δικτύωση δεν επέφερε κάποιον ισχυρό αντίκτυπο σε προσωπικό επίπεδο. Ο ερωτώμενος 12 ανέφερε πως μέσα από τη δικτύωση αντιλήφθηκε ότι υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι με τους οποίους έχει τις ίδιες σκέψεις και την ίδια αγωνία για την εκπαίδευση και μοιράζεται μαζί τους πάρα πολλά πράγματα για το πώς πρέπει να είναι πραγματικά η εκπαίδευση και κυρίως η τεχνική.

Συνεπώς, ως προς τον **αντίκτυπο της συνεργασίας στους άμεσα εμπλεκόμενους**, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής:

1. Η συνεργασία μέσα από τη δικτύωση επέφερε προσωπική και επαγγελματική επέκταση (11/12). Ενδεικτικά αναφέρθηκε πως όσοι ενεπλάκησαν άμεσα στη δικτύωση:

- Γνώρισαν συναδέλφους από άλλα σχολεία, από τους οποίους πήραν ιδέες και καλές πρακτικές.
- Έγιναν ισχυρότεροι και καλύτεροι στη δουλειά τους.
- Αναθεώρησαν αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο
- Συνειδητοποίησαν πως το έργο τους δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του τυπικού μαθήματος στην τάξη μόνο.

2. Οδήγησε τους άμεσα εμπλεκόμενους στη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν συνάδελφοι σε άλλα σχολεία, με τους οποίους μοιράζονται τις ίδιες ιδέες και την ίδια αγωνία για την εκπαίδευση (4/12).

3. Οδήγησε τους άμεσα εμπλεκόμενους στη συνειδητοποίηση ότι είναι μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας σχολείων, εντός της οποίας ανά πάσα στιγμή μπορούν να έχουν στήριξη (4/12).

4. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι συνειδητοποίησαν περισσότερο την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης (2/12).

5. Οδήγησε στη δημιουργία της αντίληψης πως μέσω της δικτύωσης το σχολείο μπορεί να αλλάξει φιλοσοφία (1/12).

6. Δεν επήλθε κάποια ιδιαίτερα σημαντική αλλαγή (1/12).

Ερώτημα 3.2: Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

Όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν πως υπήρξε έμμεσος θετικός αντίκτυπος στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς των σχολείων, καθώς άμεση εμπλοκή στη δικτύωση είχαν κυρίως οι συντονιστές. Πιο συγκεκριμένα:

Οι ερωτώμενοι 1,3,5,6,10,11 ανέφεραν πως υπήρξε έμμεσος θετικός αντίκτυπος, ο οποίος φάνηκε από το γεγονός ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έβλεπαν με την πάροδο του χρόνου, τα οφέλη που έφερνε η δικτύωση μέσα στο σχολείο. Οι ερωτώμενοι 4,8 ανέφεραν πως ο έμμεσος θετικός αντίκτυπος φάνηκε από το γεγονός ότι στο τέλος του σχολικού έτους το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ήταν θετικά διακείμενοι στη δικτύωση, ήταν πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό στην αρχή του σχολικού έτους. Οι ερωτώμενοι 8,9 ανέφεραν πως ο έμμεσος θετικός αντίκτυπος φάνηκε από το γεγονός ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έβλεπαν με την πάροδο του χρόνου τα οφέλη της δικτύωσης, αλλά και από το ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των σχολείων συμμετείχαν σε κοινές εκδηλώσεις των συνεργαζόμενων σχολείων. Οι ερωτώμενοι 2,7,12 ανέφεραν πως ο έμμεσος θετικός αντίκτυπος φάνηκε από τη συμμετοχή μεγάλου ποσοστού των υπολοίπων εκπαιδευτικών στις συναντήσεις και εκδηλώσεις που διοργάνωσαν τα συνεργαζόμενα σχολεία.

Συνεπώς, ως προς τον **αντίκτυπο της συνεργασίας στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς**, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής:

1. Στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς ο αντίκτυπος ήταν θετικός, αλλά έμμεσος (12/12). Ενδεικτικά αναφέρεται πως τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν τον έμμεσο θετικό αντίκτυπο είναι:

- Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τα οφέλη που με την πάροδο του χρόνου προέκυπταν από την εφαρμογή των αξόνων του Προγράμματος ΜΝΑΕ, που ήταν ταυτόχρονα και τα θέματα της δικτύωσης (8/12).
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των υπολοίπων εκπαιδευτικών συμμετείχε σε κοινές εκδηλώσεις των συνεργαζόμενων σχολείων, κυρίως στο τέλος του σχολικού έτους (5/12).
- Οι εκπαιδευτικοί που αρχικά ήταν αρνητικοί, κατά την εξέλιξη της συνεργασίας απέκτησαν θετική στάση προς αυτήν (2/12).

Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται παραστατικά τα μέσα που, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύουν πως υπήρξε έμμεσος θετικός αντίκτυπος στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ερώτημα 3.3: Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της δικτύωσης στους μαθητές;

Όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν πως οι μαθητές δεν είχαν άμεση ανάμειξη στη δικτύωση. Υπήρξε έμμεσος θετικός αντίκτυπος γι' αυτούς, κυρίως με την έννοια ότι μέσω της δικτύωσης επιλύονταν τα προβλήματα που προέκυπταν κατά την εφαρμογή των αξόνων του Προγράμματος ΜΝΑΕ, με αποτέλεσμα την καλύτερη εφαρμογή τους, που σήμαινε πως οι μαθητές ωφελούνταν περισσότερο. Εν τούτοις, οι ερωτώμενοι 1,2,4,5,6,7,8,9,10 ανέφεραν πως στο πλαίσιο της συνεργασίας των εννέα (9) πιλοτικών σχολείων, οργανώθηκαν από αυτά δια ζώσης εκδηλώσεις στις οποίες παρευρέθηκαν και μαθητές. Σε αυτούς τους μαθητές, ήταν πιο εμφανής και περισσότερο άμεσος ο αντίκτυπος της δικτύωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι 1,2,4,7,10 ανέφεραν πως οι συμμετέχοντες στις εκδηλώσεις μαθητές, αισθάνθηκαν χαρά και ικανοποίηση που είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν συμμαθητές τους από άλλα σχολεία. Οι ερωτώμενοι 5,6,8 ανέφεραν πως παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση και για συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου. Ο ερωτώμενος 9 ανέφερε πως οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτές τις εκδηλώσεις, συνειδητοποίησαν ότι είναι μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού χώρου, ένιωσαν καλύτερα με τον εαυτό τους, καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους.

Συνεπώς, ως προς τον **αντίκτυπο της δικτύωσης στους μαθητές των σχολείων**, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής:

1. Το όφελος για τους μαθητές ήταν έμμεσο (12/12). Ως προς τη θέση αυτή, ενδεικτικά αναφέρεται πως η δικτύωση βοήθησε στην επίλυση προβλημάτων, με αποτέλεσμα την καλύτερη εφαρμογή των αξόνων του προγράμματος, και κατά συνέπεια τη μεγαλύτερη ωφέλεια των μαθητών.

2. Υπήρξε άμεσος θετικός αντίκτυπος για εκείνους τους μαθητές που συμμετείχαν σε διαζώσης κοινές εκδηλώσεις που οργάνωσαν τα συνεργαζόμενα σχολεία (9/12). Πιο συγκεκριμένα, ο αντίκτυπος αυτός αφορούσε:

- Τη χαρά και ικανοποίηση που αισθάνονταν οι μαθητές όταν συναντούσαν συμμαθητές τους από τα άλλα σχολεία (5/9).
- Την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση και για συμμετοχή σε δραστηριότητες (3/9).
- Την προσωπική ενδυνάμωση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών (1/9).

Ερώτημα 3.4: Ποιον αντίκτυπο επέφερε η δικτύωση στο σχολείο γενικότερα;

Όλοι οι ερωτώμενοι (και οι δώδεκα), ανέφεραν πως η συμμετοχή των σχολείων τους στη δικτύωση επέφερε θετική αλλαγή του κλίματος που επικρατούσε μέσα σε αυτά. Σε αυτό συνέβαλε καθοριστικά η επικοινωνία με τα άλλα σχολεία και η γνωριμία με τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονταν σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα: Οι ερωτώμενοι 1,11,12 ανέφεραν πως συνέπεια της αλλαγής του σχολικού κλίματος ήταν η ενίσχυση του πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, με αποτέλεσμα τη σταδιακή δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας μέσα στο σχολείο. Ο ερωτώμενος 2 ανέφερε πως η αλλαγή του σχολικού κλίματος αποτελεί παράγοντα πρόκλησης αλλαγών μέσα στο σχολείο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η εξωστρέφεια του σχολείου. Οι ερωτώμενοι 3,4 ανέφεραν πως με την αλλαγή του σχολικού κλίματος βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών και μεταξύ καθηγητών-μαθητών. Επίσης, ενισχύθηκε η θετική εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Οι ερωτώμενοι 5,6,7 ανέφεραν πως το γεγονός ότι το κλίμα στο εσωτερικό του σχολείου έγινε περισσότερο φιλικό και ανοιχτό, είχε ως αποτέλεσμα το σχολικό περιβάλλον να γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές, κάτι

που οδήγησε στη βελτίωση της επίδοσής τους στα μαθήματα και στη μείωση της μαθητικής διαρροής. Ανέφεραν επίσης, πως ενισχύθηκε το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και πως ενισχύθηκε το άνοιγμα του σχολείου για συνεργασία με διάφορους τοπικούς φορείς. Οι ερωτώμενοι 8,9 ανέφεραν πως η βελτίωση του σχολικού κλίματος είχε ως αποτέλεσμα να ενισχυθεί η προς τα έξω θετική εικόνα του σχολείου, με αποτέλεσμα οι γονείς και η τοπική κοινωνία γενικότερα, να αλλάξουν τη στάση τους προς αυτό. Ο ερωτώμενος 10 ανέφερε πως ενισχύθηκε το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα το σχολείο να διαμορφώνει σιγά-σιγά μία κουλτούρα συνεργασίας, και επιπλέον ενισχύθηκε η θετική εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Συνεπώς, ως προς τον **αντίκτυπο που προκάλεσε η δικτύωση στο σχολείο γενικότερα**, ενδεικτικά προκύπτουν τα εξής:

1. Υπήρξε σημαντική βελτίωση του κλίματος μέσα στο σχολείο, αλλά και του σχολείου γενικότερα (12/12). Ενδεικτικά στοιχεία που δείχνουν τη βελτίωση αυτή, είναι:

- Ενίσχυση του πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (7/12).
- Το σχολικό περιβάλλον έγινε περισσότερο ελκυστικό για τους μαθητές (3/12).
- Βελτίωση της προς τα έξω θετικής εικόνας του σχολείου (3/12).
- Άνοιγμα του σχολείου για συνεργασία με διάφορους τοπικούς φορείς (3/12).
- Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών - καθηγητών και μεταξύ των καθηγητών (2/12).
- Το σχολείο έγινε περισσότερο εξωστρεφές (1/12).

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Μελετώντας τις κατηγορίες των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, εξάγονται τα συμπεράσματα που ακολουθούν.

6.1. Συμπεράσματα ως προς τον 1^ο Ερευνητικό Άξονα: Ποιες διεργασίες έλαβαν χώρα εντός του ίδιου του σχολείου, πριν και κατά το ξεκίνημα της συνεργασίας;

Ως προς το ερώτημα 1.1: **Πώς ξεκίνησε η συνεργασία**, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Από την παρούσα μελέτη καταδεικνύεται πως μία δικτύωση σχολείων είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας πολλών συντελεστών, όπως οι σύμβουλοι παιδαγωγικής ευθύνης, οι διευθυντές των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που πιστεύουν σε αυτήν την προσπάθεια, τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Η συμβολή του καθενός από τους παραπάνω συντελεστές για το ξεκίνημα μίας δικτύωσης, γίνεται με διαφορετικό τρόπο: Οι σύμβουλοι παιδαγωγικής ευθύνης πρωτίστως, μπορούν να φέρουν τα σχολεία σε επικοινωνία και να τα κάνουν να συνειδητοποιήσουν πως μεταξύ τους αυτά μοιράζονται τα ίδια προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνουν να δημιουργήσουν σε αυτά ένα ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή στη δικτύωση. Οι διευθυντές είναι αυτοί που θα φροντίσουν να γίνει η δικτύωση αποδεκτή μέσα στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται και στηρίζουν την υλοποίηση της δικτύωσης. Το υπουργείο δια νόμου θεσμοθετεί τη δικτύωση.
- Συνεπώς, η δικτύωση σχολείων είναι μία διαδικασία που έχει διπλή αφετηρία: κατ' αρχήν ξεκινάει από κάτω (bottom up), καθώς πηγάζει από τις ανάγκες της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας. Η εκ των κάτω κίνηση, συμπληρώνεται από μία άλλη κίνηση που προέρχεται από πάνω (top down), από την ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία έρχεται και προσδίδει κυρωτικό χαρακτήρα στις εκ των κάτω προερχόμενες ανάγκες των σχολείων. Δεν αρκούν μόνο οι bottom up ή μόνο οι top down στρατηγικές για το ξεκίνημα μίας δικτύωσης σχολείων, αλλά χρειάζεται ένας

συνδυασμός και των δύο αυτών στρατηγικών προσεγγίσεων.²⁷ Σημαντικός παράγοντας επίσης, για το ξεκίνημα μίας δικτύωσης, είναι η ύπαρξη ενός ενδιάμεσου διευκολυντή, ρόλος που κατά βάση επιτελείται από τους συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης των σχολείων, ή από όποια άλλα πρόσωπα είναι επιφορτισμένα με το καθήκον της παιδαγωγικής στήριξης των σχολείων.

Ως προς το ερώτημα 1.2: **Πώς προέκυψε η συνεργασία**, εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Σε ένα σχολείο πάντα υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο επιδεκτικοί στην αλλαγή και στην καινοτομία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν την “ψυχή” της δικτύωσης και πετυχαίνουν να επηρεάσουν θετικά και τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς.
- Η έκφραση συλλογικής βούλησης από το σύνολο των εκπαιδευτικών ενός σχολείου για την αποδοχή μίας καινοτομίας, προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία προηγούμενη εμπειρία ή γνώση, αναφορικά με τη συγκεκριμένη καινοτομία. Ομοίως και στην περίπτωση της δικτύωσης, τα σχολεία στα οποία εκφράζεται μία συλλογική βούληση για την αποδοχή της, είναι κυρίως εκείνα που κατά το παρελθόν έχουν συνάψει κάποιου είδους συνεργασία, ή ο διευθυντής έχει ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για το θέμα της δικτύωσης και είχε συζητήσει μαζί τους θέματα που θα μπορούσαν μέσω αυτής να επιλυθούν. Το γεγονός ότι η ύπαρξη δεσμών μεταξύ των σχολείων διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό το ξεκίνημα της μεταξύ τους συνεργασίας, αναφέρεται και στην έρευνα των Lindsay et al. (2007) για την αξιολόγηση του Federations Programme.²⁸

Ως προς το ερώτημα 1.3: **Ποια ήταν αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου**, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι:

²⁷ Κατά τον Fullan (1994:7), καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν επιτυγχάνεται μόνο με bottom up ή μόνο με top down διαδικασίες, αλλά χρειάζεται ένα μίγμα των δύο: *Neither top-down nor bottom-up strategies for educational reform work. What is required is a more sophisticated blend of the two.*

²⁸ Περισσότερα για το Federations Programme, βλ. σελ. 35 της παρούσας εργασίας.

- Στα σχολεία, εντός των οποίων καλλιεργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών κουλτούρα συνεργασίας και αποδοχής της καινοτομίας, ή οι εκπαιδευτικοί τους έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώση για τη δικτύωση και τους σκοπούς της, η αρχική στάση σχεδόν του συνόλου των υπολοίπων εκπαιδευτικών είναι συνήθως θετική, κάτι που διευκολύνει σε εξαιρετικά σημαντικό βαθμό τη δικτύωση, τουλάχιστον στο ξεκίνημά της. Αντίθετα, στα σχολεία, εντός των οποίων δεν προηγείται κάποια συζήτηση και ενημέρωση για τη δικτύωση και τους σκοπούς της, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητικότητα απέναντι σε αυτήν.
- Συνεπώς, η ύπαρξη του κατάλληλου κλίματος μέσα στο σχολείο, είναι βασική προϋπόθεση για να γίνει αμέσως αποδεκτή μία συνεργασία με άλλα σχολεία, αλλά και γενικότερα κάθε καινοτόμα δράση.

Ως προς το ερώτημα 1.4: **Ποια ήταν η συμβολή του διευθυντή**, έχομε τα εξής συμπεράσματα:

- Από την έρευνα κατέστη εμφανές πως οι διευθυντές είναι καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία και την επιτυχή εξέλιξη μίας δικτύωσης σχολείων. Τα συμπεράσματα του παρόντος ερωτήματος, επιβεβαιώνουν και τα συμπεράσματα του ερωτήματος 1.3, σχετικά με το **ποια ήταν αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου**. Σε όσα σχολεία οι διευθυντές καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης και καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών, σχεδόν στο σύνολό τους, εκφράζουν τη βούληση να συμμετάσχει το σχολείο τους στη δικτύωση και γενικότερα κρατούν θετική στάση απέναντι σε αυτήν. Καταδεικνύεται επίσης, πως σημαντική είναι η συμβολή του διευθυντή και για την εξέλιξη της δικτύωσης, καθόσον η επιτυχία της εξαρτάται από το κατά πόσον αυτός εμπιστεύεται τους συνεργάτες του, δίνοντας σε αυτούς τις κατευθυντήριες γραμμές μόνο για δράση, ή από το κατά πόσον κινητοποιεί, εμπνέει και ευαισθητοποιεί όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
- Κατά την εξέλιξη της συνεργασίας, πολλές φορές αναδύονται διλήμματα που απαιτούν τη λήψη αποφάσεων για το τι πρέπει κάθε φορά να γίνει. Οι αλλαγές που επιδιώκονται μέσω μίας δικτύωσης είναι συνήθως βαθύτερες από αυτές που αρχικά υπάρχουν κατά νου, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται διαφορετικές καταστάσεις κατά τις φάσεις της εξέλιξής της. Είναι σημαντικό ο διευθυντής να ανταποκρίνεται

σε αυτό που ο Fullan (2001:147) αποκαλεί πολυπλοκότητα του ρόλου του και να ενεργεί ανάλογα με τις αναδυόμενες κάθε φορά διαφορετικές καταστάσεις. Η καθοριστικής σημασίας συμβολή του διευθυντή στη δημιουργία μίας επιτυχημένης δικτύωσης σχολείων, επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες ξένων ερευνητών, όπως είναι αυτές των Chapman et al. (2009b), Rea et al. (2015), Ainscow (2014), Chapman et al. (2004), Woods et al. (2006), Lindsay et al. (2007).²⁹

- Συνεπώς, το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι καθοριστικός παράγοντας προκειμένου ένα σχολείο να εισέλθει σε διαδικασία αλλαγών, εν προκειμένω να συμμετάσχει επιτυχώς σε μία σχολική συνεργασία, συνεπάγεται πως τα σχολεία χρειάζονται διευθυντές με όραμα για το μέλλον, που είναι ικανοί να εμπνέουν το όραμα αυτό και στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αυτονόητα, τίθεται και το ζήτημα των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών σχολείων.

Ως προς το ερώτημα 1.5: **Ποια ήταν τα θέματα συνεργασίας**, έχουμε τα εξής:

- Τα θέματα πάνω στα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται τα σχολεία μίας δικτύωσης, συνήθως εντάσσονται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος, που στην παρούσα περίπτωση είναι το Πρόγραμμα ΜΝΑΕ. Η ύπαρξη ενός τέτοιου προγράμματος, το οποίο είναι αποτέλεσμα της επίσημης κυβερνητικής πολιτικής για την εκπαίδευση - τουλάχιστον στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - αποτελεί το πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η δικτύωση. Συνεπώς, η συνεργασία αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα, όταν υπάρχει ένα πλαίσιο εντός του οποίου συναντώνται τα σχολεία και όταν έχουν προσδιοριστεί κάποια θέματα, πάνω στα οποία συνεργάζονται. Βέβαια, είναι απαραίτητο, τόσο το πλαίσιο όσο και τα θέματα, να αντανακλούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν τα συνεργαζόμενα σχολεία και να στοχεύουν στη θεραπεία αδυναμιών που ενυπάρχουν στην πραγματικότητα αυτή. Όταν συμβαίνει αυτό, τα προσδιορισμένα θέματα συνεργασίας επεκτείνονται και παίρνουν διαστάσεις που άπτονται των ευρύτερων ενδιαφερόντων και προβληματισμών των εκπαιδευτικών.

²⁹ Βλ. περισσότερα σελ. 32 της παρούσας εργασίας.

Ως προς το ερώτημα 1.6: **Ποιες ήταν οι αρχικές δυσκολίες**, προκύπτουν τα συμπεράσματα:

- Όταν οι υπεύθυνοι για την υλοποίηση μίας δικτύωσης σχολείων έχουν ανεπαρκή γνώση του τρόπου που αυτή θα υλοποιηθεί, τότε αναπόφευκτα έρχονται αντιμέτωποι με πρακτικές, διαδικαστικές δυσκολίες, οι οποίες συνιστούν σημαντική κωλυσιεργία για τη δικτύωση, τουλάχιστον στο ξεκίνημά της, αλλά και στη μετέπειτα εξέλιξή της. Για παράδειγμα, όταν δεν προσδιορίζονται επακριβώς οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα έρθουν σε επικοινωνία οι συντονιστές, το αποτέλεσμα είναι να προκύπτουν εξαιρετικά μεγάλες δυσκολίες, όταν αυτό χρειαστεί να γίνει πράξη. Μία τέτοια δυσκολία είναι η αδυναμία εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου, προκειμένου οι συντονιστές να πραγματοποιούν τις τηλεδιασκέψεις. Προβλήματα επίσης προκύπτουν, όταν καθυστερεί η εγκατάσταση του τεχνολογικού εξοπλισμού που απαιτείται για τη διαδικτυακή επικοινωνία των σχολείων, αλλά και όταν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκφράζουν αρνητικότητα για τη συμμετοχή του σχολείου στη δικτύωση.
- Πολλές από αυτές τις παραπάνω δυσκολίες που εμφανίζονται στο ξεκίνημα μίας διασχολικής συνεργασίας, αναφέρονται στην έρευνα των Lindsay et al. (2005) για την αξιολόγηση του Federations Programme. Εκεί, ως δυσκολίες αναφέρονται η αντίσταση και ο φόβος που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς, λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, η δικτύωση γίνεται από αυτούς αντιληπτή ως μέσο συγχώνευσης με τα άλλα σχολεία, και όχι ως μέσο συνεργασίας με αυτά. Στην ίδια έρευνα, αναφέρεται πως δυσκολίες προκαλούνται επειδή είναι ανεπαρκείς και συγκεχυμένες οι κεντρικές οδηγίες που δίνονται για τον τρόπο υλοποίησης της δικτύωσης.
- Συνεπώς, για την επιτυχή εφαρμογή μίας δικτύωσης σχολείων, είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί ενημέρωση για τους σκοπούς αυτής και να έχει γίνει στοιχειώδης κατάρτιση των υπευθύνων αυτής για τον τρόπο που θα υλοποιηθεί. Επίσης, είναι απαραίτητο να προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς που είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη υλοποίησης της δικτύωσης, απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, έστω και μερική, σε χρόνο για όλους κοινό. Είναι ακόμη απαραίτητο, με το ξεκίνημα της δικτύωσης, να έχουν επιλυθεί τα τεχνικά θέματα που έχουν να κάνουν

με την απρόσκοπτη λειτουργία της και να έχει ληφθεί μέριμνα για τη διαχείριση της πιθανής αρνητικής στάσης των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

6.2. Συμπεράσματα ως προς τον 2^ο Ερευνητικό Άξονα: Ποιες ήταν οι διεργασίες που έγιναν μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δικτύωσης;

Ως προς το ερώτημα 2.1: Ποιοι ήταν οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, έχουμε τα εξής συμπεράσματα:

- Η παρούσα έρευνα έδειξε πως σε μία δικτύωση (οριζόντια συνεργασία) σχολείων, χρησιμοποιούνται εξίσου η διαδικτυακή και η δια ζώσης επικοινωνία. Η διαδικτυακή επικοινωνία διευκολύνει τα σχολεία που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους, ενώ η δια ζώσης είναι περισσότερο εφικτή μεταξύ των σχολείων που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση. Επίσης, από τους διαδικτυακούς τρόπους επικοινωνίας, οι πιο εύχρηστοι είναι η ομάδα Google και η τηλεδιάσκεψη μέσω Skype.

Ως προς το ερώτημα 2.2: Ποιος ήταν ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας, έχουμε τα συμπεράσματα:

- Η δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ των σχολείων είναι περισσότερο αποτελεσματική, καθώς η αμεσότητα που τη διακρίνει μπορεί να προσδώσει μία δυναμική διάσταση στην καλλιέργεια των ανθρωπίνων σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους, συνεργάζονται πιο αποδοτικά και φτάνουν σε καλύτερη επίτευξη των στόχων της δικτύωσης, καθώς έχουν τη δυνατότητα να συναντηθούν κάτω από φυσικές συνθήκες και να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον.

Η αμεσότητα στην επικοινωνία είναι αναγκαία ακόμη και στην περίπτωση που αυτή γίνεται διαδικτυακά. Από τους διαδικτυακούς τρόπους επικοινωνίας, προτιμητέος και περισσότερο αποτελεσματικός είναι η τηλεδιάσκεψη μέσω Skype, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα της άμεσης, οπτικής και πρόσωπο με πρόσωπο επαφής.

Ως προς το ερώτημα 2.3: **Ποιες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, προκύπτουν τα συμπεράσματα:**

- Πολλές από τις δυσκολίες που εμφανίζονται στο ξεκίνημα της δικτύωσης, όπως ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός και η αδυναμία εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου για τις τηλεδιασκέψεις, συνεχίζουν να υφίστανται και κατά την εξέλιξή της, αν δεν ληφθεί έγκαιρα μέριμνα για την αντιμετώπισή τους. Στην πορεία της δικτύωσης, μέσα από την πραγματικότητα της εφαρμογής της, αναδύονται και άλλοι δυσχερείς παράγοντες, όπως είναι: η αδυναμία των μακρινών σχολείων να συμμετέχουν στις δια ζώσης συναντήσεις, η έλλειψη χρόνου και η βίωση μεγάλης πίεσης από τους εμπλεκόμενους στη δικτύωση λόγω του φόρτου εργασίας που δεσμεύονται να φέρουν εις πέρας. Δυσχερείς παράγοντες μπορεί ακόμη να είναι η αίσθηση ότι ένας λανθάνων ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων υποβόσκει τη δικτύωση, ή ακόμη το γεγονός ότι οι συντονιστές είναι άγνωστοι μεταξύ τους. Η ύπαρξη προηγούμενης γνωριμίας και η επικοινωνίας μεταξύ των συντονιστών, οδηγεί σε μία ώσμωση απόψεων για τη δικτύωση, με αποτέλεσμα τη δημιουργία σε αυτούς κοινών πεποιθήσεων για τους σκοπούς του εγχειρήματος που αναλαμβάνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συντονιστές να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και η δικτύωση να φτάνει σε καλύτερη επίτευξη των στόχων της.
- Πολλές από τις παραπάνω δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίηση μίας δικτύωσης, επιβεβαιώνονται και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στην Αγγλία. Σε έρευνα των Aiston et al. (2002) για τη δικτύωση μεταξύ ειδικών σχολείων, ως σημαντικά εμπόδια αναφέρονται η έλλειψη χρόνου και η μεγάλη πίεση που αισθάνονται οι συμμετέχοντες, λόγω της δέσμευσή τους στη συνεργατική δραστηριότητα. Σε έρευνα των Woods et al. (2013) για την αξιολόγηση μοντέλων διαχείρισης των διασχολικών συνεργασιών, ως σημαντικά εμπόδια για τη δικτύωση αναφέρονται η απουσία κοινών στόχων και η απουσία κοινής κατανόησης του σκοπού και της φύσης της συνεργασίας, από τη στιγμή που αυτή τίθεται σε εφαρμογή. Σε έρευνες των Chapman et al., (2009) και Lindsay et al. (2007), σχετικά με τις επιπτώσεις που έχουν οι διασχολικές συνεργασίες που είναι γνωστές ως ομοσπονδίες (federations), καθώς και σε έρευνα των Woods et

al. (2006), για την αξιολόγηση του προγράμματος Diversity Pathfinder,³⁰ ως εμπόδια για τη δικτύωση αναφέρονται οι εντάσεις και οι ανταγωνισμοί που δημιουργούνται μεταξύ των σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί, πως, σε αντίθεση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων στο αγγλικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ένα φαινόμενο που απαντάται συχνά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εκεί γίνεται αξιολογική κατάταξη των σχολείων, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών τους, από την οποία κατάταξη εξαρτάται το ποσό της οικονομικής επιχορήγησης που αυτά λαμβάνουν.

- Είναι εμφανές ότι τα προβλήματα είναι λιγότερα, αν η δικτύωση προετοιμάζεται καλύτερα πριν αυτή ξεκινήσει, τόσο ως προς τα τεχνικά θέματα αυτής, όσο και ως προς την αρτιότερη προετοιμασία των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτήν.

Ως προς το ερώτημα 2.4: **Πώς αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της δικτύωσης**, έχουμε τα συμπεράσματα:

- Καθίσταται φανερό από την έρευνα, πως για να είναι επιτυχημένη μία συνεργασία σχολείων, όπως άλλωστε και κάθε καινοτόμα δράση, είναι απαραίτητο οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτή να πιστεύουν σε αυτό που κάνουν. Η βαθύτατη πεποίθηση ότι μόνο οφέλη μπορούν να προσμένουν από αυτή, αποτελεί ανεξάντλητη πηγή που τους εξοπλίζει με εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες συναντούν. Εφόδια, όπως ο ενθουσιασμός, η προθυμία, η εργατικότητα, αποτελούν μέσα για να ξεπεραστούν τα εμπόδια, είτε αυτά είχαν να κάνουν με τεχνικά ζητήματα, είτε με την έλλειψη χρόνου, είτε με την αρνητική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Ως προς το ερώτημα 2.5: **Ποιος ήταν ο ρόλος των συντονιστών**, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι:

- Σε μία δικτύωση είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός προσώπου σε κάθε σχολείο, το οποίο θα αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή, ώστε να μην προκύπτουν επικοινωνιακά κενά και δυσνοήσεις μεταξύ των σχολείων. Οι συντονιστές συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή εξέλιξη και επιτυχία μίας δικτύωσης, καθώς

³⁰ Για το πρόγραμμα Diversity Pathfinder βλ. σελ. 33, στην παρούσα εργασία.

επιλύουν τα ανακλύπτοντα τεχνικά προβλήματα και το πρόβλημα εύρεσης κοινού χρόνου, οργανώνουν τις διαδικτυακές συναντήσεις, χειρίζονται με επιτυχία επικοινωνιακής φύσεως ζητήματα μέσα στο σχολείο, όπως το ζήτημα της αρνητικότητας που επιδεικνύουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, στηρίζουν γενικότερα τη δικτύωση με το να συνδράμουν στο έργο της επιστημονικής επιτροπής και του υπουργείου. Το γεγονός ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός ατόμου, που είναι αρμόδιο για το συντονισμό και την ενθάρρυνση της συνεργατικής δραστηριότητας, αναφέρεται και σε έρευνα των Charman & Allen (2006).³¹

- Αυτονόητα προκύπτει, πως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να γίνουν συντονιστές σε μία δικτύωση σχολείων, είναι απαραίτητο να διαθέτουν βασικές δεξιότητες, όπως επικοινωνιακές, ψηφιακές, οργανωτικές, δεξιότητες λήψης πρωτοβουλιών και γενικά, να είναι άτομα που δεν χαρακτηρίζονται από εμπάθεια και ανταγωνιστικό πνεύμα. Οι διασχολικές συνεργασίες χρειάζονται στήριξη από ανθρώπους με ευρύτητα πνεύματος και αντιλήψεων, που να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα μακροπρόθεσμα οφέλη που απορρέουν από τις συνεργασίες αυτές.

Ως προς το ερώτημα 2.6: **Προέκυψαν άλλα θέματα κατά την εξέλιξη της συνεργασίας, εκτός από αυτά του ΜΝΑΕ, έχομε τα εξής συμπεράσματα:**

- Στο πλαίσιο μίας δικτύωσης σχολείων, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη μεταξύ τους συνεργασία, τόσο για περαιτέρω εμπάθυνση στα θέματα της δικτύωσης, όσο κυρίως για την ανταλλαγή απόψεων ως προς τον χειρισμό ζητημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.
- Αυτό δείχνει πως τα σχολεία χρειάζονται μεν, την ύπαρξη ενός κατάλληλου πλαισίου για να αναπτύξουν μία συνεργασία, πλην όμως το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να διακρίνεται από μία ισορροπία, προκειμένου να ευδοκιμήσει η συνεργασία. Αυτό σημαίνει πως το πλαίσιο συνεργασίας ούτε υπερβολικά «σφιχτό» ή δογματικό πρέπει να είναι, αλλά ούτε και πολύ χαλαρό. Στη μία περίπτωση καταπνίγεται το ατομικό πάθος και η δημιουργικότητα, ενώ στην άλλη περίπτωση δεν υπάρχει κατεύθυνση προς ένα ενωτικό όραμα που εμπνέει και παρακινεί τους

³¹ Βλ. σελ. 33 της παρούσας εργασίας.

εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη του κατάλληλου πλαισίου, είναι θεμελιώδους σημασίας προκειμένου μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης να καλλιεργηθεί μία κουλτούρα που να επικεντρώνεται στην ανάδειξη της συνεργατικής δημιουργικότητας μεταξύ των σχολείων.³²

- Συνεπώς, στο πλαίσιο μίας δικτύωσης σχολείων, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να επικοινωνούν και να συνεργάζονται πάνω σε ευρύτερα ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος. Όποιο και αν είναι το θέμα ή τα θέματα της συγκεκριμένης κάθε φορά συνεργασίας, πάντα δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επεκταθούν και εκτός του αυστηρού πλαισίου αυτής της συνεργασίας και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και παιδαγωγικές απόψεις για ποικίλα ζητήματα της σχολικής ζωής.

Ως προς το ερώτημα 2.7: **Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στη στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη της συνεργασίας,** τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν αρνητική στάση στο ξεκίνημα μίας δικτύωσης, όσο περισσότερο γίνονται γνώστες και κοινωνοί της διαδικασίας στην οποία το σχολείο τους συμμετέχει, τόσο περισσότερο υποστηρίζουν τη διαδικασία αυτή κατά την εξέλιξή της. Η προς θετική κατεύθυνση σταδιακά μεταβαλλόμενη στάση των αρνητικά διακείμενων εκπαιδευτικών, εκδηλώνεται μέσα από κάθε ευκαιρία που τους δίνεται να έρθουν πιο κοντά στη δικτύωση. Αυτό βαθμιαία τους οδηγεί στο να αντιληφθούν το νόημα της δικτύωσης και να πειστούν για τα οφέλη που απορρέουν από αυτήν.

³² Κατά τον Vygotsky (2004:10-11), η συλλογική δημιουργικότητα συνδυάζει όλες τις σταγόνες ατομικής δημιουργικότητας, που, ενώ από μόνες τους φαίνονται ασήμαντες, συνδυαστικά μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικά αποτελέσματα: *When we consider the phenomenon of collective creativity, which combines all these drops of individual creativity that frequently are insignificant in themselves, we readily understand what an enormous percentage of what has been created by humanity is a product of the anonymous collective creative work of unknown inventors.*

6.3. Συμπεράσματα ως προς τον 3^ο Ερευνητικό Άξονα: Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας;

Ως προς το ερώτημα 3.1: **Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στους άμεσα εμπλεκομένους**, τα συμπεράσματα που έχουμε είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχής τους σε μία δικτύωση σχολείων, έχουν την ευκαιρία να ενδυναμωθούν ως προσωπικότητες και να ισχυροποιηθούν ως επαγγελματίες. Η δυνατότητα της προσωπικής επικοινωνίας για θέματα επαγγελματικής φύσεως με τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων, ασκεί βαθιά και ανεξίτηλη επίδραση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και στη σχέση που αυτοί καλλιεργούν με το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συνεπώς, καθίσταται εμφανές πως μία δικτύωση σχολείων μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο βελτίωσης των εκπαιδευτικών και να καλλιεργήσει σε αυτούς συστημική αντίληψη για την εκπαίδευση.
- Πλήθος ερευνών αναφέρονται στην επίδραση που ασκεί μία δικτύωση σχολείων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μερικές εξ αυτών είναι οι έρευνες των Stoll (2015), Chapman et al. (2009), McMeeking et al. (2002), Rudd et al. (2004), Ainscow et al. (2006), ο Turner (2004), Bourne (2017).³³

Ως προς το ερώτημα 3.2: **Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της δικτύωσης στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου**, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι:

- Στοιχεία ενδεικτικά του θετικού αντίκτυπου που ασκεί η δικτύωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είναι η αλλαγή της στάσης των αρνητικά διακείμενων εκπαιδευτικών προς θετική κατεύθυνση και η ένδειξη ενδιαφέροντος από αυτούς να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις σχετικές με τη δικτύωση. Συνεπώς, τα συμπεράσματα του παρόντος ερευνητικού ερωτήματος 3.2, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του ερευνητικού ερωτήματος 2.7, ως προς το αν υπήρξε κάποια **διαφοροποίηση στην στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη της συνεργασίας.**

³³ Βλ. σελ. 39 και εξής, στην παρούσα εργασία.

- Επίσης, τα συμπεράσματα του παρόντος ερευνητικού ερωτήματος 3.2, επιβεβαιώνουν και τα συμπεράσματα των ερευνητικών ερωτημάτων 2.4, ως προς το **πώς αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της δικτύωσης** και 2.5, ως προς το **ποιος ήταν ο ρόλος των συντονιστών**, καθώς δεν θα είχε επέλθει αλλαγή στη στάση των αρνητικά διακείμενων εκπαιδευτικών και δεν θα έδειχναν αυτοί οποιοδήποτε ενδιαφέρον για τη δικτύωση, αν οι συντονιστές δεν επέμεναν να καταστήσουν κοινωνούς και τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ως προς το ερώτημα 3.3: **Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της δικτύωσης στους μαθητές των σχολείων**, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Μέσω των διασχολικών συνεργασιών οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλύουν εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο αποδοτικοί στο έργο τους και να ωφελούν περισσότερο τους μαθητές τους. Οι μαθητές είναι οι τελικοί αποδέκτες της θετικής επίδρασης που ασκεί η δικτύωση στους εκπαιδευτικούς τους. Μάλιστα, η δικτύωση έχει άμεσο και πολύ πιο ισχυρό αντίκτυπο στους μαθητές, αν στο πλαίσιο αυτής προβλέπονται δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν από κοινού οι μαθητές διαφορετικών σχολείων.
- Οι θετικές επιπτώσεις που επιφέρουν οι διασχολικές συνεργασίες στις επιδόσεις των μαθητών, τεκμηριώνονται και από σχετικές έρευνες, όπως οι έρευνες των Chapman et al. (2011), Chapman & Muijs (2014), Armstrong (2015), Hutching et al. (2012), Bourne (2017).³⁴

Ως προς το ερώτημα 3.4: **Ποιος ήταν ο αντίκτυπος που προκάλεσε η δικτύωση στο σχολείο γενικότερα**, έχουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Μία δικτύωση σχολείων μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόκλησης αλλαγών στο εσωτερικό του σχολείου, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί το κλίμα που επικρατεί μέσα σε αυτό. Η εξωστρέφεια που επέρχεται, θέτει σε νέες βάσεις τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τις σχέσεις των μαθητών με το σχολείο γενικότερα, τις σχέσεις του σχολείου με

³⁴ Βλ. σελ. 42 και εξής, στην παρούσα εργασία.

άλλα σχολεία, αλλά και με την τοπική κοινωνία. Γενικά, οι δικτυώσεις σχολείων επιφέρουν επιπτώσεις που μπορούν να γενικευτούν και να παραμείνουν στο πέρασμα του χρόνου. Έχουν βαθιά και μόνιμα αποτελέσματα, καθώς είναι μεταβιβάσιμα αυτά που έχουν μαθευτεί από αυτές.

- Οι θετικές επιπτώσεις που επιφέρει η δικτύωση στη βελτίωση του σχολείου, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, επιβεβαιώνεται και από έρευνες, όπως είναι αυτές των Lindsay et al. (2007), Rudd et al. (2004), Bell et al. (2006), Hanford et al. (1997), Ainscow et al. (2006).³⁵

³⁵ Βλ. σελ. 43 και εξής, στην παρούσα εργασία.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, η γενική αποτίμηση για τη δικτύωση μεταξύ των εννέα (9) πιλοτικών σχολείων ΕΠΑ.Λ. που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος ΜΝΑΕ κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018, μόνο ως θετική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Ήταν ένα εγχείρημα που έγινε χωρίς να υπάρχει προηγούμενη εμπειρία σε επίπεδο ελληνικών σχολείων. Αποκτήθηκαν όμως πολύτιμες γνώσεις, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη εφαρμογή των διασχολικών συνεργασιών στο μέλλον. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα ΜΝΑΕ έχει επεκταθεί σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της ελληνικής επικράτειας για τα επόμενα έτη, σημαίνει πως έχει επεκταθεί και η δικτύωση μεταξύ των σχολείων. Αυτό είναι κάτι που μπορεί να προσδώσει ακόμη μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση πάνω στο θέμα της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ σχολείων και θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει το έναυσμα, ώστε η δικτύωση (οριζόντιες συνεργασίες) μεταξύ σχολείων να γίνουν θεσμός για όλα τα σχολεία της Ελλάδος (όλων των τύπων και βαθμίδων).

Αν, από το σύνολο των συμπερασμάτων τα οποία αναδείχθηκαν από την παρούσα μελέτη, ζητείτο να γίνει εστίαση στα πιο βασικά, θα μπορούσαν να ξεχωρίσουν τα εξής: 1. Ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζουν οι διευθυντές για τη δημιουργία μίας επιτυχημένης συνεργασίας σχολείων. 2. Η λειτουργία των δικτυώσεων μεταξύ σχολείων ως μέσων για την αυτοβελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο διευθυντής είναι ο παράγοντας κλειδί που μπορεί να προκαλέσει αλλαγές μέσα στο σχολείο και να το οδηγήσει σε μία επιτυχημένη δικτύωση με άλλα σχολεία, και μάλιστα μέσα από bottom up διαδικασίες, καθώς αφουγκράζεται άμεσα τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι δε δικτυώσεις σχολείων μπορούν να οδηγήσουν στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Η εστίαση σε ορισμένα από τα συμπεράσματα που επιχειρήθηκε ανωτέρω, μπορεί να οδηγήσει και στη διατύπωση κάποιων προτάσεων, όπως, ότι είναι καιρός πλέον, η ελληνική πολιτεία να αρχίσει να λαμβάνει μεγαλύτερη μέριμνα για την επαρκή προετοιμασία των μελλοντικών σχολικών διευθυντών, καθώς και να αρχίσει να παραχωρεί περισσότερη αυτονομία στα σχολεία, προκειμένου αυτά να διαμορφώνουν τη δική τους

εσωτερική πολιτική, δίνοντας ταυτόχρονα τα κατάλληλα κίνητρα σε αυτά και στους εκπαιδευτικούς τους να αναπτύσσουν συνεργασίες μεταξύ τους.

Αναφορές

Ainscow, M. (2014). *Towards Self-Improving School Systems Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.

Ainscow, A., Muijs, D., West, M. (2006). *Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. Paper prepared for 'Improving Schools'*.

Ανακτήθηκε 20/7/2019, από: <https://scholar.google.gr>

Ainscow, M., Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27:3, 285-300.

Ανακτήθηκε 19/2/2019, από:

<https://www.nationalcollege.org.uk>

Aiston, S., Rudd, P. and, O'Donnell, L. (2002). *School Partnerships in Action: A Case Study of West Sussex Specialist Schools*. (Report No. 36). Slough: NFER.

Διαθέσιμο στο: <https://www.nfer.ac.uk> Τελευταία πρόσβαση: 27/8/2019

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. DfE. Ανακτήθηκε 6/12/2018, από:

<https://assets.publishing.service.gov.uk>

Bell, M, Jopling, M, Cordingley, P, Firth, A, King, E & Mitchell, H. (2006). *What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organisations and the communities they serve?* National College for School Leadership

Bourne, M. (2017). *Independent State School Partnerships (ISSP) – impact of and lessons learnt (Research report)*. Department for Education. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

www.gov.uk/government/publications Τελευταία πρόσβαση: 22/7/2019

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Chapman, C., Allen, T., and Harris, A. (2004). *Networked learning communities and schools facing challenging circumstances (A report by the University of Warwick for the Network Learning Group)*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Ανακτήθηκε 10/2/2019, από: <http://eprints.gla.ac.uk/>

Chapman, C., & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, 9 pp. 291–301. Διαθέσιμο στο:

<https://journals.sagepub.com> .Τελευταία πρόσβαση: 17/2/2019

Chapman, C., Muijs, D., Sammons, P., Armstrong, P., Collins, A. (2009). *The Impact of Federations on Student Outcomes*. Project Report. National College for School Leadership, Nottingham, UK. Ανακτήθηκε 9/12/2018 από <http://eprints.gla.ac.uk>

Chapman, C., A. Ainscow, M., Mongon, D., West, M., Gallannaugh, F, Bragg, J. and Armstrong, P. (2009b). *Emerging patterns of school leadership 2 - A deeper understanding*. A report prepared for the National College of Leadership for Schools and Children's Services. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL. Ανακτήθηκε 10/2/2019, από: <https://www.researchgate.net/>

Chapman, C., Muijs, D., MacAllister, J. (2011). *A study of the impact of school federation on student outcomes*. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 9/12/2018, από: <https://dera.ioe.ac.uk/>

Chapman, C. and Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (3), pp. 351-393.

Collins, A., Ireson, J., Stubbs, S., Nash, K. and Burnside, P. (2005). *New Models of Headship Federations. Does every primary school need a headteacher? Key implications from a study of federations in Netherlands*. (full report). London: National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 29/8/2018, από: <https://dera.ioe.ac.uk>

Day, C., & Hadfield, M. (2004). Learning through networks: Trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research*, 12 (4) pp. 575–586. Ανακτήθηκε 12/2/2019, από: <https://www.tandfonline.com/doi>

DfES (2001). White Paper *Schools - Achieving Success*, DfES. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.gov.uk/government/publications/schools-achieving-success> Τελευταία πρόσβαση: 30/8/2019

DfES (2010). *The Importance of Teaching: the Schools White Paper 2010*, Cm 7980, November 2010, para 7.4 Ανακτήθηκε 26/12/2018 από <https://www.gov.uk>

Dyson, A., Gallannaugh, F., (2008). School-level actions to promote community cohesion: a scoping map. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

ET2020 Working Group Schools (2018). *European ideas for better learning: the governance of school education systems*. The final report and thematic outputs. European Commission: Brussels. Ανακτήθηκε 7/8/2019, από: <https://www.schooleducationgateway.eu>

Fullan, M.G. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform, στο Anson, R. J.(ed.). *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*, Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED), 7-22

Fullan, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3rd Edition. New York: Teachers College Press

Fullan, M.G. (2010). *All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform. California*: SAGE Publishing

Hadfield, M., Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. Routledge, London

Hadfield, M., Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition *Journal of Educational Change*, 19:441–462
Ανακτήθηκε 29/12/2018, από: <https://link.springer.com/>

Hanford, S., Houck, J., Iler, E. and Morgan, P. (1997). *Public and Private School Collaborations: Educational Bridges into the 21st Century*. The Forum for Public/Private Collaboration. Teachers College, Columbia University. Ανακτήθηκε 22/7/2029, από: <https://files.eric.ed.gov>

Hargreaves, A., Halász, G., Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. Ανακτήθηκε 5/8/2019, από: <https://scholar.google.com>

Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandals, L. (2012). *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).

Hill, R. (2010). *Chain reactions: A think piece on the development of chains in the English School System*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, A., and Glass, K. (2012). *Evaluation of the City Challenge programme (Research Report DFE-RR215)*. London: Department for Education (DfE).

Inge, S. (2018). What are the academies-and what are their pros and cons? *The Telegraph* [on line], 31 August. Διαθέσιμο στο: <https://www.telegraph.co.uk/education-and-careers/0/academies-pros-cons/> Τελευταία πρόσβαση: 9/7/2019

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 2/1/2019, από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/pdf>

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική Θεώρηση του Γενικού Πλαισίου και των Σχετικών Τάσεων στον Χώρο της Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, Μάιος 2008. Ανακτήθηκε 24/2/2019, από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf

Κονταξής, Α. & Σιγανού, Α. , ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΡΧΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ (ΜΝΑΕ): Πιλοτικό πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Γενίκευση του προγράμματος σε όλα τα ΕΠΑΛ της χώρας το σχολικό έτος 2018-2019. Δημοσιεύτηκε 30/8/2018. <https://www.esos.gr> Τελευταία πρόσβαση: 10/7/2019

Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σελ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Arweck, E. and Goodall, J. (2007). *School Federations Pilot Study: 2003–2007*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).

Matthews, P., Higham, R., Stoll, L., Brennan J. and Riley, K. (2011). *Prepared to lead: How schools, federations and chains grow education Leaders*. Nottingham, National College for School Leadership. Ανακτήθηκε: 12/7/2019, από <https://assets.publishing.service.gov.uk>

McMeeking, S., Davies, D. and Rudd, P. (2002). *Evaluation of the Beacon Schools Strand of the Excellence and Cities Policy (Report 05/2002)*. Slough: NFER.

McMeeking, S., Lines, A., Blenkinsop, S. and Schagen, S. (2004). *The Evaluation of Excellence Clusters: Final Report*. Ανακτήθηκε στις 21/7/2019, από: <https://scholar.google.gr/>

Ministry of Education, Department for Education and Science Policy (2007). *Improving School Leadership, Finland*. Country Background Report for the OECD Activity Improving School Leadership. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf> Τελευταία πρόσβαση: 25/8/2019

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London, New York: Springer

Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ofsted (2005). *Independent/State School Partnerships*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://dera.ioe.ac.uk>. Τελευταία πρόσβαση: 22/7/2019

Ofsted (2010). *London Challenge*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/> Τελευταία πρόσβαση: 28/1/2019

Ofsted (2010a). *Developing leadership: national support schools: strategies used to develop leadership potential and effectiveness in schools*, HMI 090232, London, Ofsted

- OECD. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.oecd-ilibrary.org>. Τελευταία πρόσβαση: 15/7/2019
- OECD (2008α). *Improving School Leadership*. Τόμος I: Policy and Practice. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.oecd.org/>. Τελευταία πρόσβαση: 10/7/2019.
- OECD (2014). *Reviews of evaluation and assessment in education: Netherlands*. Paris Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.oecd-ilibrary.org>. Τελευταία πρόσβαση: 18/7/2019
- ΟΟΣΑ (1996). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.hri.org/docs/OECD.html> Τελευταία πρόσβαση: 10/4/2019
- ΟΟΣΑ II (2008). *Case Studies on System Leadership*. ΟΟΣΑ, Παρίσι. Ανακτήθηκε στις 29/12/2018, από: <https://www.oecd.org>
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 29/12/2018, από: <https://repository.edulll.gr/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications
- Rea, S., Sandals, L., Parish, N., Hill, R. and Gu, Q. (2015). *Leadership of great pedagogy in teaching school alliances: final report (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14)*. London: Department for Education (DfE). Ανακτήθηκε 10/2/2019, από: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/406285/Leadership_of_great_pedagogy_in_teaching_school_alliances_final_report.pdf
- Rudd, P., Holland, M., Sanders, D., Massey, A. and White, G.(2004). *Evaluation of the Beacon Schools Initiative (Final Report 12/2004)* Slough: NFER. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.leeds.ac.uk>. Τελευταία πρόσβαση: 14/7/2019
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2017). *Inside the autonomous school: making sense of a global educational trend*. London: Routledge
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self- improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14)*. London: Department for Education (DfE).
- Turner, J. (2004). *Building bridges: a study of independent-state school partnerships*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL). Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://core.ac.uk/> . Τελευταία πρόσβαση: 14/7/2019
- Varga-Atkins, T., O'Brien, M., Burton, D., Campbell, A. and Qualter, A. (2009). The importance of interplay between school-based and networked professional development: School professionals' experiences of inter-school collaborations in learning networks. *Journal of Educational Change*, 11 (3) pp. 241-272. Ανακτήθηκε 28/8/2019, από: <https://www.academia.edu>

Verma, G. & Mallick, K.(1999). Researching Education. Perspectives and Techniques.Falmen Press (Μτφρ. Γρίβα, Ε. *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Τυπωθήτω, Αθήνα 2004).

Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97. (Μετάφραση στα Αγγλικά από το πρωτότυπο ρωσικό κείμενο)

Ανακτήθηκε 25/8/2019, από: <https://scholar.google.com>

West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21:1, 93-112

Woods, P. A., Levacic, R., Evans, J., Castle, F., Glatter, R., and Cooper, D. (2006). *Diversity and collaboration? Diversity Pathfinders evaluation. Report, (826)*. London: Department for Education and Skills (DfES). Ανακτήθηκε 17/2/2019, από: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/>

Woods, C., Armstrong, P. and Pearson, D. (2013). Perfect Partners or Uneasy Bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships. *Educational Leadership and Management*, 41 (6) pp. 751-67. Ανακτήθηκε 27/8/2019, από: <https://scholar.google.com>

Woods, P. A. and Simkins, T. (2014). Understanding the local: Themes and Issues in the Experience of Structural Reform in England. *Educational Management and Leadership*, 42 (3) pp. 324-40.

ΥΠΠΕΘ, (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Ανακτήθηκε 20/1/2019, από: <https://www.minedu.gov.gr/>

ΦΕΚ 167/τ. Α' /30-9-1985. Νόμος υπ' αριθ. 1566. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: Ανακτήθηκε στις 24/1/2019, από: <https://www.e-nomothesia.gr>

ΦΕΚ 188/τ.Α' /23-9-1997. Νόμος υπ' αριθ. 2525. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτήθηκε 24/1/2029, από: <https://www.e-nomothesia.gr>

ΦΕΚ 78/τ.Α' /14-3-2000. Νόμος υπ' αριθ. 2817. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 25/1/2019, από: <https://www.e-nomothesia.gr/>

ΦΕΚ 24/τ.Α' /13-2-2002. Νόμος υπ' αριθ. 2986. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 25/1/2019, από: <https://www.e-nomothesia.gr>

ΦΕΚ 4316/τ.Β'/11-12-2017. Υ. Α. Φ25α/216503/Δ4. *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» της Α' τάξης των Πιλοτικών ΕΠΑ.Λ. της Δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΝΑΕ)» για το σχολικό έτος 2017-18.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.minedu.gov.gr> Τελευταία πρόσβαση: 10/3/2019.

ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-6-2018. Νόμος υπ' αριθ. 4547. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.minedu.gov.gr> Τελευταία πρόσβαση: 30/1/2019.

ΦΕΚ 3622/τ.Β'/24-8-2018. Υ. Α. Φ25γ/137912/Δ4. *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2018-2019.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.minedu.gov.gr> Τελευταία πρόσβαση: 15/4/2019.

ΦΕΚ 5206/τ.Β'/20-11-2018. Υ. Α. Φ25α/195192/Δ4. *Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.».* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.e-nomothesia.gr/> Τελευταία πρόσβαση: 18/3/2019.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Α΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΟΙΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΕΛΑΒΑΝ ΧΩΡΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΟ ΞΕΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ;

Ερωτήματα:

1. Πώς το σχολείο σας ξεκίνησε τη συνεργασία;
2. Πώς προέκυψε η τελική απόφαση;
3. Ποια ήταν η αρχική στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου;
4. Ποια ήταν η συμβολή του διευθυντή;
5. Ποια ήταν τα θέματα της συνεργασίας;
6. Ποιες αρχικές δυσκολίες προέκυψαν;

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΟΙΕΣ ΗΤΑΝ ΟΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΑΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ;

Ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους επικοινωνούσαν τα συνεργαζόμενα σχολεία;
2. Ποιος τρόπος επικοινωνίας θεωρείται αποτελεσματικότερος;
3. Ποιες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;
4. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;
5. Ποιος ήταν ο ρόλος των συντονιστών;

6. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, προέκυψαν και άλλα θέματα, εκτός από αυτά που σχετίζονταν με το Πρόγραμμα ΜΝΑΕ;
7. Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στη στάση των υπολοίπων εκπαιδευτικών, κατά την εξέλιξη της συνεργασίας;

Γ' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΟΙΟΣ ΗΤΑΝ Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ;

Ερωτήματα:

1. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στους άμεσα εμπλεκομένους;
2. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
3. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στους μαθητές;
4. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της συνεργασίας στο σχολείο γενικότερα;