



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## Δ Ι Δ Α Κ Τ Ο Ρ Ι Κ Η Δ Ι Α Τ Ρ Ι Β Η

**“Το θετικό κλίμα στο σχολείο ως καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας του. Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο”**

Σ Τ Α Μ Α Τ Ο Υ Λ Α Γ. Λ Ο Γ Ο Θ Ε Τ Η

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΟΜΟΤΙΜΟΣ  
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, ΠΡΩΗΝ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΣΠΑΓΩΓΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

### **Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

1. **Κωνσταντίνου Χαράλαμπος**, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιβλέπων),
2. **Νικολάου Γεώργιος**, Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών (Συνεπιβλέπων),
3. **Μπάκας Θωμάς**, πρώην Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Συνεπιβλέπων),  
**(Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή),**
4. **Πουρνάρη Μαρία**, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
5. **Χανιωτάκης Νικόλαος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
6. **Νικολάου Μαρία-Σουζάννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
7. **Λιακοπούλου Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ .....	7
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	8
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	17
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ .....	22
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	24
ABSTRACT .....	26
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	27

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Το αποτελεσματικό σχολείο ως υπόσταση και επιδίωξη

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολείο».....	35
1.1.1. Ιστορική εξέλιξη του σχολικού θεσμού .....	39
1.1.2. Ρόλος και αποστολή του σχολείου .....	42
1.2. Σχολική αποτελεσματικότητα .....	49
1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο» ...	51
1.2.2. Κριτήρια-παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας .....	53
1.3. Κριτική θεώρηση της σχολικής πραγματικότητας .....	64
1.3.1. Δομή και οργάνωση του σημερινού σχολείου .....	78
1.3.2. Παιδαγωγική απόκλιση του σχολείου από τον ρόλο του και οι επιπτώσεις για τους μαθητές .....	82
1.3.3. Προϋποθέσεις υλοποίησης της αποστολής του σχολείου .....	89

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Το σχολικό κλίμα

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα» .....	100
2.2. Κατηγορίες σχολικού κλίματος .....	105
2.3. Διαστάσεις και παράγοντες σχολικού κλίματος .....	107
2.4. Θετικό σχολικό κλίμα και αποτελεσματική λειτουργία σχολείου .....	124
2.5. Αναγκαιότητα μελέτης και αξιολόγησης του σχολικού κλίματος .....	133

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Σχολικό κλίμα-σχολική αποτελεσματικότητα και

## **διοίκηση σχολικής μονάδας**

3.1. Σχολική διοίκηση .....	139
3.2. Λειτουργίες σχολικής διοίκησης .....	141
3.3. Έννοια και μορφές του ηγετικού φαινομένου.....	150
3.4. Σχολική διεύθυνση και αποτελεσματική λειτουργία σχολείου .....	154

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο**

4.1. Εκπαιδευτικός ρόλος .....	166
4.2. Διαστάσεις εκπαιδευτικού ρόλου .....	169
4.3. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού .....	179

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Μεθοδολογία της Έρευνας**

5.1. Αντικείμενο – Αναγκαιότητα της έρευνας .....	186
5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	187
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	189
5.4. Πληθυσμός και δειγματοληπτικό πλαίσιο έρευνας .....	191
5.5. Επιλογή δείγματος .....	193
5.6. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών .....	194
5.7. Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	195
5.8. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου .....	197
5.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας .....	202
5.10. Διεξαγωγή της έρευνας – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων .....	205
5.11. Στατιστική επεξεργασία .....	206
5.12. Πληροφορίες για τη δομή της ανάλυσης .....	207
5.13. Περιορισμοί της έρευνας.....	212

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις αναλύσεις της έρευνας**

6.1. Ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων της έρευνας .....	214
6.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	214
6.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	215

6.1.3. Επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	216
6.1.4. Εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	217
6.1.5. Έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	218
6.1.6. Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	219
6.1.7. Τύπος σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	220
6.1.8. Εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	221
6.1.9. Διευθύνσεις εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	222
6.2. Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις θεματικές της έρευνας (εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας) .....	223
6.2.1. Ενότητα Α΄: Έννοια του σχολικού κλίματος .....	223
6.2.2. Ενότητα Β΄: Παράγοντες σχολικού κλίματος .....	225
6.2.2.1. Υποενότητα Β1: Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας .....	226
6.2.2.2. Υποενότητα Β2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας .....	230
6.2.2.3. Υποενότητα Β3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας .....	234
6.2.2.4. Υποενότητα Β4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας .....	239
6.2.2.5. Υποενότητα Β5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο .....	243
6.2.2.6. Υποενότητα Β6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού .....	245
6.2.2.7. Υποενότητα Β7: Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	249
6.2.2.8. Υποενότητα Β8: Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου.....	251
6.2.3. Ενότητα Γ΄ .....	253
6.2.3.1. Υποενότητα Γ1: Ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης .....	253
6.2.3.2. Υποενότητα Γ2: Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου .....	276
6.2.3.3. Υποενότητα Γ3: Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας .....	293
6.2.3.4. Υποενότητα Γ4: Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με	

εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία .....	302
6.3. Διμεταβλητές σχέσεις (συσχετίσεις μεταβλητών) .....	309
6.4. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας .....	395

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Συζήτηση**

7.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας .....	397
7.1.1. Συζήτηση επί των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	398
7.1.2. Συζήτηση επί των ερωτημάτων της έρευνας .....	400

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: Συμπεράσματα - Προτάσεις**

8.1. Συμπεράσματα .....	441
8.2. Ενδεικτικές προτάσεις .....	448

<b>Βιβλιογραφία</b> .....	452
---------------------------	-----

### **Παράρτημα**

Ερωτηματολόγιο .....	488
----------------------	-----

## ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ

Α. Λ.Σ.Μ.	Αποτελεσματική λειτουργία σχολικής μονάδας
α.κ.σ.σ .	Αθροιστική κατανομή σχετικών συχνοτήτων
Α.Π.Θ.	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Β/θμια	Δευτεροβάθμια
βλ.	Βλέπε
Δ.Ο.Ε.	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΠΑ	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Εκπ/ση	Εκπαίδευση
Επιμ.	Επιμέλεια
Θ.Σ.Κ.	Θετικό σχολικό κλίμα
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
κ.ά.	Και άλλα
κ.λπ.	Και λοιπά
κ.σ.σ.	Κατανομή σχετικών συχνοτήτων
κ. συν.	Και συνεργάτες
Λ.Σ.Μ.	Λειτουργία σχολικής μονάδας
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
μτφρ.	Μετάφραση
Ν.	Νόμος
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
όπ. αναφ.	Όπως αναφέρεται
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Τ.Δ.Ε	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Κ.	Σχολικό κλίμα
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
χ.χ.	Χωρίς χρονολόγηση

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>ΠΙΝ-01:</b>	Χαρακτηρισμός ατομικών συχνοτήτων .....	209
<b>ΠΙΝ-02:</b>	Χαρακτηρισμός παραγόντων-δηλώσεων των ερωτήσεων ....	210
<b>ΠΙΝ-03:</b>	Χαρακτηρισμός επιπέδων μέτρων θέσης .....	211
<b>Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο .....	215
<b>Π2/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή κλάση	215
<b>Π2/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Π2: Ηλικιακή κλάση .....	216
<b>Π3/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών .....	218
<b>Π4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την εργασιακή σχέση .....	218
<b>Π5/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα έτη υπηρεσίας	218
<b>Π5/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Π5: Έτη υπηρεσίας .....	219
<b>Π6/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ειδικότητα .....	219
<b>Π7/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου υπηρεσίας .....	221
<b>Π8/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το εργασιακό καθεστώς .....	221
<b>Π9/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη διεύθυνση εκπαίδευσης .....	223
<b>A/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, σχετικά με την έννοια “σχολικό κλίμα” .....	223
<b>B1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας” .....	226
<b>B1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας” .....	228



<b>B2/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας” .....	230
<b>B2/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας” .....	231
<b>B3/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας” .....	234
<b>B3/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας” .....	236
<b>B4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B4.1-B4.7 της υποενότητας “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας” .....	239
<b>B4/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B4.1-B4.7 της υποενότητας B4: “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας” .....	241
<b>B5/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B5.1-B5.4 της υποενότητας B5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο” .....	243
<b>B5/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B5.1-B5.4 της υποενότητας B5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο” .....	246
<b>B6/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού” .....	246
<b>B6/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του	

	εκπαιδευτικού προσωπικού” .....	248
<b>B7/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B7.1-B7.2 της υποενότητας B7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών” .....	249
<b>B7/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B7.1-B7.2 της υποενότητας B7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών” .....	251
<b>B8/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη μεταβλητή B8.1 της υποενότητας B8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου” .....	251
<b>B8/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής B8.1 της υποενότητας B8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου” .....	252
<b>Γ1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ.1.1-Γ1.11 της ενότητας Γ.1	253
<b>Γ1.1/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.1- “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή” .....	255
<b>Γ1.2/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.2- “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης” .....	257
<b>Γ1.3/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.3- “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων” .....	259
<b>Γ1.4/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.4- “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός και σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου” .....	261
<b>Γ1.5/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.5- “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας” .....	263
<b>Γ1.6/</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.6- “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία” .....	266
<b>ΠΙΝ-01:</b>		

<b>Γ1.7/ ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.7- “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας” .....	267
<b>Γ1.8/ ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.8- “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” .....	269
<b>Γ1.9/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.9- “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο” .....	271
<b>Γ1.10/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.10- “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο” .....	273
<b>Γ1.11/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.11- “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου” .....	275
<b>Γ2/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ.2.1-Γ2.8 της ενότητας Γ.2 ..	276
<b>Γ2.1/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.1- “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή” .....	278
<b>Γ2.2/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.2- “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα” .....	280
<b>Γ2.3/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.3- “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας” .....	282
<b>Γ2.4/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.4- “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης” .....	284
<b>Γ2.5/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.5- “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας” .....	286

<b>Γ2.6/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.6- “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης” .....	288
<b>Γ2.7/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.7- “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος” .....	290
<b>Γ2.8/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.8- “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών” .....	292
<b>Γ3/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ3.1-Γ3.4 της υποενότητας Γ.3 .....	293
<b>Γ3.1/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.1- “Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών” .....	295
<b>Γ3.2/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.2- “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης” .....	297
<b>Γ3.3/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.3 “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους” .....	299
<b>Γ3.4/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.4 “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών” .....	301
<b>Γ4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ.4.1-Γ4.3 της υποενότητας Γ.4 .....	303
<b>Γ4.1/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ4.1 “Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα	

	εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)” ..... 304	304
<b>Γ4.2/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ4.2 “Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)” .....	306
<b>Γ4.3/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ4.3 “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο”	308
<b>Π1-(Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8, Π9)/ΠΙΝ-01:</b>	Πίνακας διασταύρωσης με βάση την μεταβλητή Π1=φύλο και τις μεταβλητές Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8, Π9 .....	310
<b>Π1-Π2/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της ηλικίας των συμμετεχόντων, σε σχέση με το φύλο τους .....	312
<b>Π1-Π5/ΠΙΝ-01:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων, σε σχέση με το φύλο τους .....	313
<b>(Α1-Α6)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή των συχνοτήτων των Α1-Α6, ως προς το φύλο ...	314
<b>Β1-Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Β1.1-Β1.5, σε σχέση με το φύλο .....	316
<b>Β1-Π1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Β1.1-Β1.5, σε σχέση με το φύλο .....	317
<b>(Π2-Π4-Π5)- Β1.5/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή Β1.5, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας .....	322
<b>(Π2-Π4-Π5)- Β1.5/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή Β1.5, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας .....	322
<b>Β2-Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Β2.1-Β2.5, σε σχέση με το φύλο .....	325
<b>Β2-Π1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Β2.1-Β2.5, σε σχέση με το φύλο .....	327
<b>Β2-Π2/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Β2.1-Β2.5, σε σχέση με την ηλικία .....	330

<b>B2-Π2/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την ηλικία .....	332
<b>B2-Π4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την εργασιακή θέση .....	335
<b>B2-Π4/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την εργασιακή θέση ...	337
<b>B2-Π7/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με τον τύπο σχολείου .....	340
<b>B2-Π7/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με τον τύπο σχολείου .....	341
<b>B3-Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1-B3.6, σε σχέση με το φύλο .....	343
<b>B3-Π1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1-B3.6, σε σχέση με το φύλο .....	345
<b>B3-Π4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1-B3.6, σε σχέση με την εργασιακή θέση .....	349
<b>B3-Π4/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1-B3.6, σε σχέση με την εργασιακή θέση ...	350
<b>B4-Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B4.1-B4.7, σε σχέση με το φύλο .....	353
<b>B4-Π1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B4.1-B4.7, σε σχέση με το φύλο .....	355
<b>B4.7-Π4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή B4.7, σε σχέση με την εργασιακή θέση .....	356
<b>B4.7-Π4/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B4.7, σε σχέση με την εργασιακή θέση .....	359
<b>B5-Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B5.1-B5.4, σε σχέση με το φύλο .....	360
<b>B5-Π1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B5.1-B5.4, σε σχέση με το φύλο .....	362
<b>B6-Π1/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B6.1-B6.4, σε σχέση με το φύλο .....	364
<b>B6-Π1/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις	

	μεταβλητές B6.1-B6.4, σε σχέση με το φύλο .....	365
<b>B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων της μεταβλητής B6.2, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας.....	368
<b>B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων της μεταβλητής B6.2, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας .....	369
<b>B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.1, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση .....	371
<b>B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.1, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση .....	372
<b>B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.2, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση .....	374
<b>B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.2, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση .....	375
<b>B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B8.1, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή θέση .....	377
<b>B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B8.1, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή θέση .....	378
<b>Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε., σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή θέση .....	380
<b>Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε., σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή θέση .....	381
<b>Γ1.4-(Π9)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.4.Υ.-Γ1.4.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης ...	383

<b>Γ1.4-(Π9)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.4.Υ.-Γ1.4.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης .....	384
<b>Γ1.8-Π4/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.8.Υ.-Γ1.8.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση .....	387
<b>Γ1.8-Π4/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.8.Υ.-Γ1.8.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση .....	387
<b>Γ1.9-(Π4-Π5)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.9.Υ.-Γ1.9.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση και τα έτη υπηρεσίας .....	389
<b>Γ1.9-(Π4-Π5)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.9.Υ.-Γ1.9.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση και τα έτη υπηρεσίας .....	390
<b>Γ2.7-(Π9)/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ2.7.Υ.-Γ2.7.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης ...	392
<b>Γ2.7-(Π9)/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ2.7.Υ.-Γ2.7.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης .....	393
<b>Γ4.1-Π7/ΠΙΝ-01:</b>	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ4.1.Υ.-Γ4.1.Ε., σε σχέση με τον τύπο σχολείου .....	395
<b>Γ4.1-Π7/ΠΙΝ-02:</b>	Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ4.1.Υ.-Γ4.1.Ε., σε σχέση με τον τύπο σχολείου	395
<b>ΠΙΝ-04:</b>	Αποτελέσματα ελέγχων εσωτερικής συνάφειας .....	397



## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Π1/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο .....	215
<b>Π2/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή κλάση .....	216
<b>Π3/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών.....	217
<b>Π4/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την εργασιακή σχέση .....	218
<b>Π5/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τα έτη υπηρεσίας .....	219
<b>Π6/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την ειδικότητα .....	220
<b>Π7/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου υπηρεσίας .....	221
<b>Π8/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το εργασιακό καθεστώς .....	222
<b>Π9/ΓΡ-01:</b>	Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τη διεύθυνση εκπαίδευσης .....	223
<b>(A1-A6)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών A1-A6 .....	225
<b>(B1.1-B1.5)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “Η οικολογική φυσιολογία της σχολικής μονάδας” .....	227
<b>(B2.1-B2.5)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας” ..	231
<b>(B3.1-B3.6)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας” .....	235
<b>(B4.1-B4.7)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B4.1-B4.7 της υποενότητας B4: “Η	

	οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας” .....	240
<b>(B5.1-B5.4)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B5.1-B5.4 της υποενότητας B5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο” .....	244
<b>(B6.1-B6.4)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού” .....	246
<b>(B7.1-B7.2)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B7.1-B7.2 της υποενότητας B7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών” .....	250
<b>B8/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητής B8.1 της υποενότητας B8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”.	252
<b>Γράφημα (Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.1.Υ.- Γ1.1.Ε. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή” .....	256
<b>Γράφημα (Γ1.2.Υ.-Γ1.2.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.2.Υ.- Γ1.2.Ε. “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης” .....	258
<b>Γράφημα (Γ1.3.Υ.-Γ1.3.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.3.Υ.- Γ1.3.Ε. “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων” .....	260
<b>Γράφημα (Γ1.4.Υ.-Γ1.4.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.4.Υ.- Γ1.4.Ε. “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου” .....	262
<b>Γράφημα (Γ1.5.Υ.-Γ1.5.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.5.Υ.- Γ1.5.Ε. “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας” .....	264
<b>Γράφημα (Γ1.6.Υ.-</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής	

<b>Γ1.6.E.)/ΓΡ-01:</b>	μεταβλητών Γ1.6.Y.- Γ1.6.E. “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία” .....	266
<b>Γράφημα (Γ1.7.Y.- Γ1.7.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.7.Y.- Γ1.7.E. “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας” .....	268
<b>Γράφημα (Γ1.8.Y.- Γ1.8.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.8.Y.- Γ1.8.E. “ Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” .....	270
<b>Γράφημα (Γ1.9.Y.- Γ1.9.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.9.Y.- Γ1.9.E. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο” .....	272
<b>Γράφημα (Γ1.10.Y.- Γ1.10.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.10.Y.- Γ1.10.E. “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο” .....	274
<b>Γράφημα (Γ1.11.Y.- Γ1.11.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.11.Y.- Γ1.11.E. “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου” .....	276
<b>Γράφημα (Γ2.1.Y.- Γ2.1.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.1.Y.- Γ2.1.E. “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή” .....	279
<b>Γράφημα (Γ2.2.Y.- Γ2.2.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.2.Y.- Γ2.2.E. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα” .....	281
<b>Γράφημα (Γ2.3.Y.- Γ2.3.E.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.3.Y.- Γ2.3.E. “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας” .....	283
<b>Γράφημα (Γ2.4.Y.-</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής	

<b>Γ2.4.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	μεταβλητών Γ2.4.Υ.- Γ2.4.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης” .....	285
<b>Γράφημα (Γ2.5.Υ.- Γ2.5.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.5.Υ.- Γ2.5.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας” .....	287
<b>Γράφημα (Γ2.6.Υ.- Γ2.6.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.6.Υ.- Γ2.6.Ε. “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης” ....	289
<b>Γράφημα (Γ2.7.Υ.- Γ2.7.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.7.Υ.- Γ2.7.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος” .....	291
<b>Γράφημα (Γ2.8.Υ.- Γ2.8.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.8.Υ.- Γ2.8.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών” .....	293
<b>Γράφημα (Γ3.1.Υ.- Γ3.1.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.1.Υ.- Γ3.1.Ε. “Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών” .....	296
<b>Γράφημα (Γ3.2.Υ.- Γ3.2.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.2.Υ.- Γ3.2.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης” .....	298
<b>Γράφημα (Γ3.3.Υ.- Γ3.3.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.3.Υ.- Γ3.3.Ε. “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους” .....	300

<b>Γράφημα (Γ3.4.Υ.- Γ 3.4.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.4.Υ.- Γ3.4.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών” .....	302
<b>Γράφημα (Γ4.1.Υ.- Γ4.1.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ4.1.Υ.- Γ4.1.Ε. “Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)” .....	305
<b>Γράφημα (Γ4.2.Υ.- Γ4.2.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ4.2.Υ.- Γ4.2.Ε. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)” .....	307
<b>Γράφημα (Γ4.3.Υ.- Γ4.3.Ε.)/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ4.3.Υ.- Γ4.3.Ε. “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο” .....	309
<b>(Α1-Α6)-Π1/ΓΡ-01:</b>	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ανά φύλο για τις δηλώσεις Α1-Α6 .....	315

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η ολοκλήρωση κάθε ακαδημαϊκής διαδρομής αποτελεί σημαντική στιγμή για τον ερευνητή. Ένα ταξίδι και, στο τέλος του, εξίσου σημαντικό με τη διαδρομή, κυριαρχούν εξαιρετικές εμπειρίες και, κυρίως, έντονα συναισθήματα, τα οποία οι λέξεις αδυνατούν να αποδώσουν. Συναισθήματα ευγνωμοσύνης για τους σημαντικούς ανθρώπους, που η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική για την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κύριο Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον οποίο είχα την εξαιρετική τύχη να έχω επιβλέποντα καθηγητή μου, για το αδιάλειπτο ενδιαφέρον και την επιστημονική και ηθική υποστήριξη, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Το επιστημονικό κύρος και η εμπειρία του λειτούργησαν ως πηγή δύναμης, αληθινής έμπνευσης και δημιουργίας, δίνοντάς μου την ευκαιρία, μέσα από πολυάριθμες συζητήσεις, συμβουλές και κατευθύνσεις, να εμβαθύνω στην Παιδαγωγική επιστήμη και τα πορίσματά της, και να βελτιωθώ σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Στην πολύτιμη βοήθειά του και την αμέριστη συμπαράστασή του οφείλω την επιτυχή έκβαση τούτου του εγχειρήματος, το οποίο για μένα υπήρξε ένα αληθινό μάθημα ζωής.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τον κύριο Γεώργιο Νικολάου, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών και τον κύριο Θωμά Μπάκα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής μελέτης, παρέχοντας εύστοχες υποδείξεις και συμβουλές. Η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική και οι παρεμβάσεις τους σημαντικές και καθόλα ουσιαστικές.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες ανήκουν και στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κυρία Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κύριο Χανιωτάκη Νικόλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κυρία Νικολάου Μαρία-Σουζάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κυρία Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την τιμή να συμμετέχουν στην κρίση της διδακτορικής διατριβής, διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, για την πολύτιμη συμμετοχή και υποστήριξη τους, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα ερευνητική μελέτη.

Την ώρα αυτή του απολογισμού, θεωρώ χρέος μου να αφιερώσω το πόνημα αυτό σε όλους, όσοι ήταν δίπλα μου από την αρχή αυτής της προσπάθειας, με παρότρυναν, με στήριξαν, και μου έδωσαν την ευκαιρία να αρχίσω και να ολοκληρώσω αυτό το ξεχωριστό για τη ζωή μου ταξίδι, γεμάτο γνώσεις, εμπειρίες και μοναδικές συγκινήσεις.

Σταματούλα Γ. Λογοθέτη

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα ερευνητική μελέτη είναι η ισχύς του θετικού σχολικού κλίματος και των αντανakλάσεών του στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής ζωής. Η έρευνα απευθύνεται στα μέλη του διδακτικού προσωπικού (εκπαιδευτικούς και διευθυντές) των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου. Η συμμετοχή των 231 εκπαιδευτικών, με την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, έχει ως στόχο την καταγραφή των απόψεών τους, σχετικά με την ποιότητα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες, που υπηρετούν, καθώς και την ανάδειξη προσωπικών τους εκτιμήσεων για το ιδεατό σχολικό κλίμα, τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή του, και τον τρόπο που μπορεί να επηρεάσει θετικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η μελέτη του θέματος προσεγγίζεται θεωρητικά και εμπειρικά. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνώνται βασικές παράμετροι που συνθέτουν το σχολικό κλίμα, εστιάζοντας, κατεξοχήν, στη διάσταση, η οποία σχετίζεται με το κοινωνικό σύστημα, και θεμελιώνεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις, διαμορφώνοντας συνθήκες αρμονικής, εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας στο σχολείο. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα με την κοινωνικο-ψυχολογική του διάσταση, με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται η σημαντικότητα παραγόντων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η σχολική διεύθυνση, η εργασιακή ικανοποίηση του προσωπικού, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο, η επιμόρφωση και κατάρτιση του προσωπικού, η βαθμοθηρία, και η δυναμική των σχέσεων, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής και διοικητικής εργασίας στη σχολική κοινότητα, για τη δημιουργία συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την επικράτηση ανοιχτού υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος στις σχολικές μονάδες της έρευνας, προβάλλοντας την εικόνα σχολείων με ταυτότητα, τα οποία αναζητούν και διεκδικούν διαρκώς καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας, ισορροπίας και συνεκτικότητας. Περαιτέρω, ικανοποιούν τον προσανατολισμό της παρούσας ερευνητικής εργασίας στην κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος, η οποία, έχοντας ως βάση τον άνθρωπο, τις σχέσεις



και αλληλεπιδράσεις του, μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την αποτελεσματικότητα στο σημερινό σχολείο.

**Λέξεις κλειδιά:** *σχολικό κλίμα, αποτελεσματικό σχολείο, κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση, παράμετροι διαμόρφωσης σχολικού κλίματος*

## ABSTRACT

The topic of this research study is the power of the positive school climate and its reflections on the effective functioning of school life. The research is addressed to the members of the teaching staff (teachers and principals) of the public schools of the Secondary Education of Epirus Region. The participation of the 231 teachers by completing a self-report questionnaire with closed-ended questions, aims to record their views on the quality of the school climate prevailing in the schools they serve, as well as to highlight their personal assessments of the ideal school climate, the factors that contribute to its formation, and how it can positively affect the effectiveness of the school. The study of the subject is approached theoretically and empirically. In this context, key parameters that compose the school climate are explored, focusing, primarily, on the dimension, which is related to the social system, and is based on understanding how the school climate can positively affect the wider intra-school relationships, creating conditions of harmonious, orderly and efficient operation in the school. As the research findings show, the majority of teachers perceive the school climate with its socio-psychological dimension, in the sense of school culture and interpersonal relationships, which are developed among members of the school community. In addition, the importance of factors such as communication, cooperation, school management, job satisfaction, social, economic and political context, staff education, grading, and the dynamics of developing relationships is recognized in the context of educational, pedagogical and administrative work in the school community, to create conditions for a positive school climate and effective operation of the school unit. The findings highlight the prevalence of an open supportive communication climate in the research schools, projecting the image of schools with identity, which are constantly seeking and claiming better conditions for communication, balance and coherence. Furthermore, they satisfy the orientation of the present research work in the socio-psychological dimension of the school climate, which is based on the person, his relationships and interactions, can function as a reference point for effectiveness in today's school.

**Keywords:** *school climate, effective school, socio-psychological dimension, school climate shaping parameters*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε μία δύσκολη εποχή και αυτό επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Ο κοινωνικός και πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί γεγονός και απαιτεί αλλαγές σε πολλές πολιτικές, μεταξύ των οποίων και της εκπαιδευτικής. Η σχολική μονάδα, το κύτταρο της δημόσιας εκπαίδευσης, άρρηκτα συνδεδεμένη με το ευρύτερο συγκείμενο, δοκιμάζεται καθημερινά από το γενικότερο γίνεσθαι. Η πρόοδος των επιστημών, οι κοινωνικές αλλαγές, η εξέλιξη των οικογενειακών δομών, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και η κινητικότητα συναντώνται στο σχολείο, προσδίδοντας ανομοιογένεια στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε επίπεδα που αφορούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η ανομοιογένεια αυτή απαιτεί συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών διεργασιών, συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και εξατομικευμένες προσεγγίσεις, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών, που αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν χώρο πληκτικό, γνωσιοκεντρικό, αλλοτριωμένο και ανταγωνιστικό, επιβάλλει να αναζητήσουμε τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, μεταμορφώνουν την εκπαίδευση σε παιδεία, χαρά και δημιουργία με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Προς την κατεύθυνση αυτή, δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, καθώς εκεί πραγματοποιείται ή ακυρώνεται, ό,τι το θεσμικό πλαίσιο επιτάσσει. Η ανάπτυξη της “ταυτότητας” του κάθε σχολείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία και απαιτεί τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων, που διασφαλίζουν την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος με κύρια χαρακτηριστικά την επικοινωνία, τη συνεργασία και εμπιστοσύνη ανάμεσα σε όλα τα μέλη που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση στον σχολικό χώρο.

Η συστηματική μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, καθώς και η εμπειρία της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτρέπουν να αντιληφθούμε ότι το θετικό σχολικό κλίμα είναι ένας βασικός παράγοντας, για να λειτουργήσει ένα σχολείο εύρυθμα και αποτελεσματικά, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ελκυστικού περιβάλλοντος ανοιχτής επικοινωνίας και συνεργασίας, το οποίο σε συνδυασμό με την ικανή διοίκηση, την ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και τις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις οδηγούν σε ανώτερα μορφωτικά αποτελέσματα, αποσυνδέοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία από την κοινωνικοοικονομική προέλευση

(Cohen & Elias, 2011: 1. Ζαβλανός, 2003: 274. Καψάλης, 2005: 9-12. Μπαμπάλης, 2009: 46. Πασιαρδής, 2004: 114. Πασιαρδής, 2006: 25. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 25. Peterson & Skiba, 2000: 122). Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου, τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Μπάκας, 2006: 120-121), το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους, τις ανάγκες τους και, παράλληλα, επηρεάζει και διαμορφώνει τις στάσεις, τη συμπεριφορά και τη συνεισφορά τους στην εν γένει λειτουργία του σχολείου (Παμουκτσόγλου, 2001: 83).

Κατά συνέπεια, το σχολικό κλίμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με επιμέρους παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, οι οποίοι συνυφαίνονται και συμβάλλουν στην εδραίωσή του, όπως η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η θετική ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, η υποκίνηση, η εργασιακή ικανοποίηση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η διεύθυνση του σχολείου, ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής<sup>1</sup> (Θεοφιλίδης, 1994: 50. Κωνσταντίνου, 2015: 103-104. Levacic, 1998: 344. Σαΐτης, 2008α: 64).

Η ερευνητική μελέτη, ως προς το αντικείμενό της, εντάσσεται στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών της Αγωγής και, ειδικότερα, στον κλάδο “Σχολική Παιδαγωγική” και, κατ’ επέκταση, στους κλάδους “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης” και “Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης”, ενώ, ως προς τη μεθοδολογική της προσέγγιση, ανήκει στις έρευνες επισκόπησης πεδίου.

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης είναι να αξιολογήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με την ισχύ και επιρροή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου. Συνακόλουθα, στόχος της έρευνας είναι να ελέγξει μέσα από τις απόψεις των καθηγητών και διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εάν το σχολικό κλίμα μπορεί να επιτελέσει ρόλο λειτουργικό και σημαίνοντα στις επιλογές της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αναφορικά με πτυχές της οργάνωσης και της λειτουργίας της και, συνάμα, να ανταποκριθεί στις αξιώσεις περί σύνδεσής του με μία εκπαιδευτική και παιδαγωγική σταθερά, η οποία, έχοντας ως βάση το ίδιο το άτομο, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του, θα προωθεί την αποτελεσματική και

---

<sup>1</sup> Στην παρούσα μελέτη και χάριν συντομίας γίνεται χρήση του αρσενικού γένους.

ποιοτική λειτουργία του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, στοχεύει να συμβάλει α) στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις, διαμορφώνοντας, έτσι, συνθήκες αρμονικής, εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και β) στην προσφορά της διεθνούς βιβλιογραφίας, επεκτείνοντας την ήδη αυξανόμενη εκτίμηση των τελευταίων δεκαετιών ότι το θετικό σχολικό κλίμα, η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής συντελούν στην αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου αγωγής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό, εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον. Οι σχέσεις και οι πιθανές συνδέσεις μεταξύ του θετικού σχολικού κλίματος και της σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίες αξιούνται βάσει της βιβλιογραφίας και της έρευνας, μπορούν να συνεισφέρουν στην ανατροφοδότηση της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και της ευρύτερης ποιοτικής λειτουργίας του σημερινού σχολείου.

Επισημαίνουμε ότι στην παρούσα ερευνητική μελέτη ο όρος “σχολικό κλίμα” δεν περιλαμβάνει τη διάσταση του ψυχολογικού-παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης και τις προεκτάσεις αυτού στη δυναμική της τάξης και του σχολείου. Αναφερόμαστε, κατεξοχήν, στην κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος και, συνολικά, της σχολικής μονάδας, η οποία σχετίζεται με το κοινωνικό σύστημα, τις αξίες και τους κανόνες, που ορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών στον σχολικό οργανισμό και προσδιορίζουν την κουλτούρα του. Με άλλα λόγια, ο όρος αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, σε ένα περιβάλλον οργανωμένο και ασφαλές, που αντανακλά τις τάσεις της ομάδας και αντιπροσωπεύει τις συλλογικές πεποιθήσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cohen, 2009: 101. Gilmer, 1966: 57. Jorde-Bloom, 1988: 112. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 25. Τσιπλητάρης, 2001: 221). Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο, προκειμένου να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν προς όφελος της λειτουργίας του σχολείου, σε όλα τα επίπεδά του, οι αντιλήψεις των μελών του.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ερευνάται η σχέση θετικού σχολικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου, παραλληλίζοντας τα ευρήματά της με αυτά της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και έχοντας υπ’ όψιν ότι υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελλαδικό χώρο. Η διερεύνηση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις

συσχετίσεις που εμφανίζουν οι παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν και συνθέτουν τη σχολική ζωή, εστιάζοντας, κυρίως, σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό της, καθώς και τις αντανακλάσεις αυτού στη διαμόρφωση περιβάλλοντος εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας της. Στη βάση της προσέγγισης αυτής, και από τις συσχετίσεις που εμφανίζουν οι ανωτέρω παράγοντες, επιδιώκεται η προσέγγιση και, πιθανόν, η ανανεοιοδότηση των όρων σχολικό κλίμα και σχολική αποτελεσματικότητα. Από την πρωτοτυπία αυτή προκύπτει και η σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης, καθώς θεμελιώνεται στην ίδια τη σχολική ζωή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Μία θεώρηση, η οποία προσμετρά και καθορίζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με κριτήρια περισσότερο ανθρωποκεντρικά, στη βάση των επιλογών και των δράσεων των μελών της και, όχι, όπως, συχνά, συμβαίνει, ετεροκαθορισμένα, με αποτέλεσμα την αποσπασματική, ανεπαρκή, ασαφή και αναλώσιμη, ενδεχομένως, συμβολή και λειτουργία τους στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολικού γίνεσθαι.

Έτσι, η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας συνδέεται, κατεξοχήν, με τις πολυάριθμες επιλογές, δράσεις και πρωτοβουλίες, τις οποίες αναλαμβάνει η σχολική μονάδα, κατά τρόπο συστηματικό και συνεπή προς την εκπλήρωση των ποικίλων στόχων της, στη βάση της αλληλεπίδρασης και της συλλογικής δράσης των μελών της. Ο προσανατολισμός αυτός στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθίσταται αναγκαίος, καθώς, ολοένα και περισσότερο, πληθαίνουν οι φωνές για την αναδόμηση και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν βασικό θεσμό, ο οποίος διαμορφώνει το μέλλον μίας ανοιχτής κοινωνίας με ανανεωτικό πνεύμα και στόχο τον ολοκληρωμένο άνθρωπο, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκλήσεις του μέλλοντος. Στο πλαίσιο αυτής της αναγκαιότητας εντάσσεται η παρούσα έρευνα, η οποία επιχειρεί, μέσω της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, να ερευνήσει τη συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση της βιβλιογραφίας, η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τη διερεύνηση, τη μελέτη και την καταγραφή υλικού που σχετίζεται με το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για την αναζήτηση του υλικού πραγματοποιήθηκαν βιβλιογραφικές αναζητήσεις σε Ακαδημαϊκές και Ψηφιακές Βιβλιοθήκες (Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διαδικτυακή ψηφιακή βιβλιοθήκη του Αριστοτελείου

Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), σε βάσεις δεδομένων (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, Education Resources Information Center, Institute of Education Sciences), οι οποίες περιλαμβάνουν έρευνες και πληροφορίες, σχετικά με την εκπαίδευση. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση, αποδελτίωση και μελέτη ξένων επιστημονικών περιοδικών, τα οποία ήταν διαθέσιμα μέσω του συστήματος της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ελληνικών επιστημονικών περιοδικών, που λειτουργούν με σύστημα κριτών: Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Επιστήμες της Αγωγής, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, Έρευνα στην Εκπαίδευση, Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής, Θέματα Ειδικής Αγωγής, i-teacher, Μέντορας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Παιδαγωγικός Λόγος, Τα εκπαιδευτικά, Το βήμα των κοινωνικών επιστημών. Επιπρόσθετα, υλικό της εργασίας αυτής αποτέλεσαν Νόμοι, Προεδρικά διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό μέρος που αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης και το ερευνητικό μέρος που περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγισή της.

Στο 1ο κεφάλαιο, με τίτλο *«Το αποτελεσματικό σχολείο ως υπόσταση και επιδίωξη»*, παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου “σχολείο”, μελετάται διαχρονικά ο θεσμός και, ακολούθως, εξετάζεται η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας και του αποτελεσματικού σχολείου, εστιάζοντας στα κριτήρια που ορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τέλος, διατυπώνεται και επιχειρείται να απαντηθεί ο προβληματισμός για το ποια κριτήρια μπορούν να γενικευτούν και ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Στο 2ο κεφάλαιο, με τίτλο *«Σχολικό κλίμα»*, που αποτελεί το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας, αρχικά, προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος “σχολικό κλίμα”, μελετώνται οι κατηγορίες του σχολικού κλίματος, η σημασία του, καθώς και οι διαστάσεις και οι παράγοντες διαμόρφωσής του. Ακολούθως, προβάλλεται η αναγκαιότητα αξιολόγησής του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διότι μέσα από την αξιολογική διαδικασία μπορούν να εξασφαλιστούν πληροφορίες από όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, στη συνέχεια, να αξιοποιηθούν για την προαγωγή και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στο 3ο κεφάλαιο, με τίτλο «*Σχολικό κλίμα, σχολική αποτελεσματικότητα και διοίκηση*», παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με την αποτελεσματική σχολική διοίκηση και τον τρόπο με τον οποίο συνυφαίνεται με τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και, κατά συνέπεια, με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Αρχικά, επιχειρείται η παρουσίαση του όρου “σχολική διοίκηση”, αναλύονται οι λειτουργίες και ο πολυεπίπεδος ρόλος της, όπως αυτός ορίζεται από το νομικό πλαίσιο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και την απαίτηση για ένα σχολείο καλό και αποτελεσματικό, που αποτελεί στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Κατόπιν, παρατίθενται οι σχετικές με την ηγεσία θεωρίες, προσεγγίζεται η έννοια της σχολικής ηγεσίας και γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση της με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τέλος, εξετάζεται η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο δύναται να συμβάλει στην αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του σημερινού σχολείου.

Στο 4ο κεφάλαιο, με τίτλο «*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο*», αρχικά, αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος “εκπαιδευτικός ρόλος” και, ακολούθως, αναδεικνύονται οι επιμέρους διαστάσεις του ρόλου αυτού, στις οποίες ενυπάρχουν οι ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, προβάλλεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ενός μηχανισμού επιμόρφωσης, ο οποίος με σεβασμό στις επιμορφωτικές του ανάγκες, στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης και διά βίου μάθησης, με την παροχή μίας πολύπλευρης και συνεχούς επιστημονικής κατάρτισης, θα συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων και, παράλληλα, θα εξασφαλίσει στο σχολείο ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, το εμπειρικό, παρατίθενται το αντικείμενο και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η περιγραφή του δείγματος, η τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών, η παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η περιγραφή της διαδικασίας, που ακολουθήθηκε, για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην ανάλυση των δεδομένων και των πορισμάτων της έρευνας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν, και διατυπώνονται προτάσεις, οι οποίες θεωρούμε ότι μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος και την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.



Ακολουθεί η σχετική βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, η οποία συμπεριλαμβάνει ειδικές σχετικές μελέτες, αλλά και γενική, επικουρική βιβλιογραφία για την εκπόνηση της διατριβής.

Τέλος, στο Παράρτημα παρατίθενται το ερωτηματολόγιο και η σχετική επιστολή που απεστάλησαν στα υποκείμενα της έρευνας.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΗ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολείο», μελετάται διαχρονικά ο θεσμός και προβάλλεται η αποστολή και η αναγκαιότητα ύπαρξης και λειτουργίας του στη σύγχρονη εποχή. Ακολούθως, εξετάζεται η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας και του αποτελεσματικού σχολείου, εστιάζοντας στα κριτήρια που ορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, αναδεικνύοντας μία εικόνα πλουραλιστική, η οποία, κατεξοχήν, οφείλεται στη δομή των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά και στο ποιος θέτει και από ποια θέση κάθε φορά το ερώτημα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Διατυπώνεται, λοιπόν, και επιχειρείται να απαντηθεί ο προβληματισμός για το ποια κριτήρια μπορούν να γενικευτούν και ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Τέλος, αναδεικνύονται τα κυριότερα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία, παράλληλα, συνιστούν και τη γενεσιουργό αιτία της δυσλειτουργίας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

#### 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου “σχολείο”

Η έννοια της λέξης σχολείο-σχολική μονάδα, ετυμολογικά προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη “σχολή”, η οποία σήμαινε τον ελεύθερο χρόνο, την ησυχία, την ανάπαυση. Η ερμηνεία της λέξης ποικίλλει και ανάλογα με τους συμφραζόμενους όρους της πρότασης μπορεί να δηλώνει το ίδρυμα στο οποίο παρέχεται παιδεία, κυρίως, για ανηλίκους, σε επίπεδο στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης, αλλά και το κτήριο, στο οποίο το παραπάνω ίδρυμα στεγάζεται. Συνεκδοχικά, επίσης, η λέξη αναφέρεται στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών, την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την περίοδο του χρόνου ή της ημέρας στη διάρκεια της οποίας λαμβάνει χώρα η φοίτηση και η διδασκαλία των μαθημάτων. Δεν είναι λίγες, επίσης, οι περιπτώσεις της μεταφορικής χρήσης της λέξης, προκειμένου να δηλωθεί κάθε ενασχόληση από την οποία κανείς κερδίζει σε γνώσεις και εμπειρίες (Μπαμπινιώτης, 2005: 1748). Αυτός ο πολυδιάστατος και, συνάμα, σύνθετος και πολύπλοκος χαρακτήρας του σχολείου, ιδιαίτερα, στις μέρες μας, είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος "σχολείο" προσεγγίζεται

εννοιολογικά από διαφορετικές οπτικές μεταξύ των ειδικών επιστημόνων με δυσκολία, συχνά, διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 76).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη το σχολείο ορίζεται ως ένας οργανισμός παιδαγωγικός, ο οποίος, εάν συγκριθεί με άλλους οργανισμούς, παρατηρούμε τη διαφοροποίησή του, ως προς τη λειτουργία και, ιδιαίτερα, ως προς τον παιδαγωγικό του ρόλο (Κωνσταντίνου, 1994: 24-26). Με άλλα λόγια, *«με τον όρο σχολείο αντιλαμβανόμαστε ένα υποσύστημα της κοινωνίας, ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες και δομείται με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση»* (Κωνσταντίνου, 2015: 18).

Το σχολείο, ως τελικός αποδέκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις εκάστοτε οικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές, και επιστημονικές αλλαγές, οι οποίες συντελούνται σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, και ως ένα ανοικτό βιοκοινωνικό σύστημα αλληλεπιδρώντων μελών, παρέχει στους μαθητές του γνώσεις, διαπαιδαγωγεί και καλλιεργεί δεξιότητες. Βασικός του στόχος είναι η ποιοτική παροχή πολύπλευρης εκπαίδευσης στον μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι ο σκοπός ύπαρξης του σχολικού θεσμού είναι η ολόπλευρη, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νεαρών μελών της κοινωνίας, ώστε να ενταχθούν ομαλά σε αυτήν. Συνακόλουθα, όταν το σχολείο με τον καλύτερο τρόπο εκπληρώνει αυτόν τον σκοπό, τότε, δηλώνει ότι λειτουργεί αποτελεσματικά (Κωνσταντίνου, 2015: 36).

Σύμφωνα με τη λειτουργία των κοινωνικών συστημάτων, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί υποσύστημα της κοινωνίας, το σχολείο υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική τάξη υποσύστημα του σχολείου. Παράλληλα, οι προσδοκίες, οι ρόλοι και οι προσανατολισμοί του συστήματος συναρτώνται άμεσα με το περιβάλλον στο οποίο ο οργανισμός αναπτύσσεται, επηρεάζοντας σημαντικά τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά στο έμφυχο δυναμικό του (Μπαμπάλης, Σαμαρτζή, & Βουλτσίδης, 2016: 75).

Περαιτέρω, το "σχολείο" συνιστά ένα ανοικτό βιοψυχοκοινωνικό σύστημα από ανθρώπους, αφενός, γιατί σχετίζεται με αναγνωρίσιμα υποσυστήματα (ομάδες μαθητών, εκπαιδευτικοί, σύλλογος διδασκόντων), αφετέρου, γιατί, ως χώρος με διάφορες μεταβλητές, επικοινωνεί αλληλεπιδρά και αλληλοεξαρτάται με άλλα

κοινωνικά συστήματα (Κωνσταντίνου, 2015: 114. Ξωχέλλης, 1985: 57), και σύμφωνα με τη δυναμική των συστημάτων, βρίσκεται σε κατάσταση ανατροφοδότησης, ισορροπίας ή προσαρμογής. Παράλληλα, η πολλαπλότητα στις παραμέτρους που συνθέτουν το σχολικό σύστημα, η ποικιλία στις σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις προσδίδουν στο σχολείο ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, καθιστώντας δύσκολη την επίτευξη σταθερής ισορροπίας, ανάπτυξης και ευελιξίας (Μπαμπάλης κ. συν, 2016: 86).

Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης, ο στόχος είναι να επιδιωχθούν και να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι και να αναληφθούν ρόλοι, για την υλοποίηση της αποστολής, σύμφωνα με τις προσδοκίες της πολιτείας, καθώς και τις στάσεις και αντιλήψεις των αλληλεπιδρώντων στο σχολικό σύστημα κοινωνικών ομάδων (Πασιαρδής, 2004: 100). Υπό τη θεώρηση αυτή, το σχολείο εκλαμβάνεται ως παράγοντας κοινωνικής εξέλιξης (Ξωχέλλης, 2005: 85), με κύριους στόχους και προσανατολισμούς την παροχή οργανωμένης παιδείας για την καλλιέργεια και την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς (Κωνσταντίνου, 2015: 117. Ψαρρού, 2005: 167).

Ιδιαίτερα, στις σύγχρονες πολιτικές κοινωνίες, λόγω της συσσωρευμένης γνώσης και εμπειρίας, της ανάπτυξης της τεχνολογίας και του πολιτισμού, το σχολείο προβάλλει ως βασικός και αναγκαίος θεσμός οργάνωσης και λειτουργίας τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α: 18). Με άλλα λόγια, το σχολείο προς όφελος των μαθητών του καλλιεργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και εξέλιξή τους, αναλαμβάνοντας επίσημα τη μετάδοση, αλλά και την πιστοποίηση της γνώσης που παρέχει, απονέμοντας τους κατάλληλους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2015: 39. Ξωχέλλης, 2006: 131. Φραγκουδάκη, 1985: 15). (Αναλυτικότερα, η δομή και οργάνωση του σχολείου θα αναδειχτεί στην ενότητα 1.3.1.)

Η παροχή, εξάλλου, υπηρεσιών και αγαθών, που ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες του κοινωνικού συνόλου, σύμφωνα με την οργανωτική και οικονομική επιστήμη, συνδέει τη σχολική πραγματικότητα με τις δομές του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού θεσμικού πλαισίου (Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995: 37), και καθιστά το σχολείο μία δημόσια υπηρεσία με τυπική οργάνωση, έναν οργανισμό, ο οποίος για την επίτευξη των στόχων του ασκεί δημόσια εξουσία, υπακούοντας σε νομικές συμβάσεις και πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (Κωνσταντίνου, 2006: 69. Σκουρής & Τάχος, 1995: 63). Συνεπώς, μία σχέση αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική συνδέει το σχολείο με την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί και εξελίσσεται: «το

*σχολείο από την πλευρά του εκφράζει και υλοποιεί τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την οργανωτική διάρθρωση και τη μορφή λειτουργίας του» (Κωνσταντίνου, 2015: 114).*

Δικαιολογημένα, λοιπόν, το σχολείο συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον των οικονομικών επιστημών, οι οποίες στο πλαίσιο της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή, αλλά και τη γενικότερη ευημερία της κοινωνίας (Σαΐτη, 2000: 57), εστιάζουν στη "σχέση κόστους-αποτελέσματος", αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα παραγωγής ανθρωπίνων πόρων και απόδοσής τους στην υπηρεσία των επιχειρήσεων για την όσο το δυνατόν άμεση αξιοποίηση, σύμφωνα με τις επιταγές και ανάγκες της αγοράς εργασίας (Σαΐτης, 2002: 66).

Σημαντική, εξάλλου, είναι η θεώρηση σύμφωνα με την οποία το σχολείο περιγράφεται ως μία οργάνωση διαπραγματευόμενη εντολές πολιτικές, που αγωνίζεται διαρκώς, για να διατηρήσει λεπτές ισορροπίες ανάμεσα στον έλεγχο και την αυτονομία (Fennell, 1994: 24).

Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι τα σχολεία δύνανται και πρέπει να παραμείνουν σχετικά αυτόνομα ιδρύματα, τα οποία σύμφωνα με τη Θεωρία της Αντίστασης (Resistance Theory) συνδέουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αγορά εργασίας και τον πολιτισμό. Παράλληλα, διακρίνονται για τη δυναμική των παιδαγωγικών τους υποκειμένων και την ροπή προς την αλλαγή, αντίσταση, χειραφέτηση και συγκρότηση όχι μόνο της δικής τους ταυτότητας, αλλά και της σχολικής και της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003: 26-27).

Τέλος, εστιάζοντας στη συνθετότητα, το σχολείο κατανοείται ως σύνθετη οντότητα, στην οποία τα στοιχεία, που συνθέτουν τη δομή, τη στρατηγική και το περιβάλλον του, χαρακτηρίζονται από μία φυσική τάση συγχώνευσης, με αποτέλεσμα τον σχηματισμό συνθέσεων ή συν-διαμορφώσεων (configurations), οι οποίες περιγράφουν το σχολείο ως οντότητα ολοκληρωμένης μορφής (Γεράκη, 2013: 21).

Οποιαδήποτε, ωστόσο, και αν είναι η θεώρηση, σε όλες τις προηγμένες κοινωνίες το σχολείο αποτελεί την πλέον προγραμματισμένη εστία για την αγωγή και μάθηση (Ξωχέλλης, 2006: 4), καθώς με την ορθολογική γνώση διαπαιδαγωγεί τη νέα γενιά, και την προετοιμάζει, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού γίγνεσθαι, στηρίζοντας με τον τρόπο αυτόν τα θεμέλια μίας εύρυθμης και αρμονικής κοινωνικής λειτουργίας και συνύπαρξης (Κωνσταντίνου, 2006: 72).

Για την πληρέστερη εννοιολογική προσέγγιση του όρου και ακολουθώντας την αριστοτελική λογική περί “των ονομάτων επίσκεψις”, την εκ βάθους και πλάτους προσέγγιση της έννοιας “σχολείο”, στη συνέχεια, θα αναδείξουμε την ιστορική εξέλιξη του σχολείου, τα στοιχεία που συνθέτουν τον ρόλο, την αποστολή και τη λειτουργία του.

### **1.1.1. Ιστορική εξέλιξη του σχολικού θεσμού**

Η αναγκαιότητα της μάθησης χαρακτήριζε διαχρονικά τον ανθρώπινο πολιτισμό. Μελετώντας τις ιστορικές πηγές, διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις κοινωνίες, το σχολείο αποτέλεσε εκείνον τον θεσμό, στο πλαίσιο του οποίου μέσω προγραμματισμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας ανατέθηκε το έργο της μετακένωσης στη νέα γενιά των πολιτιστικών και κοινωνικών επιτευγμάτων της κοινωνικής ομάδας που ανήκει.

Συνεπώς, το σχολείο προήλθε, όταν οι κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις επέβαλαν την ανάγκη προγραμματισμένης και μεθοδευμένης αγωγής και μάθησης για την ικανοποίηση των αναγκών μίας κοινωνικής ομάδας ή χώρας (Κωνσταντίνου, 2006: 72). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δημιουργήθηκε, καθώς η διαπαιδαγώγηση των παιδιών κρίθηκε ως αναγκαία και καθοριστική λειτουργία για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους, προκειμένου οι ανθρώπινες κοινωνίες να εξασφαλίσουν την αποφυγή των συγκρούσεων και, κατά συνέπεια, την ομαλή και αρμονική συμβίωση των μελών τους (Ξωχέλλης, 2006: 13).

Στο μεταίχμιο της προϊστορικής και ιστορικής εποχής η ανακάλυψη της γραφής και η δημιουργία των πόλεων κρατών κατέστησαν αναγκαία την παιδεία, η οποία αναδύθηκε μέσα από την άσκηση της λατρείας και της διακυβέρνησης σε χώρους, όπως ήταν τα ιερά των ναών.

Με τον χρόνο, η μόρφωση απέκτησε πρωταρχική θέση και σημασία και, ιδιαίτερα, σε κάποιες περιοχές του αρχαίου ελληνικού κόσμου, όπως η Αθήνα κατά τον 5ο αιώνα π.Χ., δεν υπήρχαν αγράμματοι άνθρωποι. Ο Σόλωνας θεωρούσε την εκπαίδευση χρέος της πολιτείας, ενώ ο Πλάτωνας διατύπωσε τις αρχές, που θεμελίωσαν τη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική: την αυτενέργεια, την εποπτεία και τη συναισθηματική συμμετοχή στο διδασκόμενο αντικείμενο (Νόμοι 643b-d), συνδέοντας το καλό παράδειγμα με την επιτυχή έκβαση του έργου της αγωγής (Νόμοι 729bc.). Στην κλασική Αθήνα το σχολείο ήταν προσανατολισμένο στην καλλιέργεια και αρμονική ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου, όπως η ψυχοσωματική του υγεία, η πειθαρχία στους νόμους, το κάλλος και η δημιουργία ισχυρών δεσμών με το κοινωνικό σύνολο (Reble, 1990: 30).

Στην αρχαία Σπάρτη ή την Κρήτη, ως ζητούμενα ιδανικά της εκπαίδευσης θεωρούντο η τόλμη, η ανδρεία, και η ικανότητα πολιτικής διακυβέρνησης. Οι απόψεις αυτές, θεμελίωσαν τη νεότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία υποστηρίχθηκε κατά την περίοδο της Αναγέννησης και, σταδιακά, οδήγησε στη διαμόρφωση του σημερινού σχολείου (ό.π., 1990: 31).

Αργότερα, οι Ρωμαίοι, επηρεάστηκαν από τον ελληνικό πολιτισμό και, ως εκ τούτου, ακολούθησαν τα ελληνικά εκπαιδευτικά πρότυπα, γεγονός, το οποίο δημιούργησε μία “κάστα” παιδαγωγών, δούλων, κυρίως, με ελληνική καταγωγή (Χουρδάκης, 1999: 10).

Η παράδοση του σχολείου της ελληνορωμαϊκής αντίληψης συνεχίζεται με την καθιέρωση του Χριστιανισμού ως επίσημης θρησκείας του ρωμαϊκού κράτους, καθώς οι ιθύνοντες κατανόησαν την ανάγκη διατήρησης των ελληνικών και ρωμαϊκών σχολείων, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα εκπαίδευσης ανθρώπων, κληρικών ή λαϊκών, που το κράτος είχε ανάγκη (ό.π., 1999: 10).

Με την επικράτηση της βιομηχανικής επανάστασης, έγινε μεταβίβαση της παραγωγής και οικονομίας από το οικογενειακό πλαίσιο στα εργοστάσια και την μαζικοποίηση της παραγωγής προϊόντων. Οι νέες οικονομικές συνθήκες απαιτούσαν εξειδικευμένες ικανότητες και γνώσεις και, έτσι, κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο μπορούσαν να συμμετέχουν όλοι οι πολίτες (ό.π., 1999: 12-14).

Η νέα μορφή σχολείου, την οποία οι παιδαγωγοί αποκαλούν ως την “εφεύρεση της μορφής του σχολείου”, κάνει την εμφάνισή της μεταξύ του 16ου και 17ου αιώνα με τη διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών (Fischer, 2006: 7). Η διαμόρφωση του νέου σχολικού μοντέλου αποβλέπει στην υποστήριξη των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών της βιομηχανικής κοινωνίας. Έτσι, η δημιουργία του σχολείου ως θεσμού-οργανισμού συνδέθηκε με την ανάπτυξη των κοινωνιών και τη διασφάλιση των προϋποθέσεων, που μπορούσαν να εγγυηθούν την επιβίωση, εξέλιξη και προκοπή τους, καλύπτοντας τις αξιώσεις που προέκυψαν για εξειδικευμένες ικανότητες και προσόντα, τα οποία δεν μπορούσαν πλέον να προσφέρουν η οικογένεια και άλλοι φορείς (Κωνσταντίνου, 2015: 114).

Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες η εξέλιξη της παιδαγωγικής θα προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία έναν νέο προοδευτικό προσανατολισμό. Η προσωπικότητα και ο ρόλος του μαθητή αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζονται οι ατομικές του ελευθερίες, που για πολλούς αιώνες είχαν θυσιαστεί στον βωμό της



προσπάθειας δημιουργίας μελλοντικών χρηστών πολιτών και πειθήνιων κοινωνιών (Κυρίδης, 1999: 37).

Έναν πολύ σημαντικό σταθμό στη νεότερη ιστορία του σχολείου αποτελεί η μετάβαση από το λεγόμενο παλιό στο νέο σχολείο στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η οποία επέφερε αλλαγές στην εσωτερική λειτουργία του θεσμού και, γενικότερα, στις διαδικασίες, που αφορούν στη μάθηση, την αγωγή, την κοινωνικοποίηση, καθώς και τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή ως αποτέλεσμα της επικράτησης μίας "παιδοκεντρικής" νοοτροπίας στην οργάνωση και λειτουργία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Στην αλλαγή αυτή συνέβαλαν γενικότερες πολιτικές, οικονομικές πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις και, ειδικότερα, νέες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές απόψεις και αντιλήψεις, οι οποίες υποστηρίχτηκαν την εποχή αυτή και μετέπειτα (Ξωχέλλης, 1991: 12).

Συνεπώς, η σημερινή μορφή του σχολείου, συνδέεται με την εκβιομηχάνιση, την ανάπτυξη του τεχνολογικού πολιτισμού και την καπιταλιστική συγκρότηση των κοινωνιών, κυρίως, της Δ. Ευρώπης, κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα (Κωνσταντίνου, 2007α: 20).

Παράλληλα, κάνει την εμφάνισή της η αντιαυταρχική μορφή εκπαίδευσης, η οποία εκδηλώνεται ως αντίποδας της εξουσιαστικής επιβολής, ιδιαίτερα της επαγγελματικής αυθεντίας, αλλά και των αντιδημοκρατικών κανόνων που καταδυνάστευαν την εκπαίδευση επί αιώνες (Παππάς, 2007: 45). Εμφανίζεται στην παιδαγωγική, όταν δημιουργείται έντονη αμφισβήτηση για το κύρος και την αυθεντία του εκπαιδευτικού και προβάλλεται η απόλυτη πρωτοβουλία ή ελευθερία του παιδιού (Φράγκος, 1984β: 16). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει: ο δάσκαλος πλέον έχει ρόλο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό, αντιαυταρχικό, ενώ παύει να χρησιμοποιεί ως μέσα αγωγής λεκτικές και σωματικές ποινές. Η αντιαυταρχική αγωγή συνδέεται με αυτό που λέμε νέα αγωγή, νέα παιδαγωγική, νέο σχολείο χωρίς όμως να ταυτίζεται με καμία από αυτές τις μορφές (Φράγκος, 1984β: 16).

Στη χώρα μας η πρώτη προσπάθεια αντιαυταρχικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε από τον Αλέξανδρο Δελμούζο στον Βόλο (1908-1911), ο οποίος σε συνεργασία με τους Δημήτρη Γληνό και Μανώλη Τριανταφυλλίδη επιχείρησαν την εφαρμογή πρωτοποριακών παιδαγωγικών μεθόδων στο πλαίσιο «των ευρωπαϊκών παιδαγωγικών θεωριών, της πολιτικής θεωρίας του νέου ελληνισμού και της γλωσσικής θεωρίας του δημοτικισμού» (Φράγκος, 1984β: 18).

Ωστόσο, μετά το 1960 θα κυριαρχήσουν στην εκπαίδευση και την παιδαγωγική απόψεις περιθωριακές, σκεπτικισμού και αμφισβήτησης του σχολείου. Οι απόψεις αυτές, αν και προκάλεσαν αντιφάσεις και συγκρούσεις, οδήγησαν στην αναζήτηση μίας διαλεκτικής σύνθεσης των τάσεων και αναζητήσεων και, εν τέλει, την καταδίκη του αυταρχικού, σωφρονιστικού και φρονηματικού σχολείου (Φράγκος, 1984β: 18).

Στο πλαίσιο αυτό σε διεθνές επίπεδο κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα δημιουργήθηκαν τα εναλλακτικά σχολεία, διατυπώνοντας για τη θεραπεία του δημόσιου κρατικού σχολείου συγκεκριμένες αρχές και στόχους προσανατολισμένους στην ολιστική μάθηση, την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και την αναγκαιότητα προσαρμογής στις ανάγκες του μαθητή, τον σεβασμό της ιδιαιτερότητάς του, τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτορρύθμιση, τη συλλογική προσπάθεια υποστήριξής του. Μεταξύ των εναλλακτικών σχολείων ξεχώρισαν τα σχολεία της Montessori (1907), τα σχολεία του Celestine Freinet (1920), το σχολείο της αντιαυταρχικής αγωγής, Summerhill, του Alexander S.Neil (Κοσσυβάκη, 2006: 95-100).

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο θεσμός του σχολείου υπήρξε και εξακολουθεί να είναι πολύ σημαντικός στην προσπάθεια να αποκτήσει κοινωνική οντότητα ο άνθρωπος και ο πολιτισμός που δημιούργησε. Έτσι, η πολιτεία ανάλογα με τους σχεδιασμούς της ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθορίζει και τους στόχους του σχολικού θεσμού, διαμορφώνοντας τον τρόπο λειτουργίας του και, εν τέλει, τον ρόλο και την αποστολή του στην εκάστοτε εποχή (Κωνσταντίνου, 2007α: 20).

Ειδικότερα, για τον ρόλο και την αποστολή του σχολείου στη σημερινή εποχή θα γίνει εκτενής αναφορά στην ακόλουθη ενότητα.

### **1.1.2. Ο ρόλος και η αποστολή του σχολείου**

Από τότε που το σχολείο έγινε αντικείμενο θεωρητικών προσεγγίσεων της Παιδαγωγικής επιστήμης, διατυπώθηκαν θεωρίες, συχνά, αλληλοσυγκρουόμενες, λόγω της οπτικής, της μεθοδολογίας και της σκοπιμότητάς τους, οι οποίες επιχείρησαν να μελετήσουν τον σχολικό θεσμό και να προσδιορίσουν τους σκοπούς και, γενικότερα, την αποστολή του. Κυρίαρχη θέση στον γενικότερο προβληματισμό τους κατέχει το ερώτημα, *«πώς οφείλει παιδαγωγικά να διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα και ποιους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς στόχους οφείλει να προωθήσει το σχολείο»* (Κωνσταντίνου, 2007α: 40). Για την προσέγγιση του φαινομένου αναπτύχθηκαν θεωρίες, κυρίως, με αναφορά στο άτομο (ατομοκεντρικές

θεωρίες), αλλά και την κοινωνία (κοινωνιοκεντρικές θεωρίες) (Κωνσταντίνου, 2007α: 40-41).

Στην κατηγορία των ατομοκεντρικών θεωριών εντάσσονται εκείνες, οι οποίες προσδιορίζονται, αναφορικά με την παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση, η ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών προσωπικοτήτων, η προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή και, παράλληλα, η διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων, που μπορούν να υποστηρίξουν με επάρκεια τις γνωστικές, νοητικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του μαθητή, αποτελούν τον κυρίαρχο στόχο του σχολείου (ό.π., 2007α: 41). Από την άλλη, οι κοινωνιοκεντρικές θεωρίες αντιλαμβάνονται το σχολείο ως δημιούργημα της κοινωνίας, την οποία οφείλει να υπηρετεί, παρέχοντας στους μαθητές τις δεξιότητες εκείνες, που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, σύμφωνα με τα δεδομένα, τους προσανατολισμούς και τους στόχους της εκάστοτε εποχής (ό.π., 2007α: 41).

Συνεπώς, η προσέγγιση και ερμηνεία των προσανατολισμών, των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, πρέπει να εστιάζει στη μελέτη του κοινωνικού συστήματος, των αντιθέσεων και των συμφερόντων, που υπηρετεί, καθώς ο σχολικός θεσμός είναι εξαρτώμενος και ελεγχόμενος από το κράτος (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκιστάκου, 2004: 19). Η διάσταση αυτή αποτελεί το στοιχείο εκείνο, το οποίο επηρεάζει τη μορφή λειτουργίας του σχολείου και καθορίζει, κατεξοχήν, την οργανωτική και θεσμική του διάρθρωση.

Επομένως, το σχολείο, καθώς αποτελεί έναν οργανωμένο θεσμό, χαρακτηρίζεται από τα προσδιοριστικά γνωρίσματα των λοιπών οργανισμών, όπως για παράδειγμα είναι το ανθρώπινο δυναμικό, η οργανωτική δομή, η εξουσία, οι κοινοί αντικειμενικοί στόχοι, η επικοινωνία των μελών (Κωνσταντίνου, 2007α: 43. Σαϊτής: 2005: 64). Ωστόσο, διαφοροποιείται από μία επιχείρηση, ή άλλους οικονομικούς οργανισμούς στα ακόλουθα σημεία:

- Το σχολείο έχει πολλαπλούς και μερικές φορές αντικρουόμενους στόχους.
- Η διδασκαλία, η οποία αποτελεί το κυρίαρχο μέσο επίτευξης της στοχοθεσίας, δεν είναι σταθερή, στοιχείο που επηρεάζει και τη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, τα οποία, συχνά, δεν είναι τα αναμενόμενα.
- Το ανθρώπινο δυναμικό του (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).
- Διαθέτει επίπεδες δομές οργάνωσης, οι οποίες σε χώρες, όπως είναι η Ελλάδα και η Ολλανδία, είναι περισσότερο εμφανείς (Cohen & March, 1989: 119).
- Η προσφορά και η συμβολή του σχολείου προς την κατεύθυνση της

ευημερίας των σύγχρονων κρατών θεωρείται καθοριστική, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει, συχνά, πολιτικές παρεμβάσεις, οι οποίες εκφράζονται με πιέσεις και αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία.

- Η λειτουργία του χαρακτηρίζεται για την ηθική της διάσταση, εάν λάβουμε υπ' όψιν ότι το σχολείο δεν μπορεί να αδιαφορήσει για τους μαθητές του και να αγνοήσει τις συνέπειες στο ευρύτερο περιβάλλον (Greenfield, 1995: 62).
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει στο εσωτερικό του περιβάλλον είναι ιδιαίτερα ξεχωριστές, προσδιορίζουν την ταυτότητά του και αδυνατεί να προβεί σε αλλαγές που αφορούν τις βασικές δομές διάρθρωσης του συστήματος και τις εισροές σε αυτό (Doyle & Wells, 1996: 34).

Επίσης, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού οργανισμού από έναν επιχειρηματικό, ο οποίος καλείται, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του καταναλωτικού κοινού, να λειτουργήσει με όρους ανταγωνιστικούς. Από την άλλη, μία σχολική μονάδα, προκειμένου να ανταποκριθεί στην ανάγκη για γνώση, συνήθως, λειτουργεί σε περισσότερο ομαλές συνθήκες, οι οποίες, ωστόσο, δεν είναι απολύτως απαλλαγμένες από ανταγωνιστικές διαθέσεις, που, συχνά, χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των μαθητών, του συλλόγου διδασκόντων, των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, και δεν συνάδουν με τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολικού θεσμού (Τσουνή, 2015: 32).

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση θεωρείται οργανισμός ιδιαίτερα παραγωγικός (Δαγδιλέλης, 2005: 216) και, κατά συνέπεια, το σχολείο, για να ανταποκριθεί στον προορισμό του και να δικαιολογήσει την ύπαρξή του, οφείλει να επιτελέσει καθορισμένους ρόλους και συγκεκριμένες λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 2006: 69). Αποτελεί, λοιπόν, το σχολείο έναν παιδαγωγικό οργανισμό με εξειδικευμένο χαρακτήρα, καθώς έχει επιφορτιστεί να επιτελεί διαδικασίες, που αφορούν στη μάθηση, την αγωγή, την κοινωνικοποίηση και την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007α: 20).

Συνακόλουθα, βασική αποστολή του σχολείου, η οποία, κατεξοχήν, προσδιορίζει τον ρόλο του, είναι η *παιδαγωγική ή κοινωνικοποιητική* του λειτουργία, διότι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής ζωής με στόχο την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου καθορίζει σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2019α). Με άλλα λόγια, το σχολείο ασκεί αγωγή, κοινωνικοποιώντας, παράλληλα, τους μαθητές βάσει κοινωνικοπολιτισμικών γνώσεων (αξιών, κανόνων, αντιλήψεων, πρακτικών), διαπαιδαγωγώντας το νεαρό

άτομο, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του, προκειμένου να προσαρμοστεί στα δεδομένα της κοινωνικής ζωής και με επιτυχία να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και απαιτήσεις της ενήλικης ζωής του (Κωνσταντίνου, 2005:78).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι οι σημαντικότερες πτυχές της ζωής του ατόμου εξαρτώνται, κατεξοχήν, από την ικανότητά του για κοινωνική προσαρμογή, δικαιολογημένα, η παιδαγωγική ή κοινωνικοποιητική συνιστά και τη βασική λειτουργία του σχολείου. Η διάσταση της λειτουργίας αυτής είναι θεσμοθετημένη από το Ελληνικό Σύνταγμα, το οποίο με το άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 ορίζει ως σκοπό της εκπαίδευσης και του σχολείου την *«ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*. Ειδικότερα, αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου και τη συμβολή του, προκειμένου οι μαθητές:

*«α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.*

*β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.*

*γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.*

*δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.*

*ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό...».*

Επιπρόσθετα, πρέπει να επισημάνουμε την άρρηκτη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο συγκείμενο, εντός του οποίου λειτουργεί, με αποτέλεσμα κάθε κοινωνικό γεγονός άμεσα να επιδρά στη λειτουργία του (Λιακοπούλου, 2014: 46. Νικολάου, 2009: 66-67). Με άλλα λόγια, το σχολείο αποτελεί λειτουργικό κομμάτι εντός ενός τοπικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, αναπτύσσει μία αμφίδρομη σχέση και αλληλεπιδρά με αυτό, στην προσπάθεια εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών σκοπών και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μελών του. Η σχέση αλληλεπίδρασης του σχολείου με το σύγχρονο πολύπλοκο και πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίνεσθαι σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, αναδεικνύει την αναγκαιότητα λειτουργίας ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία και πρόθυμου να συμπορευτεί μαζί της, σύμφωνα με τα προστάγματα των καιρών (Γεωργογιάννης, 2006: 101-102).

Καθοριστικά, επίσης, συμβάλλει στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας η *διδασκική-μαθησιακή* λειτουργία, η οποία αναφέρεται σε προγραμματισμένες και μεθοδευμένες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, στην προσπάθειά του να προκαλέσει και να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί την παλαιότερη και περισσότερο τονισμένη στην πράξη λειτουργία του σχολείου, η οποία ξεκίνησε από την κάλυψη στοιχειωδών αναγκών ανάγνωσης, γραφής και αριθμησης και έφτασε στο σημερινό πρόβλημα της έκρηξης της γνώσης και της παρεπόμενης τάσης περιορισμού των αρμοδιοτήτων του σχολείου (Ξωχέλλης, 2006: 71).

Σήμερα, καθώς οι ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών μεταβάλλονται πολυεπίπεδα, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα αναβάθμισης του παραδοσιακού ρόλου του σχολικού θεσμού, ο οποίος εκτός από τη μέριμνα για την γνωστική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει να επεκτείνει το ρόλο του, αναπτύσσοντας και υποστηρίζοντας αποτελεσματικά νέες διαστάσεις, όπως η καθοδήγηση, η κοινωνικοποίηση, η συμβουλευτική. Έτσι, στις μέρες μας, όλο και περισσότερο διαπιστώνουμε ότι η γνώση αποκτιέται μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες δύνανται να περιορίσουν μορφές διαπαιδαγώγησης παρελθόντων ετών και συνάδουν με τη φυσιγνωμία του σχολικού θεσμού ως φορέα με κύριες αρμοδιότητες την προώθηση του εκδημοκρατισμού και τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Ματσαγούρας, 2004α: 25-26). Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να παραβλέπονται παράγοντες, όπως είναι η κουλτούρα, το φύλο, η φυλή, οι σχέσεις ηγεμονίας και καταπίεσης, οι οποίοι ενσωματώνονται στη

συγκρότηση της γνώσης και συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσής της (Πουρνάρη, 2014).

Στη νέα, εξάλλου, εποχή της πληροφορίας και της κατανάλωσης, την εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, η οποία εγείρει επείγοντα αιτήματα σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, το σχολείο διευρύνει την αποστολή του, μαθαίνοντας τον άνθρωπο να ζει και να συμβιώνει. Μέσα στη δίνη μίας πολύμορφης κρίσης, με έντονες προεκτάσεις σε όλα τα επίπεδα της ζωής, το “να μάθουμε να ζούμε μαζί” είναι, ίσως, η μεγαλύτερη πρόκληση του 21<sup>ου</sup> αιώνα, την οποία το σχολείο καλείται να υποστηρίξει, καθώς αντιπροσωπεύει έναν υποχρεωτικό σταθμό στην πορεία αυτή (Νικολάου, 2008: 38). Πρόκειται για το “Νέο Σχολείο”, που όλοι οραματίζονται, το οποίο είναι ανοικτό στην τοπική κοινωνία, τις επιστημονικές ιδέες και εξελίξεις, με τη συμπεριληπτική λειτουργική του έκφραση και με σημείο αναφοράς τον σεβασμό της διαφορετικότητας των μαθητών του. Αναφερόμαστε, δηλαδή, στο σχολείο εκείνο, το οποίο, εντάσσοντας τις αντινομίες της σύγχρονης εποχής, υπηρετώντας τις αξίες της δικαιοσύνης, της ισότητας, των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, μπορεί να εργαστεί προς την κατεύθυνση της αλλαγής αυτού του κόσμου, με την ενίσχυση μορφών συλλογικότητας, αλληλεγγύης και συνέργειας των μελών του (Δράκος, 2011: 81).

Από τον συγκερασμό των στοιχείων που προσδιορίζουν τις δύο προαναφερθείσες λειτουργίες, προκύπτει η *αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία* του σχολείου, η οποία σχετίζεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το σχολείο, δηλαδή, είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, αναπτύσσοντας κριτήρια επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών του, και εντοπίζοντας τον βαθμό επιτυχίας των εφαρμοζόμενων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 219). Για την επίτευξη του στόχου αυτού εφαρμόζει τις αρχές της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, οι οποίες οδηγούν στη λήψη των κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων, για την ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2006: 27). Αποτελεί κοινωνική λειτουργία του σχολείου, η οποία συνυφαίνεται με την κοινωνικοποιητική, εφόσον αποτελεί διαδικασία, βάσει της οποίας γίνεται η επιλογή και η κατανομή κοινωνικών θέσεων στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι με βάση την αξιολογική λειτουργία και σύμφωνα με τα αιτήματα του κοινωνικού συστήματος, ορίζονται οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια της κοινωνικής

ενσωμάτωσης και επαγγελματικής αποκατάστασης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 41).

Στο πλαίσιο της αξιολογικής λειτουργίας του σχολείου ασκείται έντονη κριτική από την επιστήμη της κοινωνιολογίας, η οποία τονίζει ότι το σχολείο, αν και διακηρύσσει την αρχή της ισότητας, με τη λειτουργία αυτή νομιμοποιεί τις ανισότητες και αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική δομή. Από την άλλη, υπάρχουν απόψεις που πρεσβεύουν πως «τα κίνητρα για τη μάθηση και η χρήση του σχολείου ως μέσου βελτίωσης της κατάστασης του ατόμου μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με το ελλιπές πολιτισμικό κεφάλαιο της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης του ατόμου» (Fischer, 2006: 47).

Επιπρόσθετα, το σχολείο, μέσα από την *εποπτική-κουστωδιακή λειτουργία* εποπτεύει τη σχολική παρουσία και δράση του μαθητή, καλύπτοντας, παράλληλα, ανεπάρκειες, που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σύγχρονου οικογενειακού θεσμού. Είναι γνωστό ότι η οικογένεια της βιομηχανικής κοινωνίας, λόγω της εξωοικογενειακής απασχόλησης και, επομένως, της μακράς απουσίας των γονέων από την οικογενειακή εστία, αναγκάστηκε να παραχωρήσει μέρος από τις παιδαγωγικές της αρμοδιότητες σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (βρεφονηπιακούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, παιδικούς σταθμούς κ.λπ.). Επομένως, το σχολείο προσφέρει στους μαθητές του ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση, αποδεσμεύοντας, συνάμα, τους γονείς από τον κοινωνικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να απασχοληθούν με την εργασία τους ή με άλλες δραστηριότητες (Γκότοβος, 2003: 185. Κωνσταντίνου, 2015: 41. Ξωχέλλης, 2005: 61. Πυργιωτάκης, 2000: 177).

Συνοψίζοντας, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι στο σύγχρονο σχολείο, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών επιτευγμάτων, από τις προαναφερθείσες λειτουργίες ιδιαίτερα τονισμένη είναι η λειτουργία της διδασκαλίας, η οποία, κατεξοχήν, στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων, άμεσα συναρτώμενων με την επιλογή και εξασφάλιση των αναγκαίων πτυχίων για την είσοδο στην αγορά εργασίας (Ξωχέλλης, 2006: 131). Επιπλέον, καθώς η σχολική πραγματικότητα συνυφάινεται άμεσα και επηρεάζεται έντονα από τη δυναμική του σύγχρονου ευμετάβλητου κοινωνικού γίγνεσθαι, οι λειτουργίες αυτές, αναφορικά με την “καλή” και “αποτελεσματική” λειτουργία του σημερινού σχολείου, φαίνεται να υπολειτουργούν.

Ειδικότερα, συχνά, διαπιστώνουμε ότι το σημερινό σχολείο:



- ❖ *«Ως προς την κοινωνικοποιητική λειτουργία: Η παρεχόμενη αγωγή και κοινωνικοποίηση μειονεκτούν ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.*
- ❖ *Ως προς τη μαθησιακή λειτουργία: Η διδασκαλία και η μάθηση μειονεκτούν ως προς την ποιότητα των διαδικασιών τους και των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στον μαθητή.*
- ❖ *Ως προς την αξιολογική λειτουργία: Η αξιολόγηση απέχει σε σημαντικό βαθμό από το παιδαγωγικό της περιεχόμενο.*
- ❖ *Ως προς την εποπτική λειτουργία: Δεν αξιοποιείται παιδαγωγικά σε υψηλό βαθμό ο χρόνος του μαθητή εκτός ή, ακόμη, και εντός μαθημάτων» (ό.π., 2015: 104).*

Τα στοιχεία εκείνα, τα οποία σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια της εργασίας μας.

## **1.2. Σχολική αποτελεσματικότητα**

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (school effectiveness) έχει αποτελέσει δημοφιλές θέμα για την εκπαιδευτική έρευνα, καθώς καθημερινά προκύπτουν πλήθος ερωτήματα για την ασυμβατότητα του εκπαιδευτικού θεσμού με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, τη μορφή της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή, σε μία προσπάθεια για την αναβάθμιση και την ποιοτική λειτουργία των σχολείων αναπτύχθηκε στην Αμερική η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία, απαντώντας στις ερευνητικές μελέτες των Αμερικανών ερευνητών Coleman κ. συν., (1966) και Jencks κ. συν., (1972), οι οποίοι υποστήριζαν τη δυνατότητα του σχολείου να αντιστέκεται και να ανατρέπει επιδράσεις προερχόμενες από το οικογενειακό περιβάλλον και την οικονομική και κοινωνική προέλευση του παιδιού. Αρχικά, η παραδοχή της άποψης ότι το σχολείο μπορεί να κάνει τη διαφορά, προκειμένου να επέλθει η ισότητα των ευκαιριών και ο εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση, είχε ως αποτέλεσμα τη σύνδεση της σχολικής αποτελεσματικότητας με τον καθορισμό των στόχων και της κατάλληλης μεθοδολογίας για την προώθησή τους, εστιάζοντας σε ζητήματα που αφορούν στην ισότητα και την απόκτηση δεξιοτήτων σε παιδιά προερχόμενα από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα ή μειονότητες.

Ακολούθως, με την επέκταση της έρευνας στο σύνολο των μαθητών, επιχειρήθηκε ο ορισμός της έννοιας του αποτελεσματικού σχολείου και ο εντοπισμός των στοιχείων που διαφοροποιούν τα σχολεία σε αυτόν τον τομέα. Δόθηκε έμφαση

στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και ως αποτελεσματικό θεωρήθηκε το σχολείο εκείνο στο οποίο οι μαθητές του προοδεύουν περισσότερο από το αναμενόμενο, εάν ληφθούν υπ' όψιν χαρακτηριστικά που αφορούν στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και των σχολείων, τα οποία επιδρούν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, διαμορφώνοντας ανώτερα αποτελέσματα από εκείνα που σχετίζονται με τη κοινωνική προέλευσή τους (Δούκας, 1999: 173. Κωνσταντίνου, 2015: 90. Λιακοπούλου, 2020. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 18). Έτσι, διαμορφώθηκε το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο αναγνώρισε τη δυνατότητα του σχολείου να επιδρά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, θέτοντας ως στόχο την αποτίμηση της σχετικής επίδρασης (Καπαχτσή, 2011: 23).

Τη δεκαετία του '90 η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα αντιμετώπισε μία σειρά από αλλαγές με κυριότερες την επιδίωξη της αυτόνομης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τους πολλαπλούς “παραγωγούς” εκπαίδευσης και γνώσης, την “ποικιλία” των σχολικών ιδρυμάτων, την ετερογένεια και τους διαφορετικούς τρόπους αποτελεσματικής υποστήριξής της, τις ποικίλες διαστάσεις της έννοιας, ακαδημαϊκή και κοινωνική (Gray, 2004: 194), καθώς και τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις υπό την επίδραση του “συγκεκριμένου” κάθε σχολικής μονάδας (Λιακοπούλου, 2014: 46. Reezigt & Creemers, 2005: 409).

Ιδιαίτερα, στις μέρες μας, προβάλλει επιτακτικά η αναζήτηση της πραγματικής δύναμης, αλλά και της δυναμικής του σχολείου στη διαμόρφωση της μάθησης και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, καθώς ανεξέλεγκτα και κάποιες φορές επικίνδυνα ανταγωνίζονται το έργο του το διαδίκτυο, η τηλεόραση και, γενικότερα, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Όπως χαρακτηριστικά αναδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας των Harris & Chapman (2004), η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση των σχολείων σε δύσκολα ή μειονεκτικά πλαίσια, οι ατομικές προϋποθέσεις μάθησης σε ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, υπερισχύουν της σχολικής επίδρασης.

Έτσι, παρά τη συσσώρευση πλούσιας επιστημονικής γνώσης και τις συστηματικά σχεδιασμένες αλλαγές σε μακροεπίπεδο, η αποτελεσματικότητα παραμένει μία έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη, και αποτελεί ζητούμενο για τις σύγχρονες σε διεθνές επίπεδο κοινωνίες, οι οποίες, ευρέως, αμφισβητούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, αναφορικά με τα αποτελέσματα που παράγουν.

Το σχολείο, βέβαια, παραμένει, ο σημαντικότερος φορέας για την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους, που οι

εκπαιδευτικοί οργανισμοί προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, προσφέροντας μία πρόσθετη αξία, αυτή της αποτελεσματικότητας σε τομείς, όπως είναι η ακαδημαϊκή επίδοση και οι κοινωνικές δεξιότητες (Λιακοπούλου, 2020. Νικολάου, 2009: 14).

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι σημειώνονται σημαντικές διακυμάνσεις στα παραγόμενα αποτελέσματα των σχολείων. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον στην προσπάθεια προσέγγισης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η έρευνα έχει ως στόχο να αποσαφηνίσει εκείνα τα χαρακτηριστικά των σχολείων, τα οποία διαφοροποιούν το ένα σχολείο από το άλλο και συνιστούν παράγοντες αποτελεσματικότητας (Papanastasiou, 2008: 541). Επισημαίνει, επίσης, ότι, εάν γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου, μπορούμε να βοηθήσουμε τα σχολεία που υποαποδίδουν, να προβούν στις αναγκαίες βελτιώσεις, υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων.

Σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, τη βελτίωση του σχολείου και την αναγκαία προς την κατεύθυνση αυτή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι προσανατολισμένη προς την αναζήτηση των παραμέτρων που δύνανται να συμβάλουν στην αναβάθμιση των μη αποτελεσματικών σχολείων, αλλά και τη διαρκή βελτίωση και αειφορία των σχολείων που λειτουργούν με όρους ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας (Λιακοπούλου, 2020. Παμουκτσόγλου, 2001: 82-83).

Παρουσιάζει, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προσεγγίσουμε διεξοδικά την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, να αναζητήσουμε τα στοιχεία που το προσδιορίζουν, προκειμένου να αξιοποιηθούν προς όφελος της δομής και λειτουργίας του σημερινού σχολείου και, γενικότερα, της εκπαίδευσης.

### **1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο»**

Τα τελευταία χρόνια, τα υψηλά επίπεδα απολογισμού και οι δυνάμεις της αγοράς που εισήχθησαν στην εκπαίδευση, είναι κατά μεγάλο μέρος υπεύθυνα για την ολοένα αυξανόμενη έρευνα που αφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αποτελεί ευρύτερη παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα ως έννοια ανήκει στην κατηγορία των πολυδιάστατων και δύσκολα προσδιοριζόμενων εννοιών (Snyder & Ebmeier, 1990: 79). Όταν, μάλιστα, πρόκειται για την αποτελεσματική λειτουργία ενός πολύπλοκου θεσμού, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αντικατοπτρίζει τις αξίες, τα οράματα, αλλά και τις αντιφάσεις της κοινωνίας, που καλείται να υποστηρίξει, τότε η δυσκολία γίνεται μεγαλύτερη.

Είναι συχνή η διασύνδεση όρων, όπως “*αποτελεσματικότητα σχολείου*”, “*αποτελεσματικότητα δασκάλου*” και “*εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα*”, καθώς όλοι αναπτύσσονται και αναφέρονται στο ίδιο χωρικό πλαίσιο είτε πρόκειται για τη σχολική τάξη είτε την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός σχολείου είναι εξαιρετικά πολύπλοκο, διότι αντιφατικά είναι τα δεδομένα για τα αποτελέσματα των σχολείων. Περαιτέρω, η δυσκολία στη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού για την έννοια του “*αποτελεσματικού σχολείου*” φαίνεται να συνδέεται εγγενώς με τον πολύπλοκο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού θεσμού (Λιακοπούλου, 2020. Παπαναούμ, 1995: 40).

Ωστόσο, ο προσδιορισμός της έννοιας με σαφήνεια και νοηματική συνέπεια καθίσταται αναγκαίος, προκειμένου να αξιοποιηθεί ως εργαλείο στο πλαίσιο της επιστημονικής αναζήτησης και έρευνας. Η έννοια “*αποτελεσματικό*” αναφέρεται στην επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, που στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού είναι η επίτευξη των στόχων και των προσανατολισμών που έχει θέσει η σχολική κοινότητα, προς την κατεύθυνση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και πληρότητας των μαθητών της. Συνεπώς, με τον όρο “*αποτελεσματικότητα του σχολείου*”, νοείται ο βαθμός επίτευξης της στοχοθεσίας του, σύμφωνα με τα προσδιοριστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το μαθητικό δυναμικό, αλλά και τις συνθήκες του σχολείου και του ευρύτερου συγκείμενου. Αυτό σημαίνει ότι *«η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει»* (Λιακοπούλου, 2014: 46).

Ως επιστέγασμα της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου “*σχολική αποτελεσματικότητα*” θεωρούμε ότι το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά, εφόσον επιτυγχάνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δηλαδή, τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς, αναφορικά με την ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή και την ομαλή κοινωνικοποίησή του (Κωνσταντίνου, 2015:89).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ως “*αποτελεσματικό σχολείο*” κρίνεται εκείνο, το οποίο πραγματώνει τη στοχοθεσία, για την οποία ιδρύθηκε (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 272), οι μαθητές διαπρέπουν επιτυγχάνοντας υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Θεριανός, 2006: 32-33), παρατηρείται αντιστοιχία ανάμεσα στους στόχους και τις επιδόσεις (Παπαναούμ, 1995: 39). Επίσης, αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο, που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Πασιαρδής &

Πασιαρδή, 2000:18), συνδυάζει τη στοχοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα με την εξασφάλιση της επιτυχίας και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2001:83), και επιτυγχάνονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα υπό την επίδραση παραγόντων, μεταξύ των οποίων της σχολικής ηγεσίας, του εκπαιδευτικού, του κλίματος και της σχολικής κουλτούρας, καθώς και της ακολουθούμενης πολιτικής του σχολείου, αναφορικά με τη γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Mortimore, 1991:215).

Τα κριτήρια με τα οποία ένα σχολείο αξιολογείται ως αποτελεσματικό, καθώς και οι παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση συνθηκών αποτελεσματικότητας, θα αναδειχθούν στην ακόλουθη ενότητα.

### **1.2.2. Κριτήρια - παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας**

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου οι ερευνητές ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, αναζήτησαν εκείνα τα σχολικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη βελτίωση της ποιότητας και πρότειναν μία σειρά κριτηρίων ή μεθόδων, τα οποία συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Τα ερευνητικά συμπεράσματα συγκλίνουν στη διατύπωση ενδοσχολικών, κυρίως, παραγόντων, κάποιιοι από τους οποίους αναφέρονται στην οργάνωση της σχολικής κοινότητας, ενώ άλλοι σε στοιχεία που ορίζουν το κλίμα και διαμορφώνουν την κουλτούρα της.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους παράγοντες εκείνους (ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς), που η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και έρευνα ανέδειξε ως σημαντικούς για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο Coleman (1966, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004: 114), μεταξύ των παραγόντων ξεχωρίζει το σχολικό κλίμα, και προβάλλει τη σημαίνουσα συμβολή του στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

Η έρευνα του Edmonds (1979: 15-16), η οποία στις μελέτες για τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί βασική αναφορά, απαριθμεί πέντε παράγοντες που αποδίδονται στα αποτελεσματικά σχολεία: η ισχυρή διοικητική ηγεσία, το ευνοϊκό για τη μάθηση σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες για τα μαθητικά επιτεύγματα, οι σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι για την παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών, η έμφαση στη βασική εκπαίδευση δεξιοτήτων.

Ο Lezotte (1989: 815) διακρίνει ως σημαντικότερες συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας τις ίσες ευκαιρίες για όλους και την ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

Οι Stoll & Fink (1994: 149-151) θεωρούν ότι το αποτελεσματικό σχολείο φροντίζει για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού τους περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας την επιτυχία του κάθε μαθητή στο μέγιστο των δυνατοτήτων του.

Ο Θεοφιλίδης (1994: 50), μελετώντας τα πορίσματα ερευνών διεθνούς συνεδρίου, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο το 1988 με θέμα τη σχολική αποτελεσματικότητα, αναδεικνύει τους ακόλουθους παράγοντες: η σχολική ηγεσία, η μονιμότητα στο προσωπικό του σχολείου, η βελτίωση και η συνεχής εξέλιξή του, οι σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό σε κλίμα συναδελφικότητας, το αναλυτικό πρόγραμμα, η δομή, ο τρόπος οργάνωσής του και οι ακολουθούμενες διδακτικές μέθοδοι, ο χρόνος που διατίθεται στη μάθηση, η ευρεία αναγνώριση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών επιτευγμάτων, η συνεργασία με τους γονείς, η οργάνωση και τάξη, το κοινό όραμα, το αίσθημα κοινότητας.

Παρόμοια, οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000: 25), στο βιβλίο “*Αποτελεσματικά Σχολεία*”, προβάλλουν τους ακόλουθους παράγοντες αποτελεσματικότητας: *«εκπαιδευτική ηγεσία, υψηλές προσδοκίες, έμφαση στη διδασκαλία, σχολικό κλίμα, μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου, αυτόνομη οικονομική διαχείριση»*.

Εξειδικεύοντας την προσέγγιση οι Morley & Rassool (2000: 172) υπογραμμίζουν ότι *«η αποτελεσματικότητα συνδυάζει το μάνατζμεντ της κουλτούρας, τη δημιουργία των μέσων και των σκοπών, με το μάνατζμεντ της απόδοσης»*, εκτιμώντας ότι για την αποτελεσματικότητα και την απόδοσή του ο σχολικός οργανισμός φέρει την κύρια ευθύνη.

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2001: 83), τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν αποτελεσματικότητα στο σχολείο είναι τα εξής:

- Η οργανωμένη και ασφαλής εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία ευνοεί τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Οι προσδοκίες των μαθητών και η πεποίθησή τους ότι μπορούν να επιτύχουν. Οι υψηλές προσδοκίες εξασφαλίζονται, ενισχύοντας τους μαθητές με το κατάλληλο εποπτικό και διδακτικό υλικό και μετουσιώνοντας τη διδασκαλία σε μάθηση και παιδεία.
- Η εμπνευσμένη, δημιουργική και συμμετοχική διοίκηση του σχολείου.
- Η διαμόρφωση οράματος προς την κατεύθυνση της συναντίληψης των στόχων, των προτεραιοτήτων, της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, με

πνεύμα συνευθύνης και δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

- Η οργάνωση του σχολικού χρόνου και η κατανομή του σε μορφές διδασκαλίας και καλλιέργειας ικανοτήτων, προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, συνάμα, αξιοποιώντας ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης της σχολικής επιτυχίας τους, για την κατάλληλη ανατροφοδότηση και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συνεργασίας.

Ο Καμπουρίδης (2002: 10-12) αναφέρει ότι το αποτελεσματικό σχολείο ξεχωρίζει για την αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τον τρόπο χρήσης των σχολικών εγχειριδίων και των διδακτικών μέσων, την προσωπικότητα, τον επαγγελματισμό και την επιστημοσύνη του προσωπικού, την εμπνευσμένη σχολική ηγεσία, το ευνοϊκό εργασιακό κλίμα, τη γόνιμη συνεργασία με τους γονείς, το σταθερό εργασιακό πλαίσιο.

Ο Ζαβλανός (2003: 274) δίνει έμφαση στην παρακίνηση του προσωπικού, τις δεξιότητές του, τις νέες ιδέες και καινοτόμες προσεγγίσεις. Παράλληλα, υπογραμμίζει την αξία της παροχής κατάλληλης υποστήριξης και ευκαιριών για βελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη στο προσωπικό του σχολείου, καθώς με τον τρόπο αυτόν αξιοποιούνται οι ικανότητες των μελών και ο οργανισμός βελτιώνεται και εξελίσσεται.

Ο Wrigley (2003: 89-92), στη μελέτη του με τίτλο “*Is School effectiveness anti-democratic;*”, αποδίδει στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας διάσταση ιδεολογική, καθώς τη συνδέει με φαινόμενα, όπως είναι το κλίμα χαμηλής εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τη διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων, την αύξηση της απόστασης μεταξύ κοινωνικών τάξεων και ομάδων, τον σχολικό αποκλεισμό. Για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών, ο ίδιος ερευνητής υπογραμμίζει την αναγκαιότητα προσανατολισμού της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε νέα μοντέλα δημοκρατικής μάθησης, τα οποία θα εστιάζουν σε αξίες, όπως η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο Καψάλης (2005: 10-15) διακρίνει ως ουσιώδες χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου το κλίμα και την κουλτούρα του, τα οποία διαμορφώνονται με βάση τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή.

Μεταξύ των παραγόντων που διαμορφώνουν το αποτελεσματικό σχολείο προκρίνει την έμφαση στη διδασκαλία, την αναγνώριση των σχολικών επιδόσεων, τον τρόπο διάρθρωσης και υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, τη σχολική διεύθυνση, τη συνεργασία με τους γονείς, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη σταθερότητα του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικότερα, όσον αφορά την εργασιακή σταθερότητα του προσωπικού του σχολείου σχετικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν συνθήκες αστάθειας στο σχολικό περιβάλλον, ασκώντας αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και το ηθικό των μελών του (Καπούλας, 2004: 26-27. Κατσαρός, 2008: 7. Σαΐτης, 2002: 62).

Η Μυλωνά (2005: 40-43) αναπτύσσει διεξοδικά τους παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, καθώς και τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται σε κάθε παράγοντα. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στην κουλτούρα και τη δομή του σχολείου και περιγράφουν τις συνθήκες στην τάξη και την ευρύτερη σχολική κοινότητα ως εξής:

- **“Επίτευξη, προσανατολισμός και υψηλές προσδοκίες”**: εστίαση στην υλοποίηση των λειτουργιών, υψηλές προσδοκίες, αρχεία απόδοσης μαθητών.
- **“Εκπαιδευτική ηγεσία”**: ηγετικές ικανότητες, ο διευθυντής ως συντονιστής, ως “ενορχηστρωτής” συμμετοχικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ως σύμβουλος και αξιολογητής της ποιότητας των εκπαιδευτικών, ως διαχειριστής του εκπαιδευτικού χρόνου.
- **“Ομοφωνία και συνοχή του προσωπικού”**: συναντήσεις και συμβούλια, συχνότητα, μορφές και περιεχόμενο συνεργατικών δράσεων, δείκτες ικανοποίησης και επιτυχημένων μορφών συνεργασίας.
- **“Ποιότητα αναλυτικού προγράμματος/ευκαιρίες για μάθηση”**: προτεραιότητες στο αναλυτικό πρόγραμμα, ικανοποίηση από την εφαρμογή του, τις διδακτικές μεθόδους, τα διδακτικά βιβλία, την παροχή ευκαιριών μάθησης.
- **“Σχολικό κλίμα”**:
  - α) **“πειθαρχημένο περιβάλλον”**: πειθαρχία στο σχολείο, σύστημα κανόνων, ποινών ανταμοιβών, απουσιών, συμπεριφορά μαθητών.
  - β) **“το κλίμα, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και τις καλές εσωτερικές σχέσεις”**: αντιλήψεις και απόψεις των μελών για τις συνθήκες αποτελεσματικότητας, διαπροσωπικές σχέσεις και ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης, αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού,



συναρτώμενη με τις εργασιακές συνθήκες, τις σχολικές εγκαταστάσεις, την εργασιακή ικανοποίηση.

- **“Δυναμική αξιολόγησης”**: εκτίμηση των μαθητικών επιδόσεων, συστήματα αξιολόγησης, αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης, αρχεία καταγραφής της προόδου των μαθητών, ικανοποίηση από τις διαδικασίες αξιολόγησης.
- **“Συμμετοχή γονέων”**: εμπλοκή και συμμετοχή της οικογένειας των μαθητών στη λειτουργία του σχολείου, συνεργατικές δράσεις και ικανοποίηση από αυτές.
- **“Κλίμα της τάξης”**: σχέσεις, στάσεις, συμπεριφορές και ικανοποίηση μελών εντός της σχολικής τάξης.
- **“Αποτελεσματικός χρόνος μάθησης”**: οργάνωση και διαχείριση χρόνου, παραγωγικός διδακτικός χρόνος και κατανομή χρόνου.
- **“Δομή της διδασκαλίας”**: προετοιμασία της διδασκαλίας, δομή και αμεσότητα διδακτικού έργου.
- **“Διαφοροποίηση”**: ενιαίος προσανατολισμός, διαφοροποιημένες ανάγκες μαθητών.
- **“Ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση”**.

Ο Σαϊτς (2005: 64) περιγράφει ως ρυθμιστικούς παράγοντες της λειτουργίας στο αποτελεσματικό σχολείο τη δομή του οργανισμού, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους, τη σχολική ηγεσία, τη μονιμότητα στο προσωπικό, τη συνεργασία με τους γονείς, το θετικό σχολικό κλίμα.

Οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008: 49-50) αναφέρονται στους έντεκα ακόλουθους σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας:

- *“Η χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία*
- *Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών*
- *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
- *Οι μέθοδοι διδασκαλίας*
- *Το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα*
- *Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή*
- *Τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα*
- *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης*
- *Η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου*
- *Η οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας*

- *Το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα*”.

Οι Καρακατσάνη, Προβατά, & Παπαλόη (2012: 118-125) υποστηρίζουν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα διακρίνεται στα ακόλουθα κύρια γνωρίσματα:

- **“Φυσικές συνθήκες”**: υλικοτεχνική υποδομή, εργαστηριακός εξοπλισμός, αίθουσες διδασκαλίας, ασφάλεια και υγιεινή.
- **“Διοίκηση και σχεδιασμός”**: διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, συμμετοχικότητα στη λήψη απόφασης, χαρακτήρας διοίκησης, σχολικό κλίμα.
- **“Μόρφωση και εκπαίδευση”**: διδακτικές δραστηριότητες (εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας), συμπεριφορά μαθητών (συχνότητα απουσιών, συνθήκες πειθαρχίας, ποινές), σχολικά αποτελέσματα σε μορφή επίδοσης (εξετάσεις και συχνότητά τους), σχολικά αποτελέσματα σε μορφή εξωτερικής επιτυχίας (εισαγωγή σε Πανεπιστήμια, εξεύρεση θέσεων εργασίας).
- **“Κοινωνική ζωή”**: συμμετοχή στη σχολική ζωή, δραστηριότητες αθλητικού, πολιτιστικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου.
- **“Οικονομική διαχείριση”**: αποτελεσματική διαχείριση εσόδων-εξόδων, προσέλκυση οικονομικού κεφαλαίου (δωρεές, χορηγίες).
- **“Σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον”**: συνεργασία με τους γονείς, με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προϊστάμενες αρχές, υπηρεσίες τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.

Οι Βουδούρη, Μπούρας, Τριανταφύλλου, & Κοντοσώρου (2012: 91) υποστηρίζουν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που συνδέονται με την ποιοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- **“Διοικητικό πλαίσιο”**: συνεργασία υπηρεσιών, μηχανισμοί εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών.
- **“Παιδαγωγικό πλαίσιο”**: αναλυτικό πρόγραμμα, περιεχόμενο και μέθοδοι διδασκαλίας, καινοτόμες δράσεις, αξιολόγηση μαθητή.
- **“Υλικοτεχνική υποδομή”**: κτηριακές και εργαστηριακές υποδομές, βιβλιοθήκες, αίθουσες διδασκαλίας.
- **“Μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης”**: προγράμματα επιμόρφωσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Κωνσταντίνου (2015: 103-104), διευρύνοντας τις παραπάνω προσεγγίσεις, παρουσιάζει τον ακόλουθο κατάλογο παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας:

- **“Διεύθυνση:** αξιοκρατική, αξιόπιστη, σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.
- **Κοινό όραμα:** κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.
- **Περιβάλλον μάθησης και σχολείου:** σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και, γενικά, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα.
- **Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους:** έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με βασικό στόχο τη σχολική επιτυχία, βαρύτητα στη γενική μόρφωση-παιδεία και όχι στις κατηγοριοποιημένες γνώσεις που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τις εισαγωγικές εξετάσεις.
- **Σκόπιμη διδασκαλία:** αποδοτική οργάνωση, σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη.
- **Υψηλές προσδοκίες:** αυξημένες προσδοκίες σε όλα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση.
- **Θετική ενίσχυση:** σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.
- **Παρακολούθηση της προόδου:** έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.
- **Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών:** ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, θέσεις ευθύνης, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις, συνευθύνη.
- **Συνεργασία γονέων και σχολείου:** ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.
- **Επαγγελματική συγκρότηση εκπαιδευτικών:** άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση και συστηματική και συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- **Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικών:** δυνατότητες προσαρμογής στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και στις εκπαιδευτικές συνθήκες και όχι έμφαση στις τυποποιημένες-γραφειοκρατικές μαθησιακές διαδικασίες.
- **Μία κοινότητα μάθησης:** ανάπτυξη συνεργασίας και δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο”.

Επιπρόσθετα, η αριθμητική αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητών στο τμήμα ή την τάξη επηρεάζει σημαντικά την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η αναγκαία

ενίσχυση και αύξηση των προσόντων του μαθητή, λόγω των αυξημένων κοινωνικών απαιτήσεων και της ραγδαίας παραγωγής των γνώσεων, καθώς και η αναγκαιότητα υποστήριξης των αδυναμιών, δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών σε γλωσσικό, νοητικό, συναισθηματικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο στις σύγχρονες ετερογενείς πολυδύναμες και πλουραλιστικές τάξεις καθιστούν παιδαγωγικά αναγκαίες τις μικρότερες σε αριθμό μαθητών τάξεις. Με τον τρόπο αυτόν, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα εξατομικευμένης παρέμβασης προς όφελος της προόδου του μαθητή, της τάξης στην οποία ανήκει, αλλά και, γενικότερα, της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015: 73-75).

Ανακεφαλαιώνοντας τις απόψεις, οι οποίες προέκυψαν από την παρουσίαση των παραγόντων που συνθέτουν άμεσα ή έμμεσα την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία του σχολείου, γίνεται αντιληπτό ότι είναι πολλά τα κριτήρια αποτελεσματικότητας και πολλοί οι παράγοντες, από τους οποίους εξαρτώνται. Προκύπτουν, ωστόσο, βασικά συμπεράσματα και θα εστιάσουμε σε εκείνα, τα οποία θα κατευθύνουν τον προσανατολισμό της παρούσας έρευνας, αποτελώντας δείκτες προς διερεύνηση.

- Αποτελεσματικό είναι το σχολείο, το οποίο, ακολουθώντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, επιτυγχάνει τους στόχους του, που είναι, αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και, ειδικότερα, η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητάς του και, αφετέρου, η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Επομένως, για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο “αποτελεσματικό”, εξαρτάται από τη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί, τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, το σχολικό κλίμα, τις ενέργειες της σχολικής διοίκησης, τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού.
- Έχοντας ως δεδομένο ότι το σχολείο αποτελεί κοινωνικό θεσμό και επιμέρους υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, με το οποίο αλληλεπιδρά, αντιλαμβανόμαστε ότι, για να αποφανθούμε, αν το σχολείο ανταποκρίνεται στον ρόλο του ή αποκλίνει από αυτόν, είναι αναγκαία η σφαιρική εξέταση όλων των παραμέτρων που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τη λειτουργία του και εννοιολογικά προσδιορίζουν τον όρο “αποτελεσματικό”.
- Ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου από τη διεύθυνσή του ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της. Ειδικότερα, προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει η ανάπτυξη μορφών μετασχηματιστικής ηγεσίας

με δεξιότητες παιδαγωγικού και διοικητικού επαγγελματισμού και προσεγγίσεις δημοκρατικές, συμμετοχικές και συλλογικές.

- Η συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς για διοικητικά και παιδαγωγικά ζητήματα, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα, η συνεργασία με τους γονείς, με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προϊστάμενες αρχές, υπηρεσίες τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας αποτελούν ευνοϊκές συνεργατικές μορφές για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Η ανοιχτότητα στην επικοινωνία των μελών, οι υγιείς διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις με πνεύμα κατανόησης, ενσυναίσθησης, αλληλοσεβασμού και εκτίμησης καθιστούν τον οργανισμό περισσότερο αποτελεσματικό, διότι διαμορφώνουν συνθήκες θετικού εργασιακού κλίματος για την προώθηση της αποδοτικότητας των μελών.
- Η επικρατούσα κουλτούρα και το θετικό κλίμα του σχολείου αναπτύσσουν αισθήματα πληρότητας και ασφάλειας και προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μελών στα σχολικά δρώμενα. Παράλληλα, διαμορφώνουν συνθήκες ανάπτυξης αισθημάτων ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.
- Η αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, των μαθητικών επιδόσεων, αλλά και του έργου της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών μπορούν να ανατροφοδοτήσουν και να λειτουργήσουν ευεργετικά στη διαμόρφωση του κατάλληλου για τη μάθηση σχολικού κλίματος και να αποτελέσουν κίνητρα βελτίωσης του σχολείου και δείκτες της αποτελεσματικής του λειτουργίας.
- Ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου, η οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος σπουδών και των λοιπών εξωδιδακτικών προγραμμάτων (διδακτικές δραστηριότητες, εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας, διοργάνωση αθλητικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων), λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, με στόχο την ολόπλευρη καλλιέργεια κάθε μαθητή, έχοντας τις ίδιες υψηλές προσδοκίες για όλους, χωρίς διακρίσεις,

αποτελούν βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Είναι, βέβαια, δύσκολο έργο για το σχολείο να ακολουθήσει με ακρίβεια τον προκαθορισμένο προγραμματισμό του διδακτικού έργου, όπως εξελίσσεται κάθε χρόνο το διδακτικό έτος και με δεδομένη την απώλεια διδακτικών ωρών για ποικίλους λόγους (καιρικές συνθήκες, απρόβλεπτοι παράγοντες, έκτακτες υγειονομικές συνθήκες). Όμως, αν από την αρχή του σχολικού έτους ακολουθηθεί μία ορθολογική κατανομή, στηριζόμενη σε εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, αλλά και στη συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών προς τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, τότε, σίγουρα, θα αξιοποιηθεί κάθε προσφερόμενη ώρα αποτελεσματικά.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε, επίσης, πως όλες οι παραπάνω απόψεις είτε προέρχονται από την ελληνόγλωσση είτε από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αναδεικνύουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, οι οποίοι καθιστούν δύσκολη την κρίση για το ποιοι είναι οι παράγοντες, που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα σε έναν σχολικό οργανισμό. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και την ύπαρξη ποικίλων και διαφορετικών μελετών, οι οποίες δίνουν έμφαση στον έναν ή στον άλλο παράγοντα (Μυλωνά, 2005: 43). Άλλωστε, η ιδιοτυπία κάθε σχολικής μονάδας είναι μοναδική και αδιαμφισβήτητη, ξεκινώντας από τις εισροές που δέχεται, τις συγκεκριμένες επιδιώξεις και το όραμα που προσπαθεί να πραγματώσει, τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε αυτή.

Συνεπώς, ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος και οι ιδιαίτερες συνθήκες που το προσδιορίζουν, είναι τα στοιχεία εκείνα που, κατεξοχήν, ενθαρρύνουν και τροφοδοτούν την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας (Reezigt & Creemers, 2005: 409). Με άλλα λόγια, η έννοια της αποτελεσματικότητας είναι στενά συνυφασμένη με την ιδιαιτερότητα των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου, στο οποίο ο σχολικός οργανισμός δραστηριοποιείται (Κωνσταντίνου, 2015: 93. Λιακοπούλου; 2014: 46-47). Συνακόλουθα, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα ερευνητικά ευρήματα για το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και μπορούν να εφαρμοστούν μόνον, εάν ενταχθούν στο πλαίσιο των συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών μίας σχολικής μονάδας, εφόσον οι παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα δεν είναι επεξηγήσιμες, αλλά αλληλεπιδράσεις (MacBeath, 2001: 38). Αυτή η διαφορετικότητα στην αποτελεσματικότητα συντελεί, ώστε ένα σχολείο, το οποίο θεωρείται αποτελεσματικό στο παρόν, πιθανόν, να μη λειτουργεί

αποτελεσματικά και στο μέλλον, αλλά και, ό,τι λειτουργεί αποτελεσματικά σε ένα σχολείο, δεν σημαίνει ότι με τον ίδιο τρόπο θα λειτουργεί σε ένα άλλο (ό.π., 2001: 5).

Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο σχέδιο αποτελεσματικότητας, το οποίο μπορεί να εξασφαλίσει αποτελεσματικές συνθήκες στη λειτουργία κάθε σχολείου. Όμως, κάθε σχολικός οργανισμός μπορεί να αναπτύξει ένα δικό του μοντέλο αποτελεσματικής λειτουργίας, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν τη φυσιογνωμία του, την κουλτούρα και το κλίμα του. Προς την κατεύθυνση αυτή, η διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου οφείλουν να προσαρμόσουν τη διεθνή ερευνητική εμπειρία στα δεδομένα της σχολικής τους μονάδας, για να καταρτίσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσής της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 20).

Οι ανωτέρω προβληματισμοί κατά καιρούς συντέλεσαν στη δημιουργία κλίματος αμφισβήτησης και, κυρίως, έντονης κριτικής της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα ως προς την επιστημονική θεμελίωσή της. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Scheerens (2000: 409), ένα μέρος της έρευνας, σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα, θεωρείται παραπλανητικό, επειδή δεν λαμβάνει υπ' όψιν την ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου και την επίδραση της τοπικής κουλτούρας στη διαδικασία της αποτελεσματικής λειτουργίας του. Ο ίδιος ερευνητής, επιπροσθέτως, σχολιάζει ότι η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα *«είναι ένας δύσκολος και πολύπλοκος τύπος μελέτης στον οποίο μπορεί κανείς σχεδόν πάντα να βρει κάτι για να ασκήσει κριτική»* (Scheerens, 1992: 73). Ενώ, οι Goldstein & Woodhouse (2000: 354) υποστηρίζουν πως οι ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας εργάζονται *«υπό το άγρυπνο βλέμμα των πολιτικών τους μεντόρων»*, θέλοντας να τονίσουν τη σύνδεση της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο.

Ωστόσο, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελεί μία συναρπαστική περιοχή, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής και να αξιοποιηθεί περαιτέρω στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση και αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου και, γενικότερα, της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, εύλογα προκύπτει το ερώτημα, εάν είναι δυνατή η προσαρμογή των διαφόρων θεωριών στα ελληνικά δεδομένα και ποια είναι η κατάσταση, που επικρατεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, είναι το σημερινό σχολείο επαρκές και

αποτελεσματικό, ώστε να υποστηρίζει τους μαθητές στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους;

Αναλυτικότερα, η σχολική πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται υπό την επίδραση του σύγχρονου κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, θα αναδειχτεί στην ακόλουθη ενότητα.

### **1.3. Κριτική θεώρηση της σημερινής σχολικής πραγματικότητας**

Τα τελευταία χρόνια, στους κόλπους της εκπαίδευσης, αναπτύσσονται τάσεις, καλλιεργούνται προσανατολισμοί και ακολουθούνται κατευθύνσεις που, συχνά, παραγνωρίζουν τους γενικούς σκοπούς της αγωγής, τα ιδεώδη και τα ιδανικά της εκπαίδευσης, όπως αυτά έχουν εκφραστεί από μεγάλους παιδαγωγούς. Ειδικότερα, οι σχολικοί οργανισμοί καλούνται καθημερινά να αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους, σε ένα περιβάλλον απαιτητικό, ανταγωνιστικό και ραγδαία μεταβαλλόμενο, το οποίο ασκεί πιέσεις στη φύση της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας τη δομή, τη λειτουργία και την οργάνωση του σχολικού θεσμού.

Προς την κατεύθυνση της προσαρμογής στα νέα δεδομένα, η εκπαιδευτική κοινότητα διανύει μία περίοδο, κατά την οποία κυφορούνται αλλαγές σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αλλαγές, βέβαια, στην εκπαίδευση δεν είναι πρωτόγνωρη διαδικασία. Η εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας τις περισσότερες φορές επιχειρούσε να συνδέσει το όνομά της με μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, την οποία στήριζε στην αμφισβήτηση και απόρριψη κάθε προηγούμενης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, θεωρώντας την ως αναποτελεσματική και ατελέσφορη.

Το μοτίβο των αλλαγών αυτών, συνήθως, προέβλεπε την υιοθέτηση κάποιων μεταρρυθμίσεων σε επιφανειακό, κυρίως, επίπεδο, οι οποίες δεν προγραμματίστηκαν μέσα από συνολική σύλληψη, και δεν συνοδεύτηκαν στην εφαρμογή τους από δέσμες υποστηρικτικών μέτρων, αλλά και την απαραίτητη διαδικασία του ελέγχου και της συνεχούς επιστημονικής αξιολόγησής τους. Συνήθως, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αφορούσαν στο εξεταστικό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, τη γενικότερη αξιολόγηση των μαθητών (ενίοτε και των εκπαιδευτικών), την αλλαγή της διδακτέας ύλης, τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών συγκεντρωτικού χαρακτήρα και τη συγγραφή κάποιων νέων σχολικών βιβλίων, σύμφωνα με τους προσανατολισμούς των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Αναμφίβολα, έγιναν προσπάθειες αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,



οι οποίες, όμως, εξαιτίας της απουσίας μίας σταθερής και ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και λόγω μίας ανεπαρκούς αντίληψης στην εκπαιδευτική κοινότητα για την αξία της διεργασίας της αλλαγής, κατέληξαν στην ελλιπή στήριξη και ουσιαστική εφαρμογή των προβλεπόμενων μέτρων και οδήγησαν, εν τέλει, στη δημιουργία χρόνιων προβλημάτων στον χώρο της εκπαίδευσης. Αναφορικά με το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στη σχολική μονάδα, για την αποτυχία των κάθε φορά επιχειρούμενων εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, έχει εδραιωθεί η αντίληψη ότι είναι περιορισμένο, εφόσον δεν έχει αποφασίσει γι' αυτές και δεν είναι βέβαιο, εάν τις χρειαζόταν πραγματικά (Μαυρογιώργος, 2008: 142). Αυτή η μετάθεση ευθύνης, αν και ως έναν βαθμό ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, λειτούργησε ανασταλτικά στην αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς την εμπόδισε να εξετάσει κριτικά και δημιουργικά τον ρόλο της στην επιτυχία ή αποτυχία της κάθε αλλαγής (Everard & Morris, 1999: 259). Ειδικότερα, και η διεύθυνση του σχολείου δεν κατόρθωσε να αντιληφθεί με επάρκεια τη σημαντικότητα του ρόλου της στη διεργασία αλλαγής και αναβάθμισης του σχολείου, αλλά και οι εκπαιδευτικοί στις εκάστοτε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αρνήθηκαν να προβούν στην ανάληψη προσωπικών πρωτοβουλιών και να γίνουν φορείς αλλαγής στο σημερινό σχολείο (Μαυρογιώργος, 2008: 142 -143).

Όμως, η εκπαίδευση είναι υπόθεση πολυδύναμη, και απαιτεί αναπροσαρμογές σε μεθόδους και διαδικασίες. Επιζητά, τον καλόπιστο διάλογο, την υποστήριξη, συνέργεια και συνευθύνη των αρμοδίων φορέων, οι οποίοι καλούνται να την υπηρετήσουν “με λογισμό και με όνειρο”. Στοιχεία, τα οποία, καθώς φαίνεται, εξέλιπαν στις όποιες προσπάθειες μεταρρύθμισης και αναβάθμισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας σειράς από δυσλειτουργίες και προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες, καθώς δεν αντιμετωπίστηκαν πάντοτε με τη δέουσα προσοχή, σοβαρότητα και αποτελεσματικότητα, ταλανίζουν για χρόνια τώρα την εκπαιδευτική ζωή του τόπου μας και οδηγούν τον σχολικό θεσμό σε απόκλιση από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο.

Έτσι, στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός θεσμός αντιμετωπίζει κάποιες χρόνιες παθογένειες, οι οποίες έχουν οδηγήσει στην απαξίωση και αποδυνάμωσή του. Με άλλα λόγια, αδυνατεί να προσφέρει την ουσιαστική μόρφωση, η οποία απαιτείται για την προσαρμογή στις σύγχρονες συνθήκες μίας τόσο ανταγωνιστικής και γοργά εξελισσόμενης κοινωνίας.

Σε μία γενικευμένη και ευρύτερη μορφή, τα κυριότερα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία, παράλληλα, συνιστούν και τη γενεσιουργό αιτία της δυσλειτουργίας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπως εμφaticά γράφει ο Κωνσταντίνου (2015: 62-63), είναι τα ακόλουθα:

**“Απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής”.** Απουσιάζει, δηλαδή, ο σχεδιασμός κατόπιν στοχευμένης μελέτης και χαρτογράφησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως, επίσης, ελλείπουν η εφαρμογή και αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σήμερα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα στηρίζεται και λειτουργεί, κατά βάση, στο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από τον νόμο 1566 του 1985. Πράγματι, ο νόμος 1566/85, παρά τις επί μέρους αμφισβητήσεις και τα αδύνατα σημεία του, σε γενικές γραμμές, αλλά και στο περιεχόμενό του, είναι μέχρι σήμερα ο μόνος μεταρρυθμιστικός εκπαιδευτικός νόμος με την κυριολεκτική και όχι με την επίπλαστη σημασία της λέξης. Όμως, τριανταπέντε σχεδόν χρόνια μετά, ο νόμος 1566 έχει γίνει “μωσαϊκό”, καθότι πάνω σε αυτόν έχουν εκδοθεί και έχουν προστεθεί εκατοντάδες προεδρικά διατάγματα και άλλες τόσες εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας. Επιπρόσθετα, είναι εκπληκτικό (θετικό ή αρνητικό) το γεγονός ότι η Δημόσια εκπαίδευση στο τριάντα με σαράντα τοις εκατό λειτουργεί όχι με εθνικούς οικονομικούς πόρους, αλλά μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

**“Ελλιπής-ανεπαρκής χρηματοδότηση λειτουργίας της εκπαίδευσης”.** Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται ως έναν βαθμό και από τις δαπάνες, οι οποίες διατίθενται για την υποστήριξή του. Αν και όλοι αποδέχονται την άποψη ότι η εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την οικονομία, όλοι συζητούν για το κόστος της. Μελετώντας διαχρονικά τις δαπάνες του Ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση, διαπιστώνουμε ότι διακρίνονται από μία μόνιμη “σταθερά”: την ανεπάρκεια (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 47). Λόγω των γενικευμένων οικονομικών προβλημάτων της χώρας (ή με πρόφαση τα προβλήματα αυτά), οι δαπάνες για θέματα εκπαίδευσης δεν επαρκούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία στη χώρα μας να υπολειτουργούν, μη διαθέτοντας το επαρκές διδακτικό προσωπικό, καθώς και την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή, ώστε με επάρκεια και ετοιμότητα να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για τις περικοπές χρηματοδοτήσεων των σχολικών επιτροπών στα σχολεία τους και κάνουν λόγο για σημαντικές ελλείψεις, όπως

αίθουσες χωρίς θέρμανση, εκπαιδευτικά κενά και προβλήματα στις μετακινήσεις των μαθητών.

**“Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου”**. Η επισκευή και συντήρηση των κτηριακών υποδομών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός το σχολείου, η καθαριότητα, η φροντίδα, ασφάλεια και αισθητική του σχολικού χώρου αποτελούν σημαντικά ζητήματα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η υγιεινή και ασφάλεια της σχολικής κοινότητας, καθώς και λόγοι ψυχολογικοί επιβάλλουν το σχολείο να είναι καθαρό, χωρίς φθορές, βαμμένο και αισθητικά όμορφο. Ωστόσο, η συστέγαση, η απουσία αναγκαίων χώρων άθλησης, αιθουσών ή εξοπλισμένων εργαστηρίων (Φυσικής, Πληροφορικής, Τεχνολογίας), το ανύπαρκτο ή απαρχαιωμένο εποπτικό υλικό είναι ζητήματα, τα οποία το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει άμεσα να αντιμετωπίσει.

**“Υποβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση”**. Προκαλεί εντύπωση η ανεπαρκής υποστήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να προσφέρει μία πιο γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση στον μαθητή εκείνον, που δεν επιθυμεί ή δεν επιδιώκει τη φοίτηση σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Βέβαια, είναι πολλοί και διαφορετικοί οι παράγοντες εκείνοι (κοινωνικοί, οικονομικοί, ιστορικοί), οι οποίοι έχουν διαμορφώσει για τους μαθητές, αλλά και για μεγάλο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας, συνθήκες μειωμένου ενδιαφέροντος για την επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας. Γεγονός είναι, όμως, ότι η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, συγκρινόμενη με τη γενική, έχει αφεθεί να θεωρείται ως μία υποδεέστερης αξίας εκπαιδευτική και επαγγελματική προοπτική και μία επιλογή ενδεικνυόμενη για μαθητές με μέτριες ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το σχολείο και, προκειμένου να μην το εγκαταλείψουν, επιλέγουν να μάθουν μία “τέχνη”. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική εκπαίδευση, αν και προσφέρει σημαντικές διεξόδους στην αγορά εργασίας, δεν αναπτύχθηκε, δεν εμπλουτίστηκε με σύγχρονες ειδικότητες και, εν τέλει, δεν αξιοποιήθηκε επαρκώς, ώστε ως αξιόπιστη επιλογή και όχι ως λύση ανάγκης να αποτελέσει βασικό μοχλό για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας μας. Η ανίχνευση των αναγκών της αγοράς και ο εμπλουτισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης με γνωστικά αντικείμενα συμβατά με τις ανάγκες των μαθητών και τις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες προβάλλει επιτακτικά. Προς την κατεύθυνση αυτή, το πρόσφατο νομοσχέδιο για την επαγγελματική εκπαίδευση και ο θεσμός των πρότυπων επαγγελματικών λυκείων, ευελπιστούμε ότι θα συμβάλει καθοριστικά στην αναγκαία αναβάθμιση του θεσμού.

*“Υποβαθμισμένη εκπαιδευτική λειτουργία Λυκείου και μονόπλευρη εξώθηση των μαθητών για συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις που αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση”.* Η αδυναμία της εκάστοτε εκπαιδευτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να συντάξει ένα σύγχρονο και απαιτητικό από την κοινωνία εκπαιδευτικό σύστημα είναι πασιφανής, καθότι ακόμη δεν έχει βρει τρόπους αξιόπιστης διαδικασίας πρόσβασης των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ελληνική κοινωνία και, ειδικότερα, οι μαθητές και οι γονείς τους είναι για πολλές δεκαετίες απολύτως προσανατολισμένοι, από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο, στις πανελλαδικές εξετάσεις με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο, καθώς οι εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη βαρύτητα στη ζωή των σημερινών εφήβων, προσηλώνονται σε αυτές, αγνοώντας τον ουσιαστικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πλέον, αντιμετωπίζουν το Λύκειο ως μία επιλογή αναγκαία για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, θεωρώντας ιδιαίτερα τη φοίτηση στην τελευταία του τάξη ως ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς προετοιμασίας για τις εξετάσεις, εφόσον έχουν μεταθέσει τη σημαντικότερη ευθύνη σε τάξεις φροντιστηρίων. Οι συνθήκες αυτές εξωθούν τους μαθητές στην αδιαφορία για τα μαθήματα γενικής παιδείας και την αφοσίωσή τους στα “χρήσιμα”, κατά την άποψή τους, μαθήματα, τα οποία διασφαλίζουν την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Αν αναλογιστούμε ότι ακόμη και η προσέγγιση των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων γίνεται βάσει χρησιμοθηρικών και βαθμοθηρικών κριτηρίων, αντιλαμβανόμαστε πως οι συνθήκες λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ακόμη πιο δυσάρεστες.

Κατά συνέπεια, η πορεία προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση μοιάζει ως μονόδρομος για πολλούς μαθητές. Μάλιστα, η πλειοψηφία των μαθητών, συνήθως, διεκδικεί μία θέση στις κατά παράδοση περιζήτητες σχολές, καθώς, κατά την άποψη της κοινής γνώμης, αποιελεί ασφαλή επιλογή για τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Όμως, η στάση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την υπονόμηση της αξίας του πανεπιστημιακού πτυχίου, αφού ο αριθμός των πτυχιούχων διαρκώς αυξάνεται, και η αγορά εργασίας δεν διαθέτει τις αντίστοιχες θέσεις, για να τους αξιοποιήσει. Η κατάσταση αυτή οξύνεται ιδιαίτερα από την απουσία ορθής, σταθερής και υπεύθυνης ενημέρωσης και υποστήριξης των μαθητών σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία του μαθήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα

σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν διδάσκεται πια στους μαθητές της τρίτης τάξης του γυμνασίου. Η προβλεπόμενη δυνατότητα υλοποίησης κάποιου προγράμματος που αφορά στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων του σχολείου, εξαρτάται από τη διάθεση των εκπαιδευτικών να επιλέξουν τη συγκεκριμένη θεματολογία και, κυρίως, από την επιστημονική τους κατάρτιση να αναλάβουν και να υποστηρίξουν ένα τόσο σημαντικό και ευαίσθητο για τη ζωή των μαθητών γνωστικό αντικείμενο.

**“Ελλιπής και ανεπαρκής επαγγελματική, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών”.** Οι εκπαιδευτικοί, κυρίως, της δευτεροβάθμιας και λιγότερο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αν ακόμη γνωρίζουν επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξουν, δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες πρακτικές και θεωρητικές δεξιότητες, που αφορούν στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, ώστε να ασκήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εκπαιδευτικό τους έργο. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως δομής και περιεχομένου, δεν είναι αρκετή να υποστηρίξει σε όλο το φάσμα τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται, για να ασκήσουν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο (Κωνσταντίνου, 2015: 151).

Όμως, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός, κριτικά σκεπτόμενος, καλά ενημερωμένος και, συνεχώς, επιμορφωμένος, είναι στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2005: 67).

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης μίας μεθοδικής και σταθερής επιμορφωτικής διαδικασίας, εντασσόμενης στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτικής της διά βίου εκπαίδευσης, με χαρακτήρα υποχρεωτικό και με στόχο την κάλυψη των νέων κάθε φορά αναγκών, οι οποίες προκύπτουν κατά την άσκηση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών (ό.π., 2005: 68).

Κάνοντας, ωστόσο, μία θεώρηση γενική στην επιμορφωτική πολιτική της χώρας μας, παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζει ένα συγκροτημένο και σταθερό πλαίσιο. Το στοιχείο αυτό έχει καταστήσει τον επιμορφωτικό θεσμό ατελή και ανίσχυρο να εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς το χρέος τους για επιμόρφωση και κατάρτιση και να τους δια φωτίσει για τη σημασία που έχει η διαδικασία αυτή για την επιστημονική και παιδαγωγική τους επάρκεια. Με άλλα λόγια, η μέχρι σήμερα επιμορφωτική προσπάθεια δεν καθιερώθηκε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως ανάγκη επιτακτική. Βέβαια, σε αυτό μερίδιο ευθύνης έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι

οποίοι δεν έδειξαν το απαιτούμενο ενδιαφέρον και, επιτέλους, να αγωνιστούν για να βελτιώσουν, ό,τι δεν τούς φαινόταν σωστό.

Αποσπασματική και ελλιπής χαρακτηρίζεται, επίσης, και η επιμόρφωση και κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων. Μάλιστα, η σχολική διεύθυνση είναι ένας από τους επαγγελματικούς χώρους, ο οποίος δεν στελεχώνεται με εξειδικευμένο και ειδικά καταρτισμένο προσωπικό, γεγονός το οποίο επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία του σχολείου. Αν και ο διευθυντής σχολικής μονάδας επιτελεί έναν ρόλο πολυδύναμο σύμφωνα με τις προδιαγραφές της πολιτείας, τοποθετείται σε μία θέση ευθύνης, χωρίς να υποστηρίζεται και να προεκπαιδύεται επαρκώς (Στραβάκου, 2003: 277). Το γεγονός αυτό έχει ως επακόλουθο οι διευθυντές σχολικών μονάδων να ασκούν τα καθήκοντά τους περισσότερο εμπειρικά, με ερασιτεχνισμό και υποκειμενισμό, και να επαφίεται στην επιθυμία των ιδίων η προοπτική ενημέρωσης, αυτομόρφωσης και προαιρετικής συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης.

*“Αμφισβήτηση της αξιοκρατίας των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης”*. Τα άτομα, τα οποία στελεχώνουν τις περιφερειακές βαθμίδες διοίκησης στην κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, συχνά, λειτουργούν ως διοικητικοί “διαμεσολαβητές” ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και ο ρόλος τους αποκτά σπουδαιότητα ως προς τον τρόπο που υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική. Συνεπώς, ευνόητο είναι ότι πρέπει να διαθέτουν καθορισμένα και αυξημένα προσόντα, προκειμένου να φέρουν σε πέρας το έργο που έχουν επιφορτιστεί (Κωνσταντίνου, 2015: 37). Εντούτοις, η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, ειδικότερα των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, ανήκει στη δικαιοδοσία της πολιτικής ηγεσίας, γι’ αυτό και τα άτομα αυτά, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, αντικαθίστανται, κατά κανόνα, σε κάθε αλλαγή της κυβερνητικής εξουσίας. Αλλά και οι επιλογές των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, των διευθυντών εκπαίδευσης, ακόμη και των διευθυντών σχολικών μονάδων, καθορίζονται με βάση προσδιορισμένα κριτήρια, που ορίζει η ηγεσία του υπουργείου Παιδείας.

Ειδικότερα, σχετικά με την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων παρατηρούνται αοριστίες, αντιφάσεις και ασάφειες, οι οποίες αφορούν στα κριτήρια επιλογής, αλλά και τον ρόλο, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της σχολικής διεύθυνσης, σε συνάρτηση με την γενικότερη φυσιολογία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο τρόπος κατηγοριοποίησης και μοριοδότησης των κριτηρίων επιλογής δεν συνάδει με τα προσδιοριστικά στοιχεία του διευθυντικού ρόλου, καθώς

προκρίνονται, κυρίως, γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού και όχι τόσο επιστημονικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Εάν, λοιπόν, κρίνουμε από τις αμφισβητήσεις και ενστάσεις, που συνοδεύουν τέτοιες επιλογές, προερχόμενες, κυρίως, από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι και αυτοί οι διορισμοί, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, είναι αποτέλεσμα, ως έναν βαθμό, των πολιτικών “προτιμήσεων” της εκπαιδευτικής εξουσίας, την πολιτική της οποίας τα “διορισμένα” στελέχη καλούνται να υλοποιήσουν.

**“Απουσία κουλτούρας και πράξης στην αξιολόγηση των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου”.** Παρά το γεγονός ότι η έννοια της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενέχει μία έντονη προκατάληψη, η οποία έχει προκαλέσει αντιδράσεις σε πολιτικό και συνδικαλιστικό επίπεδο. Το πρόβλημα δυσπιστίας στον αξιολογικό θεσμό και τους σκοπούς που εξυπηρετεί, οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι η εκπαίδευση συγκροτείται στη βάση αποφάσεων και ρυθμίσεων της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντίνου, 2013).

Οι ρίζες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας ως πράξης διοικητικής τοποθετούνται χρονικά στην έναρξη λειτουργίας του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους, όταν το 1834 ορίστηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, ένας από τους μακροβιότερους θεσμούς διοικητικού, πειθαρχικού και εποπτικού περιεχομένου στον μηχανισμό της εκπαίδευσης. Εξαιτίας του θεσμού αυτού, ο όρος αξιολόγηση συνδέθηκε με τον έλεγχο, με εμπειρίες αρνητικές και, κατά συνέπεια, αντιδράσεις, αμφιλεγόμενες απόψεις και διενέξεις, οι οποίες φτάνουν μέχρι τις μέρες μας (Κωνσταντίνου, 2000: 79). Ο επιθεωρητισμός καταργήθηκε το 1982, αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, και από τότε η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα περιφέρεται ως απειλή στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1996: 26).

Η τελευταία προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε με το Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240/5.11.2013, το οποίο προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις, λόγω της σύνδεσής του με τη μισθολογική - βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι επιχειρούμενες μέχρι σήμερα προσπάθειες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συνάντησαν τη σθεναρή αντίδραση του εκπαιδευτικού κλάδου και δεν ευοδώθηκαν. Η αντίδραση και η δυσπιστία των εκπαιδευτικών για τις προθέσεις και τη σκοπιμότητα του συστήματος αξιολόγησης, το οποίο προωθούνταν στο πλαίσιο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της

εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, στηρίχτηκε στο επιχείρημα της μη διασφάλισης των απαιτούμενων όρων, προκειμένου να εφαρμοστεί ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά και τα δικαιώματα των λειτουργών του (Κασσωτάκης, 2003: 6. Κωνσταντίνου, 2015: 111-112. Παπασταμάτης, 2001: 42-57). Κατά συνέπεια, στη χώρα μας ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή των σχετικών διατάξεων παραπέμπονται “στις ελληνικές καλένδες”.

**“Ετεροχρονισμός και αναχρονισμός του σχολείου, σε σχέση με τα νέα πολιτισμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα”.** Αν και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο εφαρμόζεται στο σχολείο σήμερα, έχει διαμορφωθεί με βάση τις αρχές και αξίες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, στην πράξη δεν έχει επιφέρει τις απαιτούμενες αλλαγές για την ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου. Αναλυτικότερα, ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης δεν προκαλεί στον μαθητή την ανάγκη διερεύνησης και ανακάλυψής της, αλλά προσφέρεται έτοιμη προς απομνημόνευση, χωρίς να αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Τη στιγμή που η αγορά εργασίας αλλάζει δραματικά τις απαιτήσεις της και επαναπροσδιορίζει τα κριτήρια πρόσληψης και τα αναγκαία επαγγελματικά εφόδια, κάνοντας στροφή σε νέες δεξιότητες, το εκπαιδευτικό μας σύστημα εξακολουθεί να στηρίζει τη λειτουργία του σε μορφές διδασκαλίας αναποτελεσματικές και παρωχημένες, οι οποίες, συχνά, δεν ανταποκρίνονται στα ζητούμενα της σύγχρονης εποχής. Η επιβολή, εξάλλου, μίας κεντρικά ενιαίας διδακτέας ύλης και η προσφορά της ίδιας μορφής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές όχι μόνο δεν αμβλύνει την κοινωνική ανισότητα, αλλά και την αναπαράγει. Επιπλέον, οι “αντικειμενικοί” τρόποι μέτρησης των ικανοτήτων των μαθητών μέσα από γραπτές δοκιμασίες και εξετάσεις είναι επιστημονικά αμφίβολο εάν βοηθούν στον εντοπισμό των ικανότερων μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαν ως μελλοντικοί επιστήμονες να προχωρήσουν την έρευνα και τη γνώση. Εξάλλου, ας μη λησμονούμε ότι οι μεγαλύτεροι επιστήμονες ανά τους αιώνες είχαν, συνήθως, αποκλίνουσα μορφή σκέψης και ιδιαίτερη συμπεριφορά, οι οποίες δύσκολα αναγνωρίζονται με τον υπάρχοντα τρόπο εξέτασης των μαθητών. Όμως, η αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών δεν μπορεί να καλλιεργηθεί, όταν από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η γνώση τυποποιείται και προσφέρεται η ίδια και με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές. Ειδικά, από την Γ΄ τάξη του Δημοτικού και



μετά, όταν αρχίζει και η επιβολή της απομνημόνευσης συγκεκριμένων τμημάτων του σχολικού βιβλίου, η σκέψη των παιδιών “φορμάρεται” και συγκλίνει, ώστε να απορροφά την προσφερόμενη από το σχολείο γνώση, χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ξωχέλλης, 2005: 50).

Με εξαίρεση κάποιες ελάχιστες συνεργατικές και ανοιχτού τύπου δράσεις, όπως π.χ. η Ευέλικτη Ζώνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι Βιωματικές Δράσεις και οι Ερευνητικές Εργασίες στη δευτεροβάθμια, οι υπόλοιπες δραστηριότητες των μαθητών ελάχιστα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων τους. Με άλλα λόγια, το σημερινό σχολείο ακολουθεί πρακτικές και διαδικασίες με κύρια χαρακτηριστικά τον διδακτισμό, τη λογοκοπία, τον φορμαλισμό, τον ανταγωνισμό και την πίεση προς τον μαθητή για υψηλές επιδόσεις, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της διαδικασίας διαπαιδαγώγησης των μαθητών σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές και αξίες (Κωνσταντίνου, 2015: 63).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν διαθέτει τα ουσιώδη αντανακλαστικά, πιθανόν, ούτε και την πρόθεση, ώστε να μπορέσει με αποτελεσματικότητα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών, προβαίνοντας στις αναγκαίες αναπροσαρμογές του εκπαιδευτικού του προγράμματος.

Ποικίλα, επίσης, είναι τα προβλήματα, τα οποία καταγράφονται:

► **Σε επίπεδο σχολικής διεύθυνσης**

Στο πολύπλοκο και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον του σημερινού σχολείου και υπό την πίεση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην καθημερινότητα της σχολικής λειτουργίας είναι υποχρεωμένος να διεκπεραιώνει την ατέλειωτη γραφειοκρατία, να αναλαμβάνει ρόλο λογιστή, συντηρητή, επιστάτη και να εργάζεται σε ένα σχολείο, το οποίο τις περισσότερες φορές δεν διαθέτει την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή. Σε ένα τέτοιο εργασιακό πλαίσιο, δεν επαρκεί και η μεγαλύτερη ακόμη εμπειρία και επιστημονικότητα της σχολικής διεύθυνσης στην προσπάθεια διασφάλισης συνθηκών ευρυθμίας και ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο, αλλά και επαρκούς υποστήριξης και υποκίνησης του προσωπικού του σχολείου για την ανάληψη πρωτοβουλιών, που προωθούν τη στοχοθεσία του και χτίζουν την κουλτούρα και την ταυτότητά του (Huber, Muijs, & Nicolaidou, 2012: 121).

Κατά συνέπεια, ο πολυδύναμος και πολύπλευρος διευθυντικός ρόλος, λόγω θεσμικών παραλείψεων ή αδυναμιών, λειτουργικών δυσχερειών και οικονομικών

αδιεξόδων, έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλα προβλήματα, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια αποτελεσματικής άσκησης του (Σαΐτης, 2008β: 68-70. Σιβροπούλου-Καπλάνη, 2002: 22-33). Επιπλέον, οι σημαντικές αδυναμίες της εκπαιδευτικής διοίκησης, η πολυνομία και ο νομικισμός, η αυστηρή επιτήρηση του έργου του, συχνά υπομνήματα και λεπτομερείς οδηγίες, λειτουργούν περιοριστικά στις προσδοκίες και τα κίνητρά του (Αναγνωστοπούλου, 2001: 259). Παράλληλα, υποχρεώνουν τον διευθυντή να παραβλέπει την εκπαιδευτική-παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του και να δίνει έμφαση στη διοικητική του πλευρά. Με τον τρόπο αυτόν, μένουν αναξιοποίητες, με αποτέλεσμα να υπολειτουργούν, ουσιώδεις πτυχές της σχολικής ζωής, οι οποίες συνδέονται με τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαμόρφωση κουλτούρας σχολείου, την ανάπτυξη σχολικού κλίματος, γόνιμου και δημιουργικού, για την αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Πρίντζας, 2005: 234).

Όμως, η διεύθυνση στο σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις ενός ρόλου, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στην ανταπόκριση σε διοικητικές εντολές, αλλά απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το δημιουργικό και ευέλικτο πνεύμα, η καθοδήγηση, η υποκίνησης της ομάδας, η επικοινωνία, η δημιουργία και προώθηση του οράματος, με βάση τις αρχές της συλλογικής ευθύνης και της συναίνεσης (Μαυρογιώργος, 1999: 133).

► ***Σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου:***

Στο σημερινό σχολείο ο εκπαιδευτικός βιώνει καθημερινά συνθήκες ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος, το οποίο δημιουργεί άγχος και, συχνά, απαξιώνει τις νέες ιδέες και καινοτόμες δράσεις (Κωνσταντίνου, 2018β). Διδάσκοντας το γνωστικό του αντικείμενο, προσπαθεί να καλύψει την ύλη, που αφορά το ένα και μοναδικό βιβλίο, τις περισσότερες φορές χωρίς τη δυνατότητα αξιοποίησης εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και επαρκούς παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης και επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο τόσο σημαντικός για την εκπαιδευτική διαδικασία πολυσύνθετος εκπαιδευτικός ρόλος εξαντλείται στην απλή διεκπεραίωση εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και εντολών.

Επιπρόσθετα, η κοινωνική και οικονομική κρίση και οι δυσμενείς συνθήκες που έχει επιφέρει στη λειτουργία του σχολικού θεσμού, συντέλεσε, ώστε ο εκπαιδευτικός να χρεωθεί πολλά από τα δεινά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας στο σύνολό της (Κωνσταντίνου, 2018α). Και όλα αυτά

συμβαίνουν, όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ το κύρος και η αμοιβή τους δεν είναι ανάλογα της υψηλής ευθύνης του επαγγέλματός τους.

Ποικίλα άλλα προβλήματα, όπως είναι προσωπικά θέματα, η έλλειψη κινήτρων, η απουσία εργασιακής ικανοποίησης καθιστούν τον εκπαιδευτικό απρόθυμο να συνεργαστεί για κάτι άλλο, που απαιτεί περισσότερη προσπάθεια, πέραν της καθιερωμένης διδασκαλίας. Θεωρώντας ως βασικό καθήκον του την παροχή διδακτικού έργου, ακολουθεί την τακτική της ήσσονος προσπάθειας με επιπτώσεις στην προσφορά έργου και, κυρίως, στη λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της στάσης αυτής αποτελούν η χωρίς φειδώ χρήση των αδειών, καθώς και η άρνηση του εκπαιδευτικού να παραμείνει στο σχολείο χρόνο περισσότερο από το διδακτικό ωράριο και την ώρα υποδοχής-ενημέρωσης των γονέων, αν και ο νόμος προβλέπει 35ωρη παρουσία του εκπαιδευτικού εβδομαδιαία (άρθρο 245 του Ν. 4512/2018 (ΦΕΚ 5,τ.Α'/17-1-2018)). Η ολιγόωρη, όμως, παραμονή του εκπαιδευτικού στο σχολείο επιβαρύνει την επαρκή έκφραση του επαγγελματικού του ρόλου, διότι οδηγεί στην πλημμελή επικοινωνία με τους μαθητές, την εξασθένηση συνοχής της ομάδας, τον στείρο επαγγελματισμό, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα θέματα του σχολείου.

#### ► *Σε επίπεδο γονέων*

Οι γονείς υφίστανται την πίεση όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί τους στο σχολείο και τα βιώνουν από τη δική τους πλευρά. Αναγκάζονται να αφιερώνουν σημαντικό μέρος του οικογενειακού χρόνου στο διάβασμα των παιδιών και στις λοιπές απογευματινές τους δραστηριότητες (φροντιστήρια, μουσική, ξένες γλώσσες). Δυσκολίες, επίσης, αντιμετωπίζουν οι γονείς στις σχέσεις τους με το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, διότι έχουν την αίσθηση ότι το σχολείο δεν λαμβάνει υπ' όψιν τα αιτήματά τους και η συνεργασία μαζί του είναι ελλιπής. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις που, με ευθύνη και των γονέων, απουσιάζει η ενεργητική συμμετοχή στη συνδιαμόρφωση της σχολικής ζωής (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 194-198). Συχνές, εξάλλου, είναι οι διενέξεις γονέων και εκπαιδευτικών για την επιβολή κυρώσεων σε μαθητές. Η διευθέτηση τέτοιων θεμάτων δεν γίνεται πάντα με κατανόηση εκ μέρους των γονέων, αφού οι γονείς, συνήθως, εμπιστεύονται τα παιδιά τους και δεν διστάζουν μερικές φορές να υποβάλουν καταγγελίες στην αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή ακόμη και να προσφύγουν στα διοικητικά δικαστήρια. Επίσης, οι απαιτήσεις των γονέων για

υψηλότερη βαθμολογία των παιδιών τους επηρεάζουν τις σχέσεις τους με το σχολείο, διαμορφώνουν συνθήκες μη γόνιμου και δημιουργικού σχολικού κλίματος και δυσχεραίνουν το έργο της σχολικής διεύθυνσης, η οποία καλείται να δώσει εξηγήσεις για τις επιλογές του συλλόγου διδασκόντων και τον απολογισμό της σχολικής εργασίας. Έτσι, διαμορφώνεται μία έκρυθμη κατάσταση που πυροδοτεί, συνεχώς, εντάσεις σε καθηγητές, μαθητές και γονείς, με απειλές και μηνύσεις, μία κατάσταση, που δεν αρμόζει σε σχολείο, το οποίο από τη φύση του αποτελεί χώρο καλλιέργειας του ήθους και της προσωπικότητας του ατόμου.

► ***Σε επίπεδο στελέχωσης των σχολικών μονάδων***

Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι ακολουθούμενες διαδικασίες αδυνατούν εγκαίρως να ολοκληρώσουν τη στελέχωση των σχολείων πριν την έναρξη κάθε νέας σχολικής χρονιάς. Οι συχνές, επίσης, αλλαγές στο προσωπικό των σχολικών μονάδων, μεταβάλλουν τη σύνθεση στο εκπαιδευτικό τους δυναμικό, με αποτέλεσμα τη δυσκολία παγίωσης μίας κουλτούρας σχολείου και τη δυσκολία χάραξης μίας μακροπρόθεσμης σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έλλειψη σταθερότητας στο ανθρώπινο δυναμικό δημιουργεί πέραν των διοικητικών προβλημάτων προστριβές και συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, εξαιτίας της προσωρινής παραμονής των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια, λόγω της μη έγκαιρης στελέχωσης του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό, παρατηρείται δυσλειτουργία που οδηγεί σε αδυναμία διαμόρφωσης και υλοποίησης του ωρολόγιου προγράμματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές σχεδόν κάθε χρόνο καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δεν προλαβαίνουν να γνωρίσουν τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους και να τους υποστηρίξουν επαρκώς. Επιπρόσθετα, η έλλειψη σταθερότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, ρυθμίζει το επίπεδο στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και λειτουργεί αρνητικά στη διαμόρφωση γόνιμου και δημιουργικού κλίματος στο σχολείο (Κούλα, 2011: 25).

► ***Σε επίπεδο εκσυγχρονισμού του διοικητικού μηχανισμού***

Ο εκσυγχρονισμός του διοικητικού μηχανισμού και η αποκέντρωση συνιστά ένα ακόμη βασικό πρόβλημα που χρήζει άμεσης προσοχής και αντιμετώπισης. Δεν καλλιεργείται μεταξύ των διαφόρων περιφερειών της χώρας μας, μίας χώρας με τόσο φυσικό και γεωγραφικό καταταμαχισμό, και δεν εξασφαλίζεται η συμμετοχή της

εκπαιδευτικής κοινότητας στον καθορισμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά, αδυνατεί να διαχειριστεί με ευελιξία και διαφοροποίηση το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, αλλά και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Η εκπαιδευτική πολιτική και η ιδεολογία που αυτή εκφράζει, μορφοποιεί τους σκοπούς του σχολείου, ρυθμίζει τις σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα και αναδεικνύει τους ρόλους τους, μέσα από νόμους, κανόνες, εγκυκλίους και παραδοχές. Με άλλα λόγια, το σχολείο σήμερα χαρακτηρίζεται από έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας και από συγκεντρωτισμό, δηλαδή, υλοποιεί τον ρόλο του *“περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών”* (Κωνσταντίνου, 2015: 55). Όμως, εάν λάβουμε υπ’ όψιν ότι οι οργανωτικές ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας χρήζουν ευέλικτων οργανωτικών τύπων διοίκησης, προσαρμοζόμενων στις κατά περίπτωση συνθήκες, αντιλαμβανόμαστε ότι τα *“αμιγή”* συστήματα διοικητικής οργάνωσης δεν συνάδουν με τις διοικητικές ανάγκες του σημερινού σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 110).

Συμπερασματικά, τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, κατεξοχήν, συνδέονται με τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει και τον χαρακτήρα οργάνωσης και λειτουργίας του σημερινού σχολείου.

Η δομή και οργάνωση του σημερινού σχολείου, το οποίο λειτουργώντας ως τυπικός γραφειοκρατικός θεσμός καθίσταται δυσλειτουργικός και, κατά συνέπεια, αναποτελεσματικός σε βασικούς δείκτες αποτελεσματικής λειτουργίας του, όπως αναδείχτηκε σε προηγούμενες ενότητες, θα παρουσιαστεί στην ακόλουθη ενότητα.

### **1.3.1 Δομή και οργάνωση του σημερινού σχολείου**

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αν και έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς αρκετές προσπάθειες για την αποκέντρωσή του, παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία του και τη διαρκή υποβολή προτάσεων για την επίτευξη περισσότερης αποκέντρωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 110. Κουτούζης, 2008: 41. Κωτσίκης, 2001: 47. Μπάκας, 2007: 47. Σαΐτη, 2000: 72).

Η ύπαρξη μίας κεντρικής εξουσίας, η οποία είναι αρμόδια για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ορίζοντας το γενικό πλαίσιο για την οργάνωση και τη λειτουργία του συστήματος, είναι το κύριο χαρακτηριστικό του. Αυτό σημαίνει ότι οι

διοικητικές ρυθμίσεις και αποφάσεις είναι ζητήματα, τα οποία ελέγχονται και κατευθύνονται από το πολιτικο-διοικητικό κέντρο (Υπουργείο Παιδείας). Είναι φανερό ότι με αυτόν τον τρόπο, κατεξοχήν, επιχειρείται να εξασφαλιστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα η ενότητα και οι κοινοί κανόνες λειτουργίας σε εθνικό επίπεδο. Όμως, οι σταθεροί κανόνες δεν εξασφαλίζουν πάντοτε συνθήκες εκπαιδευτικής ισότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 110. Κωτσίκης, 2001: 47. Σαΐτη, 2000: 72. Σαΐτης, 2002: 160). Επιπλέον, ο κεντρικός και ενιαίος σχεδιασμός καθιστά την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο περιορισμένη (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 119). Καθώς σε πολλά θέματα στη διοίκηση της εκπαίδευσης η τελική απόφαση εξαρτάται ακόμη από το κέντρο, παρατηρούνται καθυστερήσεις και αδυναμίες στην αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται από τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας της χώρας (Μπάκας, 2007: 49).

Το ζήτημα της διοικητικής αυτονομίας ή της αποκεντρωμένης λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς, όπως προκύπτει από διάφορα υποδείγματα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, τόσο υψηλότερη είναι η αποτελεσματικότητα των δημόσιων σχολείων (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015: 94).

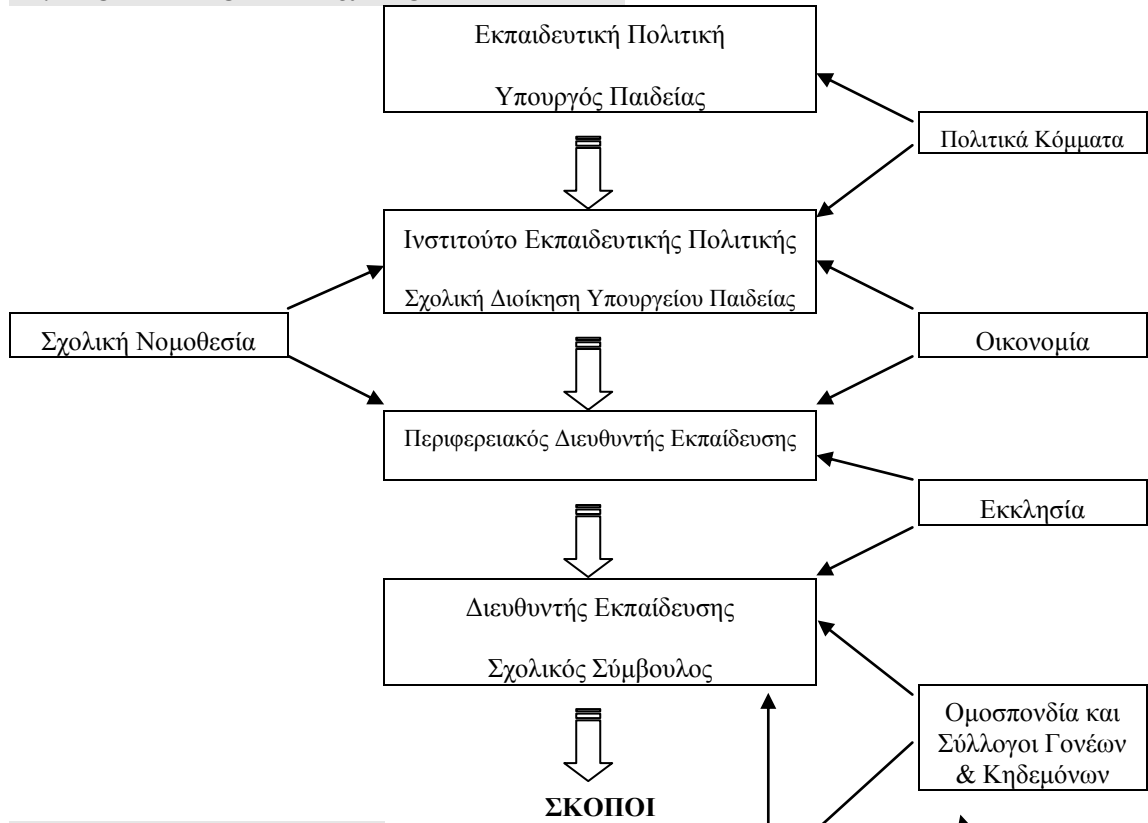
Παρόλα αυτά, το σημερινό σχολείο λειτουργεί με γραφειοκρατική λογική, καθιστώντας τα περιθώρια διαφοροποίησης και προσαρμογής, ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας, περιορισμένα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 119).

Ο γραφειοκρατικός και, συνάμα, πολυδιάστατος χαρακτήρας του σημερινού σχολείου, ως προς τη δομή και την οργάνωσή του, αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 1.

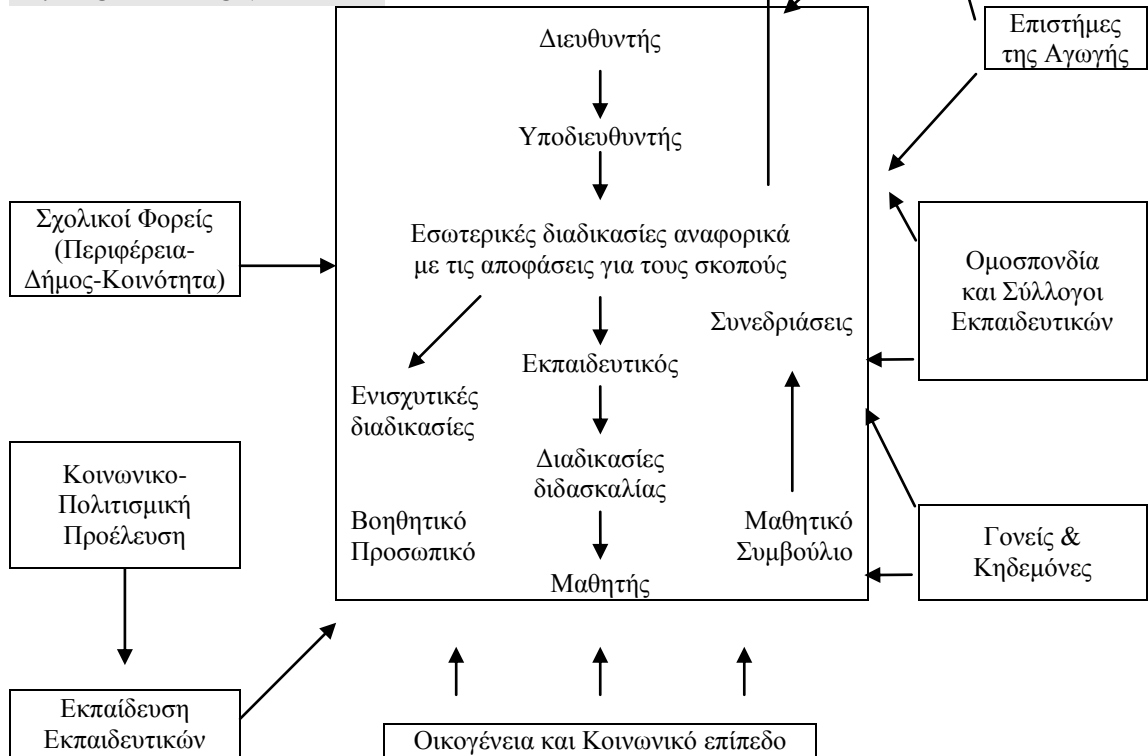
Στο διάγραμμα αυτό, ευσύνοπτα αποκαλύπτεται το ευρύ φάσμα των επιρροών, το οποίο αρχίζει από την κορυφή, δηλαδή, από το Υπουργείο Παιδείας, και καταλήγει στη βάση, με τελικό αποδέκτη τον μαθητή.

Αναλυτικότερα, στην κορυφή της ιεραρχίας τοποθετούνται ο Υπουργός Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), και η Σχολική Διοίκηση του υπουργείου, αρχές, οι οποίες διαδραματίζουν τον καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολουθούν οι Περιφερειακοί Διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης των νομών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι-Συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου, και στη βάση της ιεραρχίας οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

**A. ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΕΠΟΠΤΕΙΑ**



**B. ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**



Διάγραμμα 1: Δομή και οργάνωση του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 56)

Επίσης, στους διάφορους τομείς της οργανωτικής δομής, ποικιλοτρόπως, επιδρούν κοινωνικές ομάδες, οι λεγόμενες “εξωσχολικές ομάδες επιρροής”, όπως είναι τα Πολιτικά Κόμματα, η Οικονομία, η Εκκλησία, οι Σύλλογοι των Γονέων, οι Συνδικαλιστικές Οργανώσεις των Εκπαιδευτικών, οι Επιστήμες της Αγωγής (Κωνσταντίνου, 2015: 57-58).

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουμε την ύπαρξη ενός τεχνοκρατικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, ο οποίος στηρίζεται στη βάση του οργανωτικού ορθολογισμού, της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικής ικανότητας του σχολείου, της αποκεντρωμένης διοίκησης και της παραχώρησης αυτονομίας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, το Υπουργείο Παιδείας, κατεξοχήν, ασκεί τον έλεγχο, εφαρμόζοντας μία ιεραρχική κλιμακωτή δομή, γραμμική και συγκεντρωτική (Παπακωνσταντίνου, 2007: 68).

Επίσης, οι προσπάθειες αποκέντρωσης που πραγματοποιήθηκαν μέχρι σήμερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα (Ν. 1566/85, 2043/1992, 2817/2000 και 2986/2002), έχουν καταλήξει στη διαμόρφωση ενός ιδιόμορφου αποσυγκεντρωτικού μοντέλου, καθώς «η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική και περιφερειακή διοίκηση δεν ακολουθήθηκε από μια οριζόντια ενσωμάτωση στη σχολική κοινότητα» (ό.π., 2007: 68). Με άλλα λόγια, έγιναν προσπάθειες, ώστε να μεταβιβαστούν οι αρμοδιότητες στις υπηρεσίες των περιφερειακών οργάνων εκπαίδευσης, προκειμένου η άσκηση εξουσίας για τη διεύθυνση των εκπαιδευτικών θεμάτων της εκάστοτε περιφερειακής διεύθυνσης να ασκείται με νομιμότητα από τα όργανα ευθύνης τους, χωρίς να απαιτείται έγκριση από τις κεντρικές αρχές και υπηρεσίες. Έτσι, κατέστη δυνατή η λήψη των αποφάσεων, λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις τοπικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και συνθήκες, χωρίς τη λαίλαπα της γραφειοκρατίας και των χρονοβόρων διαδικασιών.

Ωστόσο, το πρόβλημα στην πραγματικότητα εστιάζει στο γεγονός ότι οι επιχειρούμενες προσπάθειες αποκέντρωσης είχαν τη μορφή της διοικητικής αποκέντρωσης (αποσυγκέντρωσης) και όχι της πολιτικής (Κατσαρός, 2008: 94-95. Μπάκας, 2007: 48). Συνεπώς, έχοντας ως πρόσχημα την αποκέντρωση, μετατοπίστηκαν οι ευθύνες, χωρίς, παράλληλα, να γίνει μεταφορά των ουσιαστικών και αναγκαίων μέσων για την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Μπάκας, 2007: 49).

Παρόλα αυτά, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι το θέμα της αποκέντρωσης ενέχει και κάποιους περιορισμούς και δεν αποτελεί σε όλες τις περιπτώσεις πρόταση



ενδεικνυόμενης λύσης για τη βελτίωση και ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Weidman & Debietro-Jurand: 2011: 5). Πρωτίστως, η εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων στα όργανα διοίκησης μίας σχολικής μονάδας προϋποθέτει την ηθική και πνευματική τους καλλιέργεια και απαιτεί υψηλό επαγγελματισμό και αυξημένο αίσθημα ευθύνης (Παπαγεωργίου, 2002: 40. Σαΐτης, 2001: 89). Επιπλέον, η προτεινόμενη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν αφορά στην αυτονόμηση του σχολείου σε επίπεδο οικονομικών πόρων, οι οποίοι πρέπει να συνεχίσουν να αποτελούν κεντρική ευθύνη και υποχρέωση της ελληνικής πολιτείας. Επίσης, δεν έχει σχέση με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού (διορισμοί, μεταθέσεις, τοποθετήσεις), η οποία είναι αναγκαίο να γίνεται σε ενιαίο πανελλαδικό επίπεδο, προκειμένου να εξασφαλίζεται ο αντικειμενικός και αδιάβλητος χαρακτήρας της.

Έτσι, ενώ το ζήτημα, που αφορά στην αποκεντρωμένη διοίκηση και την ενισχυμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων είναι ένα επίμαχο και επίκαιρο πρόβλημα για την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, εντούτοις λίγα βήματα έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή. Αν και κάθε αποκεντρωτική τάση συνδέθηκε με την ενδυνάμωση του ρόλου και της αποστολής του σχολείου, παρέμεινε σε επίπεδο διακηρύξεων και άστοχης ρητορικής. Κατά συνέπεια, το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί τον αποδέκτη προειλημμένων αποφάσεων και ο διοικητικός του ρόλος να περιορίζεται σε διεκπεραιωτικά και εκτελεστικά καθήκοντα (Υφαντή & Βοζαΐτης, χ.χ.: 41). Αυτό συνεπάγεται ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι σκοποί του σχολείου καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις διοικητικές-γραφειοκρατικές προδιαγραφές, οι οποίες κυριαρχούν στη σχολική πραγματικότητα.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στο ελληνικό σχολείο διαπιστώνονται δυσλειτουργίες οργάνωσης και, συνακόλουθα, ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση, οι οποίες είναι προφανές ότι λειτουργούν επιβαρυντικά στην υλοποίηση του παιδαγωγικού και διδακτικού του ρόλου, με αποτέλεσμα την απόκλιση του από τις παιδαγωγικές προδιαγραφές και επιδιώξεις του.

Ακολούθως, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ο τυπικός γραφειοκρατικός χαρακτήρας του σχολικού οργανισμού, με τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε, επηρεάζει τη λειτουργία του σημερινού σχολείου, διαμορφώνοντας συνθήκες απόκλισης από τον παιδαγωγικό του ρόλο. Ειδικότερα, θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η παιδαγωγική πράξη και τις επιπτώσεις που έχει στον βασικό συντελεστή της, που είναι ο μαθητής.

### **1.3.2. Παιδαγωγική απόκλιση του σχολείου από τον ρόλο του και επιπτώσεις για τους μαθητές**

Το σχολείο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ως θεσμός κοινωνικός, ρυθμίζει και ικανοποιεί τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του ανθρώπου, αλλά και της κοινωνίας που τον δημιούργησε (Κωνσταντίνου, 2006: 73). Επομένως, το σχολείο οφείλει να θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, (γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές) και, παράλληλα, να ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, ώστε να μπορεί η κοινωνία να συντηρείται και να βελτιώνεται σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής της. Προς την κατεύθυνση αυτή, και για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του το σχολείο επιτελεί καθορισμένες διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, έχοντας ως σημείο αναφοράς το άτομο και τα περιβάλλοντα αυτού συστήματα (ό.π., 2006: 75).

Με την έννοια αυτή, στο σχολείο κυρίαρχες είναι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με παιδαγωγικό και κοινωνικό προσανατολισμό και στόχο την καλλιέργεια της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή, με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη και συμβίωση (Κωνσταντίνου, 1994: 23-24. 2007α: 26. 2015: 33).

Ωστόσο, ο σχολικός θεσμός, ενώ αναγνωρίζεται ως η σπουδαιότερη εστία για την προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση και ως παράγοντας για την κοινωνική εξέλιξη, δέχεται έντονη κριτική, η οποία στηρίζεται στα ακόλουθα επιχειρήματα:

- Ο παραδοσιακός ρόλος του σχολικού θεσμού και της εκπαιδευτικής πράξης έχουν προσδώσει στο σχολείο έναν χαρακτήρα στατικό και ατομικιστικό, θέτοντας ως κυρίαρχο στόχο της σχολικής αγωγής και μάθησης την αρμονική διάπλαση του ατόμου, οικειοποιώντας παρωχημένες γνώσεις και παραδοσιακές πολιτιστικές αξίες, οι οποίες απομακρύνουν και αποσυνδέουν το σχολείο από την κοινωνική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2005: 61).
- Το σχολείο λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός συντήρησης και αναπαραγωγής της άρχουσας τάξης και του ιδεολογικού της συστήματος. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, προετοιμάζει και καλλιεργεί προνομιακές τάξεις πολιτών, οι οποίες στηριζόμενες στην οικονομική τους δύναμη εκμεταλλεύονται και αξιοποιούν προς όφελός τους την παροχή σχολικής μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι ο σχολικός θεσμός όχι μόνο δεν πραγματώνει την εκπαιδευτική ισότητα που διακηρύσσει, αλλά δημιουργεί ανισότητες και αντιστρατεύεται τα συμφέροντα των μη προνομιούχων τάξεων (Ξωχέλλης,

2005: 62).

Προκειμένου να αξιολογήσουμε τα επιχειρήματα αυτά, θα κάνουμε μία γενικότερη αναφορά στις τρεις βασικές κοινωνικές λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου, *διδασκαλία, κοινωνικοποίηση και επιλογή*, παραθέτοντας και την αντίστοιχη ασκούμενη κριτική.

*Η διδασκαλία* αναφέρεται στις μεθοδευμένες και προγραμματισμένες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, με στόχο να προκαλέσει και να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και η επιτυχής του ένταξη στο σύστημα απασχόλησης (Κωνσταντίνου, 2015: 39). Αποτελεί την παλαιότερη και περισσότερο τονισμένη στην πράξη λειτουργία του σχολείου. Όμως, στη σύγχρονη εποχή, λόγω της επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης, προκύπτουν προβλήματα στη μετάδοση της γνώσης, τα οποία θέτουν υπό αμφισβήτηση τη μορφωτική αποστολή του σχολείου. Με άλλα λόγια, διακυβεύεται η πρωτοβουλία και η δημιουργική σκέψη του μαθητή και μελλοντικού πολίτη, οι οποίες συνιστούν βασικές πτυχές της παιδαγωγικής του λειτουργίας (ό.π., 2005: 62).

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία, με μία υπερβολική τάση για συστηματοποίηση και τυποποίηση, λόγω και της διόγκωσης των επιστημονικών γνώσεων στον σύγχρονο κόσμο, απομακρύνει το σχολείο από την περιρρέουσα πραγματικότητα. Έτσι, εμφανίζει τα περιεχόμενα μάθησης στα μάτια των μαθητών αδιάφορα και απόμακρα, στεγανοποιώντας τη σχέση της διαδικασίας της μάθησης προς τις άμεσες ζωτικές τους ανάγκες (ό.π., 2005: 62-65). Αυτό δηλώνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση μειονεκτούν ως προς την ποιότητα των διαδικασιών τους, αλλά και των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 104).

Η δεύτερη λειτουργία του σχολείου, *η κοινωνικοποίηση*, αποτελεί τη διαδικασία προσαρμογής και δραστηριοποίησης του παιδιού ως ενεργού και παραγωγικού μέλους του κοινωνικού συνόλου (Κωνσταντίνου, 2015: 39. Νικολάου, 2009: 79). Όμως, στο σημερινό σχολείο η παρεχόμενη αγωγή και κοινωνικοποίηση μειονεκτούν ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 104). Με άλλα λόγια, το σχολείο, καθώς τείνει να εκπληρώνει στατικά τον ρόλο του, παραγνωρίζοντας τη δυναμική του ως προς την κοινωνικοποιητική λειτουργία, συνεχίζει να λειτουργεί αναχρονιστικά, προσαρμόζοντας τους μαθητές στους κανόνες συμπεριφοράς και το σύστημα αξιών του παρελθόντος (Ξωχέλλης, 2005: 62).

Με τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης συνυφαίνεται η τρίτη κοινωνική λειτουργία του σχολικού θεσμού, η *επιλογή*, με την οποία το σχολείο κρίνει, αξιολογεί, επιλέγει και τοποθετεί τους μαθητές του, απονέμοντάς τους κύρος και οικονομική δύναμη στο σύστημα απασχόλησης, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2015: 41. Πυργιωτάκης, 2000: 180). Παράλληλα, η επιλογή συνιστά μία από τις βασικότερες αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού και πραγματοποιείται με την αξιολόγηση και μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή. Με τον όρο “σχολική επίδοση” χαρακτηρίζεται η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής στη διαδικασία μάθησης, καθώς και το προϊόν της. Έτσι, η σχολική επίδοση προσδιορίζεται από την ατομική και κοινωνική της διάσταση και καθορίζεται από παράγοντες με κυρίαρχη τη μεταβλητή του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (Κωνσταντίνου, 1992: 134).

Η σχολική επίδοση και η διαδικασία της αξιολόγησής της αποτελούν βασικές προκλήσεις για το σημερινό σχολείο, στις οποίες οφείλει να απαντά παιδαγωγικά (Κωνσταντίνου, 2002α: 40-41). Το σχολείο πρέπει να θεωρεί ως αποστολή και υποχρέωσή του τη διαπαιδαγώγηση του ατόμου, στο πλαίσιο της ένταξης και προσαρμογής του στις απαιτητικές κοινωνικές αξιώσεις επίδοσης, τις οποίες θα κληθεί να αντιμετωπίσει στην ενήλικη ζωή του (Ρέλλος, 2003: 169). Είναι αναγκαία η εξοικείωση του μαθητή με τις ανταγωνιστικές επιδόσεις να γίνεται με παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε το σχολείο να διασφαλίζει συνθήκες αποδοτικής λειτουργίας του και να θωρακίζει το κλίμα και τις αξίες του από το πνεύμα του άκρατου ανταγωνισμού της κοινωνίας. Άλλωστε, οι σχολικές επιδόσεις διαφέρουν κατά πολύ από τις επιδόσεις στην κοινωνία του ανταγωνισμού. Είναι επιδόσεις, οι οποίες βοηθούν τον μαθητή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του σε κλίμα άμιλλας, αλληλεγγύης και συντροφικής συνεργασίας.

Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι στο σύγχρονο σχολείο η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης απέχει σε σημαντικό βαθμό από το παιδαγωγικό της περιεχόμενο, καθώς έχει γίνει κύριος και σχεδόν αποκλειστικός στόχος μέτρησης η στατική πλευρά της σχολικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2015: 104). Με άλλα λόγια, το σχολείο αξιολογεί ένα συγκεκριμένο είδος επιδόσεων, που προκύπτει κατά κανόνα από στείρα απομνημόνευση, κατηγοριοποίηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη, και από καθορισμένες πηγές, όπως τα σχολικά εγχειρίδια (ό.π., 2015: 116). Παράλληλα, το κυνήγι των υψηλών βαθμών καθορίζει τη φοίτηση και μάθηση του σημερινού μαθητή, γίνεται αυτοσκοπός, στερεί τη διάθεσή του να μαθαίνει, να διευρύνει τους

πνευματικούς του ορίζοντες, να απολαμβάνει τις χαρές της σχολικής ζωής. Έτσι, κατακλύζεται από αισθήματα άγχους και εκείνος και οι γονείς του, οι οποίοι προβάλλουν στην πρόοδο και επιτυχία του την επιθυμία εκπλήρωσης των δικών τους ονείρων.

Είναι γεγονός ότι στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες ο αναντικατάστατος πια σχολικός θεσμός από παιδαγωγική άποψη βρίσκεται σε τροχιά απόκλισης από τη στοχοθεσία του και αδυνατεί να συμβαδίσει με την κοινωνικοπολιτισμική και επιστημονική κατεύθυνση των σημερινών καιρών.

Ειδικότερα, μελετώντας τη σχολική πραγματικότητα διαπιστώνουμε ότι απέχει από τις πραγματικές ανάγκες, τις ικανότητες και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτόν, το σχολείο υποβαθμίζει τον παιδευτικό του ρόλο και, ειδικότερα, την αγωγή και εκπαίδευση με στόχο την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 63). Συχνά, η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με ένα σχολικό περιβάλλον καταναγκαστικού έργου, στο οποίο απουσιάζει η χαρά της δημιουργίας, της γνώσης και της μάθησης. Κυριαρχεί η διδασκαλία της διδακτέας ύλης και παραμελείται η παιδευτική διαδικασία. Στον βωμό, δηλαδή, της γνωστικής ανάπτυξης θυσιάζεται η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή των μαθητών. Οι απαιτήσεις για γνώσεις στεγνές, μη θελκτικές και ενδιαφέρουσες για τη παιδική ψυχή, αλλά και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, επιβάλλει στους μαθητές ένα ωράριο εξαντλητικό, περιορίζει τον δημιουργικό σχολικό χρόνο και συρρικνώνει, αν όχι εκμηδενίζει, τον ελεύθερο χρόνο τους. Η σχολική ημέρα μετά τη λήξη της δίνει τη θέση σε μία πολύωρη και, συχνά, μη αποδοτική μελέτη των κατ' οίκον εργασιών. Η κατάσταση αυτή επιβαρύνεται, καθώς ο σχολικός θεσμός υποκαθίσταται από εκείνον του φροντιστηρίου, για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας από τον νέο άνθρωπο (π.χ. γνώση ξένων γλωσσών, μουσικής, χορού πληροφορικής), με υψηλό οικονομικό κόστος, αλλά και συνέπειες απρόβλεπτες για την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του παιδιού και της οικογένειάς του.

Τα πρόβλημα ξεκινά από το Δημοτικό, συνεχίζεται στο Γυμνάσιο και κορυφώνεται στο Λύκειο, το οποίο λειτουργεί ως “προθάλαμος” των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, εφόσον στη βαθμίδα αυτή δίνεται βαρύτητα, κατεξοχήν, στη διδασκαλία των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015: 63).

Απουσιάζει από τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών το ειλικρινές ενδιαφέρον για την πνευματική τους καλλιέργεια και την ουσιαστική γνώση. Η τάση των μαθητών να ακολουθούν αναποτελεσματικές προσεγγίσεις της γνώσης, όπως είναι η αποστήθιση, στερεί τη δυνατότητα απόκτησης της ζητούμενης κριτικής σκέψης, ικανής για την απόκτηση της αληθινής παιδείας και μόρφωσης. Αντ' αυτού, οι μαθητές απομνημονεύουν γνώσεις μη κατανοητές και μη αξιοποιήσιμες στην καθημερινή τους ζωή. Παράλληλα, διαπιστώνει κανείς ότι η γνώση ιεραρχείται και κατηγοριοποιείται σε χρήσιμη και μη χρήσιμη. Χρήσιμη είναι η γνώση, η οποία διασφαλίζει την επιτυχία στις εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, ενώ η μη χρήσιμη είναι η “άλλη γνώση”, η οποία, εφόσον υπάρχει στο πρόγραμμα μαθημάτων, διδάσκεται απλώς. Αυτοί οι παιδαγωγικά στρεβλοί προσανατολισμοί του σχολείου οδηγούν στην υποβάθμιση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών διαδικασιών του και, επομένως, έχουν επιπτώσεις στις γλωσσικές, νοητικές, συναισθηματικές, βιολογικές, οικογενειακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 63).

Επομένως, εφόσον το σημερινό σχολείο χαρακτηρίζεται περισσότερο από πρακτικές γνωσιοκεντρικότητας και εξετασιοκεντρικότητας και μετατρέπεται σε επιβράβευση του μαθητή εκείνου, που απομνημονεύει καλύτερα το σχολικό εγχειρίδιο, διαπιστώνουμε την αποτυχία του να μετακενώσει στη νέα γενιά την ουσιαστική γνώση, τις αληθινές αξίες και αρχές. Το πρόβλημα αυτό οξύνεται, κυρίως, στο Λύκειο, τη σχολική βαθμίδα, όπου οι περισσότεροι έφηβοι απαξιώνουν το μάθημα, τη μελέτη, τον εκπαιδευτικό και την προσπάθειά του να προσφέρει.

Επιπρόσθετα, το νέο ψηφιακό περιβάλλον μεταβάλλει διαρκώς τις εμπειρίες των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους. Η νέα, κατακλυσμένη από τα τεχνολογικά επιτεύγματα γενιά, μεγαλώνει και αναπτύσσεται μπροστά σε μία οθόνη (υπολογιστή, τηλεόρασης, κινητού, ηλεκτρονικών παιχνιδιών), εκπαιδεύεται σε περιβάλλοντα-φορείς τεράστιου όγκου πληροφοριών και εξελίσσεται σε άριστο χειριστή του ηλεκτρολογίου και του διαδικτύου.

Βέβαια, η τεχνολογία ήρθε για να μείνει. Όμως, χάθηκε η επαφή με το βιβλίο, γιατί ο μαθητής δεν διαβάζει. Ο πολιτισμός της οθόνης, ο οποίος προσελκύει και καθηλώνει το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών με το πολυδαίδαλο περιεχόμενό του, αντιστρατεύεται τη δύναμη του βιβλίου και υπονομεύει τον ρόλο του σχολικού θεσμού. Οι μαθητές του σημερινού σχολείου δεν διαβάζουν, και αν διαβάζουν, δεν μελετούν. Το βιβλίο έγινε μία απαξία. Ο ίδιος ο δάσκαλος, επίσης, απαξιώθηκε, και

αυτό, γιατί αλλοτριώθηκε ο παιδαγωγικός του ρόλος, καθώς είναι συνυφασμένος και συντεταγμένος με τις επιταγές του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ενός συστήματος, το οποίο συμβαδίζοντας με τα ευρωπαϊκά πρότυπα δεν έχει ως πρωτεύοντα στόχο τη διάπλαση του ήθους και την πνευματική ανάταση του μαθητή, αλλά επιδιώκει την καλλιέργειά του στη βάση της τεχνοκρατικής αντίληψης και ικανότητας.

Αναντίρρητα, η προσπάθεια, ώστε η καθημερινή επαφή με το σχολείο να είναι ελκυστική και ευχάριστη για τους μαθητές, είναι διαρκής εδώ και πολλά χρόνια (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργικές δράσεις). Ωστόσο, οι μαθητές ανταποκρίνονται επιφανειακά, στοιχείο, το οποίο καθίσταται σαφές κατά την αξιολόγησή τους. Και αυτό, γιατί ο σχολικός θεσμός, κουρασμένος πια, έχει χάσει, καθώς φαίνεται, την αναγκαία δυναμική του για την ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων της νέας γενιάς. Απώλεσε τον ανθρωποπλαστικό χαρακτήρα του (Δράκος, 2011: 57), και ωθεί τους μαθητές προς τη στείρα αποστήθιση, τον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία. Δεν είναι λίγες οι φορές, που τα φαινόμενα αυτά, οδηγούν μαθητές και εκπαιδευτικούς στην αποξένωση, πυροδοτούν ποικίλες προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών και υπονομεύουν το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Ζαβλανός, 2003: 256. Μπάκας, 2011β: 243). Όπως εύστοχα και ευσύνοπτα γράφει ο καθηγητής Χ. Κωνσταντίνου (2015: 116), *«μέσα από τέτοιες πρακτικές διαμορφώνονται αντιλήψεις, νοοτροπίες και στάσεις που καλλιεργούν τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και περιορίζουν τις διαπαιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τη δημιουργικότητα, τη συλλογικότητα, τη συνεργατικότητα, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, την αυτοδύναμη ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες»*.

Ας μη διαφεύγει, εξάλλου, της προσοχής μας ότι το σχολείο φαίνεται απροετοίμαστο να υποστηρίξει εντός του πλαισίου του την ιδιαιτερότητα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αποκλίνουσα συμπεριφορά, καθώς και πρόσφυγες ή μετανάστες, που η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους. Για την υποστήριξή τους οι μαθητές αυτοί παραπέμπονται σε ειδικές υποστηρικτικές δομές, αφού η σχολική μονάδα δεν διαθέτει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, για να αντιμετωπίσει τις ατομικές δυσκολίες και διαφορές των μαθητών της. Είναι συχνή η διαμαρτυρία γονέων, αλλά

και κάποιων εκπαιδευτικών, με το σκεπτικό ότι οι μαθητές αυτοί διαταράσσουν την ισορροπία της τάξης, για μαθησιακούς και κοινωνικούς λόγους, με αποτέλεσμα η σχολική μονάδα να οδηγείται στην παραμέληση των μαθητών με ιδιαιτερότητες (Μαυρογιώργος, 2008: 143-144).

Ωστόσο, όπως διαμορφώνεται η διαπολιτισμική ταυτότητα στον μαθητικό πληθυσμό του σημερινού σχολείου, προκύπτουν ζητήματα που χρήζουν εξειδικευμένης προσέγγισης και διαχείρισης (Δράκος, 2011: 60-61. Νικολάου, 2000: 123). Όμως, η επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών δεν καλύπτει επαρκώς την ευαισθητοποίηση και ενημέρωσή τους για τα προβλήματα των μαθητών τους σε μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Νικολάου, 2000: 196). Του λόγου το αληθές, αναδεικνύει ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού κλάδου, σχετικά με τη συγκρότηση δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Νόμος 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). Βέβαια, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το ειλικρινές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και τη μόρφωσή τους. Όμως, μόνο οι καλές προθέσεις δεν αρκούν για την αντιμετώπιση προβλημάτων, τα οποία χρήζουν εξειδικευμένης προσέγγισης, εκπόνησης ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος και στήριξης από ειδικό προσωπικό. Συνεπώς, δικαιολογημένα, ως έναν βαθμό, η σχετική με τις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου διάταξη προκάλεσε αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς ελλείπει το κατάλληλα καταρτισμένο και επιστημονικά εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα μπορέσει να τις υποστηρίξει με επάρκεια και ετοιμότητα.

Βέβαια, τα προαναφερθέντα γνωρίσματα διαφοροποιούνται, ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα, το μέγεθος, τη δομή της σχολικής μονάδας, αλλά και τη φυσιογνωμία των μελών της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικός, μαθητής, γονείς), που διακρίνονται για τη δική τους ταυτότητα (επαγγελματική, προσωπική, κοινωνική), η οποία διαμορφώνει τους ρόλους και τις προσδοκίες τους (Κωνσταντίνου, 2015: 63).

Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι σήμερα το σχολείο ικανοποιεί και τις τέσσερις λειτουργίες του. Όμως, το πρόβλημα, κυρίως, αφορά στον τρόπο και τον βαθμό, που επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς του στόχους και, γενικότερα, την ποιότητα στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές του υπηρεσίες (Κωνσταντίνου, 2017β: 38).



Παρουσιάζει, λοιπόν, εξαιρετικό ενδιαφέρον να αναζητήσουμε τις προϋποθέσεις εκείνες, οι οποίες λειτουργώντας υποστηρικτικά συντελούν στην εκπλήρωση της αποστολής και των στόχων του σημερινού σχολείου.

### **1.3.3. Προϋποθέσεις υλοποίησης της αποστολής του σχολείου**

Όπως αναδείχτηκε από την ανάλυση της προηγούμενης ενότητας, το σχολείο, ως οργανισμός κοινωνικός, οφείλει να οργανώνεται και να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της επίτευξης των θεσμικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών του στόχων, συνθήκη αναγκαία για την υποστήριξη της παιδαγωγικής και κοινωνικής του αποστολής, γιατί μόνον τότε μπορεί να θεωρηθεί ότι η λειτουργία του είναι αποτελεσματική (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

Το σχολείο, λοιπόν, για να επιτελέσει τις λειτουργίες του, όπως, εκτενώς, παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, και να ανταποκριθεί με επάρκεια στην αποστολή του, πρωτίστως, στο πλαίσιο της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης, πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο κανόνων και ένα επίσημα θεσμοθετημένο σχήμα εξουσίας (Γκότοβος, 2003: 95), δίνοντας έμφαση στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία κάθε μαθητή, σε βιολογικό, γνωστικό, διανοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2007γ).

Περαιτέρω, η ισορροπία και η αρμονία στη λειτουργία του σχολικού θεσμού συνδέονται με τη λειτουργία δικτύων, που αφορούν σε άτυπες σχέσεις και ανεπίσημους κανόνες και διαδικασίες και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμων και ομάδων, που δραστηριοποιούνται εντός του οργανισμού, στοχεύοντας στον σεβασμό και την πειθαρχία (Καψάλης, 2005: 545).

Η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην αποτελεσματική του λειτουργία, καθώς προστατεύει τον οργανισμό από απώλειες σε δυνάμεις και χρόνο, αποτρέποντας την ανάπτυξη δυσλειτουργικών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών και δημιουργώντας ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα (ό.π., 2005: 525-526). Με αυτήν την έννοια, η επικράτηση πειθαρχίας αποτελεί ζητούμενο για κάθε σχολική μονάδα και εμπίπτει στη στοχοθεσία της, εφόσον διασφαλίζει προϋποθέσεις απρόσκοπτης διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου και, συνεκδοχικά, επίτευξης της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 235).

Επειδή, εξάλλου, η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον είναι συναρτώμενη με δυσλειτουργίες στο επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου και, συνακόλουθα, δυσαρμονίες στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών, για την επίτευξή της θεσπίζονται οι κανόνες της σχολικής ζωής, τους οποίους οφείλει να υπακούει το

σύνολο των συμμετεχόντων στον σχολικό οργανισμό (Κωνσταντίνου, 2015: 234). Οι κανόνες αυτοί, άλλοτε ρητοί και άλλοτε λιγότερο ρητοί και άδηλοι, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους ορίζονται από τις πρώτες μέρες λειτουργίας του σχολείου και με τη μορφή συμβολαίου χρησιμοποιούνται καθημερινά, με στόχο μία οργανωμένη, εύρυθμη και αρμονική σχολική ζωή (Γκότοβος, 1995: 87. Elliott, Kratochwill, Littlefield, & Travers, 2008: 541).

Σχετικά, ο Γεωργούλης (1973: 121) διευκρινίζει πως στο πλαίσιο της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να λαμβάνονται προληπτικά, αλλά και κατασταλτικά μέτρα, σύμφωνα με έναν μηχανισμό ποινών για όλες τις επιλήψιμες συμπεριφορές.

Στα πειθαρχικά μέτρα, τα οποία λαμβάνονται για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, την επίτευξη των στόχων αυτής και τη ρύθμιση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ο Σολομών (1992: 16) αναγνωρίζει στο σχολείο τον εξουσιαστικό του ρόλο, ως φορέα της κοινωνικής εξουσίας στους μαθητές. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι, καθώς η ύπαρξη εξουσίας δεν υφίσταται χωρίς γνώση, από τον συγκερασμό των δύο αυτών στοιχείων διαμορφώνεται μία «αδιάσπαστη ενότητα», η οποία επιτρέπει τη λειτουργία ενός κρατικού θεσμού, του σχολικού θεσμού, ο οποίος δοκιμάζει και επικυρώνει τις κυρίαρχες σχέσεις της κοινωνίας με τα νεαρά μέλη της (ό.π., 1992:13). Με τον τρόπο αυτόν, διευκολύνεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού, κατοχυρώνεται η συναισθηματική του ασφάλεια και με την εσωτερίκευση των ηθικών κανόνων αναπτύσσεται η ηθική του συνείδηση και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Αραβανής, 2000: 10).

Παράλληλα, καθώς η πειθαρχία προσδιορίζεται και εξασφαλίζεται από ένα σύστημα επιβραβεύσεων και τιμωριών, το οποίο έχει ισχύ και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, το σχολείο αναδεικνύεται ως μία μικρογραφία της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και δραστηριοποιείται ο μαθητής (Καψάλης, 2006: 525-526). Η άποψη αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι ο σχολικός θεσμός, σε μεγάλο βαθμό, αντανακλά την εικόνα της κοινωνίας, η οποία τον δημιούργησε. Αυτός είναι, κυρίως, ο λόγος που οι διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής και κοινωνικοποίησης έχοντας ως σημείο αναφοράς το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο λειτουργεί και ανήκει θεσμικά το σχολείο, οφείλουν να συναρτώνται με τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες, δεξιότητες και προσδοκίες, ώστε να διασφαλίζεται η συνέχεια και η προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2007β: 43).

Τις παραπάνω προσεγγίσεις αποδέχεται ο Κυρίδης (1999: 28), υπογραμμίζοντας ότι η πειθαρχία στο σχολείο συνιστά βασική προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την επίτευξη της στοχοθεσίας της, καθώς και τη γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη.

Σχετικά, ο Durkheim, αναφέρεται στην ηθικο-πολιτική αγωγή του παιδιού και τη διαμόρφωση ενός "*κοινωνικού είναι*" σε κάθε μέλος της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος, τον οποίο καλείται η εκπαίδευση να διαμορφώσει, συνδέεται άμεσα με την εικόνα που η κοινωνία και, ιδιαίτερα, η οικονομία της υπαγορεύει (Savater, 2004: 198-199).

Κατά συνέπεια, η έρευνα και η δράση για το αποτελεσματικό σχολείο κατά τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται στο πλαίσιο του συστημικού μοντέλου, συνδέοντας τις διαδικασίες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και τα αποτελέσματα της μάθησης με τη δυναμική των σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται στο εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον. Το σχολείο στο πλαίσιο της συστημικής θεωρίας θεωρείται ένα σύστημα κοινωνικό, στο οποίο τα μέρη του αλληλεπιδρούν με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή και του σχολείου (Ζαβλανός, 2003: 116. Κωνσταντίνου, 2015: 93. Νικολάου, 2009: 66-67).

Έτσι, το σχολικό σύστημα, ως κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, επιτελεί τα καθήκοντά του με βάση καθορισμένες περιοχές αρμοδιοτήτων, με σαφή ιεραρχική δομή και στοιχεία, τα οποία στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το καθιστούν σύστημα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 31. Κωνσταντίνου, 2015: 53. Μπάκας, 2009: 47).

Γενικότερα, ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος αναδεικνύει την αποκλειστική άσκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το κέντρο ή από ορισθέντα όργανα, με αποτέλεσμα, συχνά, να γίνονται συζητήσεις και να υποβάλλονται προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών και την αναγκαιότητα για περισσότερη αποκέντρωση (Μπάκας, 2007: 49).

Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι αναγκαία η διαμόρφωση μίας αποκεντρωμένης λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα στις κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας να αφοσιώνονται στα βασικά τους καθήκοντα (σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής, μελέτη και προώθηση μέτρων εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της σύγχρονης εκπαίδευσης). Έτσι, θα ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας, η οποία θα μπορεί να διαμορφώνει τη στοχοθεσία της και να ρυθμίζει τη λειτουργικότητά της, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και

τις συνθήκες λειτουργίας της (Μαυρογιώργος, 2008: 143. Μπάκας, 2007: 52-53). Αυτό σημαίνει ότι η υποστήριξη των αναγκών εκπαίδευσης των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων θα καταστεί εφικτή και περισσότερο διαχειρίσιμη, γεγονός, το οποίο θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα την διαρκώς αυξανόμενη πολυμορφία και ετερογένεια στο μαθητικό δυναμικό των σχολείων και, παράλληλα, θα μειώσει τις πιθανότητες υποεπίδοσης και σχολικής διαρροής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 122).

Επιπρόσθετα, η ενοποίηση, ο συντονισμός στις διάσπαρτες εκπαιδευτικές λειτουργίες και η οργάνωσή τους σε σύγχρονα περιφερειακά διοικητικά επίπεδα στην εκπαίδευση, θα συμβάλουν στην καλύτερη αποδοχή και εφαρμογή των εκάστοτε προτεινόμενων αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη συνθηκών συλλογικού και δημοκρατικού φρονήματος στη λήψη των αποφάσεων (Μπάκας, 2007: 53). Συνάμα, θα καλλιεργήσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα μία επαγγελματική κουλτούρα θετική στην καινοτομία, προκειμένου να αναπτυχθούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές μέθοδοι, αλλά και να διασφαλιστούν ποιοτικές συνθήκες, αναφορικά με την ανάπτυξη του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2008: 145-146). Όπως επισημαίνουν οι Winkler & Yeo (2007: 1), *«η αποκέντρωση είναι δυναμικά ικανή να προάγει την ποιότητα της εκπαίδευσης, γιατί αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης σε όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς»*. Το γεγονός αυτό, κυρίως, αποδίδεται στη μείωση της απόστασης μεταξύ των δικαιούχων και εκείνων που λαμβάνουν τις αποφάσεις, καθώς και τις νέες διοικητικές ρυθμίσεις, οι οποίες προκύπτουν, όπως είναι διάφορες μορφές σχολικών διοικητικών επιτροπών, οι οποίες ενισχύουν το εκπαιδευτικό έργο, προωθούν την εξωστρέφεια των σχολικών οργανισμών και δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν και να συνδιαμορφώνουν τα σχολικά δρώμενα.

Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία του ανωτέρω πλαισίου είναι η ύπαρξη μίας εμπνευσμένης εκπαιδευτικής διοίκησης, με αξίες και στόχους προσανατολισμένους στο όραμα του σχολείου, χωρίς να περιορίζεται στην τεχνική, εφαρμοστική και διεκπεραιωτική διευθέτηση των σχολικών ζητημάτων, με αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό της σε επιλογές και αποφάσεις, οι οποίες, προσανατολισμένες στη σταθερότητα της σχολικής πραγματικότητας, συντηρούν την υφιστάμενη κατάσταση και αντιστρατεύονται την ανανέωση, εξέλιξη και αλλαγή (Παπακωνσταντίνου, 2008: 238-239).

Αξιοσημείωτη επ'αυτών είναι η άποψη του οικοσυστημικού μοντέλου οργάνωσης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία, αντίθετα με τις κατακόρυφης μορφής ιεραρχικές σχέσεις του γραφειοκρατικού μοντέλου, οι σχέσεις οριζόντιας μορφής είναι εκείνες που μπορούν να αναδείξουν τον δομικό ρόλο της σχολικής μονάδας στο ευρύτερο σχολικό σύστημα, παρέχοντας τη δυνατότητα αυτορρύθμισης, βάσει συλλογικών διαδικασιών, όπως ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2004β: 13-14).

Στο πλαίσιο, εξάλλου, της μετεξέλιξης της οργανωσιακής θεωρίας στον σχολικό χώρο επικρατούν θεωρίες, οι οποίες πρεσβεύουν πως οι διοικητικοί μηχανισμοί, όπως η παρακίνηση, ο έλεγχος και η αξιολόγηση, δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, με τον τρόπο που εφαρμόζονται σε μία επιχείρηση. Η προσέγγιση αυτή, καθώς θεωρεί ότι το σχολείο προσομοιάζει περισσότερο *«με μια μικρή κοινότητα ανθρώπων που δεσμεύονται και νοιάζονται»*, εστιάζει στον ρόλο των συναισθημάτων, των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς και αμφισβητεί τη σημασία της ιεραρχικής δομής στον σχολικό χώρο (Sergiovanni & Starratt, 2007: 230). Παράλληλα, προβάλλεται η ποιότητα στις προσωπικές σχέσεις και τους δεσμούς, η οποία δομεί τον πυρήνα της σχολικής ζωής, προσμετρώντας και καθορίζοντας την αποτελεσματική της λειτουργία (ό.π., 2007: 235-237). Έτσι, διαμορφώνονται η αίσθηση συνοχής και η συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά στη δόμηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, στοιχείο που, κατεξοχήν, συνδέεται με τη σχολική ικανότητα και επίδοσή του (Argyle, 2002: 234-235. Μπαμπάλης, 2009: 168. Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013: 359).

Συνοψίζοντας, μέσα από τις διάφορες απόψεις και θεωρίες ο ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται καθοριστικός προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης πεποιθήσεων, που αφορούν στην αποτελεσματικότητα, επηρεάζουν την ικανοποίηση του ατόμου, καλλιεργούν την προσωπικότητά του και διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για το χτίσιμο της μελλοντικής του ζωής. Προς την κατεύθυνση αυτή, το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός προσανατολίζεται και θέτει τους στόχους του. Όταν γνωρίζουμε τη στοχοθεσία του, τότε μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε αυτό που συμβαίνει, ή να προβλέψουμε εκείνο που πρόκειται να συμβεί. Χαρακτηριστικά ο Χρ. Φράγκος (1984α: 16) σημειώνει: *«Τα μορφωτικά αγαθά της κοινωνίας, οι πολιτιστικές θέσεις, οι κοινωνιολογικές τοποθετήσεις, οι πολιτικές κατευθύνσεις και όλα γενικά τα στοιχεία της ζωής, αποτελούν ουσιώδη συστατικά της λειτουργίας του σχολείου. Τα στοιχεία*

*αυτά όμως πρέπει να πάρουν τις σχολικές μορφές τους, πρέπει να γίνουν εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά συστήματα, ώστε να ενεργούν, όπως πρέπει, μέσα στον χώρο του σχολείου»*

Με βάση τη διαχρονική αξία της θέσης του Φράγκου, σήμερα, προκειμένου «τα στοιχεία της ζωής» να πάρουν σχολική μορφή, πρέπει άμεσα να προσδιορίσουμε εκ νέου τους σκοπούς της εκπαίδευσης της νέας γενιάς της χώρας. Είναι αναγκαίο να διαμορφωθούν συνθήκες, οι οποίες θα καλλιεργήσουν μίαν άλλη κοινωνική αντίληψη.

Στη σύγχρονη, σύνθετη, δυναμικά μεταβαλλόμενη και ασταθή εποχή, εξάλλου, κατά την οποία η σχολική μονάδα, το κύτταρο της δημόσιας εκπαίδευσης, δοκιμάζεται καθημερινά από το γενικότερο γίνεσθαι, αποτελεί κοινή διαπίστωση η ανάγκη για προσανατολισμό του σχολείου στις διαφοροποιημένες μαθησιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού του, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο υποστηρικτικό δίκτυο με την προώθηση της συμμετοχής και του συντονισμού στις προσπάθειες εκείνων, που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και διαπαιδαγώγησης (Δράκος, 2011: 78-79). Υπό αυτήν τη θεώρηση, προβάλλει η αναγκαιότητα για τη θέσπιση και λειτουργία του σχολείου εκείνου, το οποίο, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές, θα καταστεί ικανό να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση, εναρμονισμένη με τις πολύμορφες ανάγκες και αλλαγές του σύγχρονου εθνικού και διεθνούς κοινωνικού γίνεσθαι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 33). Ένα σχολείο σύγχρονο, ανθρώπινο, ελεύθερο, δημοκρατικό και φιλικό για το ανθρώπινο δυναμικό του, με πολυπολιτισμική και ψηφιακή κουλτούρα, χωρίς κοινωνικές διακρίσεις και αποκλεισμούς, ενιαίο και όχι κατακερματισμένο, που ανταποκρίνεται στην πολυπολιτισμική διάσταση του σύγχρονου κόσμου (Νικολάου, 2010: 231). Με άλλα λόγια, απαιτείται η δημιουργία ενός σχολείου που μπορεί να κάνει τη διαφορά, του “διαφορετικού” σχολείου, του σχολείου στο οποίο η διαφορετικότητα δεν βιώνεται ως πρόβλημα, αλλά ως πρόκληση: να μάθουμε να ζούμε μαζί, σεβόμενοι τις ετερότητες και εστιάζοντας στην κοινωνική συνοχή, την ισότητα στις ευκαιρίες και την πραγματική δικαιοσύνη (Στασινός, 2013: 25). Όπως, σαφώς, επισημαίνει ο Νικολάου (2010: 234), το σημερινό σχολείο πρέπει “να αποτελέσει έναν τόπο ιδανικό για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατά του διαφορετικού άλλου”. Απαιτείται, δηλαδή, ο μετασχηματισμός του σχολείου από σχολείο “της ομοιομορφίας” σε “σχολείο της ετερότητας” (Σούλης, 2008: 11). Αυτό είναι, άλλωστε, το στοιχείο που

προσδιορίζει τον κοινωνικό ρόλο του σημερινού σχολείου υπό την επίδραση των επιταγών και των γενικότερων προκλήσεων του 21ου αιώνα.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, καθοριστικά θα συμβάλει η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ευελιξίας και προσαρμογής τους στις ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να συμμετέχουν ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κοσσυβάκη, 2006: 127). Ιδιαίτερα, σε κρίσιμες εποχές, όπως αυτή που διανύουμε, είναι αναγκαία μία προσεκτική και λελογισμένη αποτίμηση στις θεμελιώδεις και μορφωτικές ανάγκες του νέου ατόμου, ώστε να οικοδομηθεί εκείνο το σχολικό περιβάλλον, που θα επιτελεί λυσιτελώς τον μορφωτικό του ρόλο.

Επιπρόσθετα, καθώς το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με τα ποικίλα κοινωνικά γεγονότα και τον απόηχο αυτών στην ψυχοσυναισθηματική υγεία των μαθητών, είναι έκδηλη η απαίτηση να λειτουργεί με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, εφαρμόζοντας προγράμματα συναισθηματικής μάθησης, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και καλλιεργώντας το κοινωνικό τους ενδιαφέρον.

Σχετικά, τα τελευταία χρόνια, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική η μέριμνα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητικού πληθυσμού, διότι καταγράφεται, ακόμη και σε σχολεία προηγμένων χωρών, σημαντική αύξηση στα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα παιδιών και εφήβων (Χατζηχρήστου κ. συν., 2004: 17). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οι σχολικές κοινότητες περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο μπορούν και πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων, προκειμένου να προάγουν την ακαδημαϊκή και προσωπική ανθεκτικότητα των μαθητών μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, το οποίο διακρίνεται από ζεστές και προσωπικές σχέσεις, παρέχει φροντίδα και στήριξη, διαθέτοντας τα κατάλληλα πρόσωπα, που μπορούν οι μαθητές να βασιστούν (Henderson & Milstein, 2008: 46). Ακόμη και αν πολλές σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, που δυσχεραίνουν την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, εμπόδια που μπορεί να χαρακτηρίζουν την ευρύτερη σχολική κοινότητα, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν στις τάξεις τους συνθήκες υγιών και γόνιμων διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες λειτουργώντας ως καταφύγιο καλλιεργούν την αισιοδοξία και την ελπίδα και προωθούν την ακαδημαϊκή επιτυχία και πρόοδο (ό.π., 2008: 42). Σε αυτήν την κατεύθυνση, ο σχεδιασμός προγραμμάτων διαλεκτικής συμβουλευτικής και ευαισθητοποίησης των

εκπαιδευτικών και η ενδυνάμωση της διεπαγγελματικής συνεργασίας οικογένειας, εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων, θα διασφαλίσουν τις συνθήκες λειτουργίας ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει τους μαθητές του, σεβόμενο τις ανάγκες και την προσωπικότητά τους (Χατζηχρήστου, 2014: 30). Παράλληλα, θα βοηθήσουν το παιδί να επεξεργάζεται και να αποδέχεται τα συναισθήματά του, ώστε να είναι γνωστικά και κοινωνικά ικανό να ανταπεξέλθει στις μικρές και μεγάλες προκλήσεις της ζωής του (Λογοθέτη, 2016: 1078).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο, για τη διαμόρφωση του κατάλληλου υποστηρικτικού κλίματος και την αποτελεσματικότερη οργάνωση της σχολικής ζωής να μελετώνται διεξοδικά οι μεταβλητές του περιβάλλοντος, οι οποίες προσφέρουν εξηγήσεις ή προκαλούν προβληματικές συμπεριφορές, εναρμονίζοντας το ισχύον θεσμικό πλαίσιο με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου. Είναι χρήσιμο οι κανόνες, που διέπουν το πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής, να καταρτίζονται με τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και, ιδιαίτερα, με την ενεργοποίηση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων. Έτσι, μέσω της εμπλοκής και των μαθητών στα σχολικά δρώμενα, *«καλλιεργείται η συμμετοχική ευθύνη και ενθαρρύνεται η αυτενέργεια, η κριτική σκέψη και ο δημοκρατικός διάλογος για την από κοινού λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη δράσεων. Ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η δημοκρατική λειτουργία και βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας, ώστε το σχολείο να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανεξάρτητων πολιτών που σκέφτονται και ενεργούν με τη θέλησή τους και σέβονται τους κανόνες στη διαδικασία διαμόρφωσης των οποίων έχουν συμμετάσχει και οι ίδιοι»* {Υ.Α 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (Β' 120), άρθρο 30}.

Όπως γίνεται αντιληπτό, στη σύνταξη του πλαισίου κανόνων της σχολικής ζωής είναι ωφέλιμη η επιλογή θετικών διατυπώσεων, η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και η επιβράβευση της επίτευξης των στόχων. Με αυτόν τον τρόπο, οι κανόνες δεν προσλαμβάνονται ως απαγορεύσεις, αλλά εστιάζουν στην πρόληψη και ενθαρρύνουν την υιοθέτηση καλών πρακτικών επικοινωνίας, καθώς και ενεργειών παιδαγωγικού χαρακτήρα. Τέτοιες ενέργειες είναι η ανάθεση ρόλου μέντορα στα μεγαλύτερα παιδιά, οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης, τα προγράμματα εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, η συνεργασία με υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, η ανάπτυξη μίας κοινότητας σχολικής, που νοιάζεται και δρα για τα μέλη της {Υ.Α 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (Β' 120), άρθρο 30}.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, και με δεδομένο ότι η υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής πρότασης προϋποθέτει την κοινή δέσμευση και συνέργεια των



εκπαιδευτικών, ο ρόλος τους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπροσαρμόσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και να τον θωρακίσουν με τις κατάλληλες δεξιότητες για την προαγωγή τη ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Είναι βέβαιο ότι, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στην πρόκληση αυτή, χρειάζεται, κυρίως, οι ίδιοι να κάνουν βήματα και να αντιμετωπίσουν ένα δικό τους αναπτυξιακό έργο: την ανάπτυξη και εξέλιξή τους, που περνάει από το ξεκαθάρισμα της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας στην υιοθέτηση μίας στάσης ζωής εναρμονισμένης με το σύστημα αξιών και τα βαθύτερα συναισθήματά τους (Λογοθέτη, 2014: 15).

Η εφαρμογή του θεσμού της επιμόρφωσης θα συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση και ανάπτυξη των προσωπικών και επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών με σταθερές διαδικασίες αρχικής κατάρτισης και διά βίου εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2015: 149-153. Μαυρογιώργος, 1999: 105-107. Παπαναούμ, 2005: 84. Σαΐτης, 2008α: 347-348. Τριλιανός, 2012: 50. Τρούλης, 1985: 18). Διαδικασίες, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να αποκτήσουν, πρακτικά και θεωρητικά, άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, ώστε να προσεγγίζουν με ετοιμότητα και επάρκεια τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, οργανώνοντας τις κατάλληλες κάθε φορά εκπαιδευτικές διαδικασίες, σύμφωνα με τα μαθησιακά, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά δεδομένα, τα οποία προσδιορίζουν το μαθητικό δυναμικό της τάξης, που υποστηρίζουν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα συμβάλει στη δημιουργία ενός σχολείου, ικανού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις, δείχνοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών του, με την άμβλυνση οποιασδήποτε ανισότητας και την ενθάρρυνση έκφρασης της πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας. (Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο και η καθοριστικής σημασίας συμβολή του στην επίτευξη των στόχων του αναπτύσσονται αναλυτικότερα στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας).

Στην προσπάθεια αυτή, το σχολείο είναι ανάγκη να εξασφαλίσει τη συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών του. Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επίτευξη των στόχων του, καθώς το επίπεδο συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο του παιδιού τους καθορίζει τη στάση, τη συμπεριφορά και, γενικότερα, την ποιότητα στην εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015: 111. Μπρούζος, 2009: 221). Η γονική συμμετοχή προσδίδει στους γονείς τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη ζωή της σχολικής κοινότητας (διοργάνωση εορτών, εκδηλώσεων, ποικίλων εξωδιδασκτικών

δραστηριοτήτων, εκδρομών), καθώς και σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου με τη λήψη αποφάσεων, που αφορούν την ομαλή και εύρυθμη ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της (Σαμαρά, 2010: 48. Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre, & Gehlbach, 2014: 315. Συμεού, 2002: 264. Χατζηχρήστου, 2015: 88-89). Η συνθήκη αυτή στη σχέση του σχολείου με τους γονείς ικανοποιείται, όταν οι γονείς από την πλευρά τους θεωρούν τον εκπαιδευτικό “σύμμαχο”, εμπιστεύονται τον ρόλο του και αισθάνονται συνυπεύθυνοι για τη μάθηση του παιδιού τους. Το σχολείο, από την άλλη, ενθαρρύνει τη συνεργασία με τους γονείς, τους υποδέχεται πρόθυμα, κατανοεί και υποστηρίζει τις δυσκολίες ανατροφής, που αντιμετωπίζουν, και συνεισφέρει σε αυτό, αναπτύσσοντας τον συμβουλευτικό του ρόλο σε ένα περιβάλλον με κύρια χαρακτηριστικά τον σεβασμό, την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση, την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 160-163). Με τον τρόπο αυτόν, το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση των μαθητών και των οικογενειών τους, γεγονός, το οποίο συνιστά έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στις δυσκολίες, που καθημερινά απειλούν τη σχολική ζωή (Χατζηχρήστου, 2015: 55).

Κυρίως, όμως, η πολιτεία, έχοντας τη συνολική ευθύνη για τη διαπαιδαγώγηση των μελών της, οφείλει να υποστηρίξει μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία θα αναδείξει την κοινωνία της συνοχής. Αυτό σημαίνει ότι η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας επιβάλλεται να γνωρίζει επαρκώς τα εκπαιδευτικά θέματα σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού και να προβαίνει στις απαραίτητες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, σύμφωνα με τα προστάγματα των καιρών, με τρόπο αποφασιστικό, ώριμο και επιστημονικό, διαφυλάσσοντας τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 106-108). Έτσι, μπορεί να προστατεύει το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης από ανορθολογικές, γραφειοκρατικές ρυθμίσεις και διαδικασίες, καθώς και καιροσκοπισμούς, συντεχνιακές λογικές και προσωπικές στρατηγικές και φιλοδοξίες, οι οποίες, συχνά, πλήττουν καίρια τη λειτουργία του σχολικού θεσμού (Κωνσταντίνου, 2019β).

Ας έχουμε υπ’ όψιν ότι κάθε μεταρρύθμιση, για να είναι ουσιαστική, θα πρέπει, πρώτιστα, να κινείται στην κατεύθυνση ενίσχυσης ενός μαθητοκεντρικού κλίματος και συμμετοχικών δομών επικοινωνίας, η οποία θα θεωρεί όχι μόνον τον μαθητή, αλλά και τον δάσκαλό του ως μία μοναδική, ιδιαίτερη προσωπικότητα.

Απαιτείται, λοιπόν, επαναπροσδιορισμός στόχων και εφαρμογή τους στην πράξη, ώστε το σχολείο να αποτελεί μαζί με τον δάσκαλο μία ζεστή αγκαλιά για τα παιδιά.

Και ο δάσκαλος να είναι ο μέντορας του μαθητή, ο εμπνευστής του και όχι ο επικριτής και τιμωρός του.

Αναμφίβολα, η όποια επιλογή επιβάλλεται να γίνει με γνώμονα την ενίσχυση του δημοκρατικού φρονήματος στην εκπαίδευση προς την κατεύθυνση αλλαγών που θα διασφαλίζουν τη λειτουργία ενός σχολείου για όλους, με πρόσωπο κοινωνικό, που μπορεί να προλάβει τις κοινωνικές εξελίξεις, και με κεντρικές αξίες: τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη, την εκπλήρωση των ξεχωριστών αναγκών κάθε ατόμου. Έτσι, θα καταφέρουμε να κάνουμε “*άλμα πιο γρήγορο από τη φθορά*”, και θα καταστεί δυνατή η ισόνομη και ισότιμη διαμόρφωση της προσωπικότητας της μαθητώσας νεολαίας και η διαμόρφωση ενός σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά την άσκηση του διαλόγου με επιχειρήματα, την ευελιξία προσαρμογής σε ατομική και συλλογική κλίμακα, την ανάπτυξη συμπεριφορών, όπως της πρωτοβουλίας, της συνέργειας και της ομαδικότητας (Λογοθέτη, 2014: 16).

Για την ανάπτυξη των παραπάνω προσανατολισμών, στόχων και λειτουργιών του σχολείου, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αναγκαία και ικανή συνθήκη είναι η διαμόρφωση και επικράτηση θετικού σχολικού κλίματος μέσα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, μία διαδικασία και πορεία, που αξίζει να ερευνηθεί και να αξιολογηθεί. Άλλωστε, η μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, αλλά η ποιοτική μάθηση χρειάζεται και πρέπει να αναζητά το ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον (Τριλιανός, 2012: 37).

Κατόπιν αυτού, παρουσιάζει εξαιρετικό επιστημονικό ενδιαφέρον να εστιάσουμε στο βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη των προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν: η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως ιδιαίτερη, ξεχωριστή και πολυπαραγοντική προϋποθέτει εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή, τα πρόσωπα και τα στρατηγικά προγράμματα, τον συντονισμό όλων αυτών, σύμφωνα με τις ανάγκες και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, σε ένα αρμονικό σύνολο. Είναι το σημείο που μπορούμε να μιλήσουμε για τη διαμόρφωση μίας ατμόσφαιρας αρμονικής, ένα σχολικό κλίμα υγιές και γόνιμο για την ομαλή ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και για ηγεσία και, ειδικότερα, εκπαιδευτική ηγεσία, που ως μαέστρος θα διασφαλίσει τις συνθήκες για την άνθιση και ευόδωσή του.

Η έννοια του σχολικού κλίματος, οι διαστάσεις του, τα στοιχεία που το συνθέτουν, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και ο τρόπος, με τον οποίο το σχολικό κλίμα συνυφαίνεται με την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, θα μελετηθούν στη συνέχεια της εργασίας αυτής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό, το οποίο αποτελεί το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας, αρχικά, αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος “σχολικό κλίμα” και, στη συνέχεια, εξετάζονται οι μορφές του σχολικού κλίματος, η σημασία του, οι διαστάσεις και οι παράγοντες διαμόρφωσής του. Ακολουθώντας, προβάλλεται η αναγκαιότητα αξιολόγησής του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εφόσον μέσα από την αξιολογική διαδικασία μπορούν να εξασφαλιστούν πληροφορίες από όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, στη συνέχεια, να αξιοποιηθούν για την προαγωγή και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αναγκαιότητα αυτή προβάλλει επιτακτικά, διότι η σχολική πραγματικότητα, επηρεαζόμενη από αρκετούς παράγοντες της κοινωνικής πραγματικότητας, δείχνει τους βασικούς δείκτες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου να απέχουν από την επιδιωκόμενη στοχοθεσία του.

#### 2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολικό κλίμα»

Το σχολικό κλίμα είναι μία έννοια ευρεία και πολυσύνθετη, η οποία θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει τη στάση του σχολικού οργανισμού, τη συλλογική διάθεση ή το ηθικό των μελών του (Gruenert, 2008: 56). Στο σύνολό της περιλαμβάνει ένα σταθερό σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που αποδίδουν τον τόνο της ατμόσφαιρας του σχολείου και βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο (Hoy & Miskel, 2005: 185. Πασιαρδή, 2001: 25. Σαΐτης, 2002: 136). Συγκεκριμένα, ο όρος αναφέρεται σε ένα περιβάλλον οργανωμένο και ασφαλές που εμπεριέχει, οτιδήποτε περικλείεται σε αυτό, *«από την προσωπικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση, τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας, μέχρι και τις προσεγγίσεις και τα υλικά, τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας»* (Lester & Cross, 2015: 1).

Το σχολικό κλίμα σχετίζεται άμεσα με τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ως χαρακτηριστικό του εκάστοτε οργανισμού και της συνολικής φυσιγνωμίας του σχολείου παραλληλίζεται με την προσωπικότητα στο άτομο (Hoy, Tarter & Bliss, 1990: 263. Sweetland & Hoy, 2000: 705-706), με την *“καρδιά και την ψυχή ενός οργανισμού”* (Freiberg, 1998: 11), αλλά και την *«ατμόσφαιρα, τον πολιτισμό, τους πόρους και τα κοινωνικά δίκτυα ενός σχολείου»* (Loukas & Murphy, 2007: 293). Εύστοχα, σημειώνει ο Welsh (2000: 88)

«όπως οι άνθρωποι, έτσι και τα σχολεία έχουν τις δικές τους χαρακτηριστικές προσωπικότητες ή το δικό τους κλίμα». Με άλλα λόγια, «το σχολικό κλίμα είναι η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009: 180), επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Gilmer, 1966: 57. Hoy & Miskel, 2005: 185. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 25. Τσιπλητάρης, 2001: 221), αλλά και η συχνότητα και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες συνθέτουν μία ατμόσφαιρα αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης των μελών του σχολικού οργανισμού (Emmons, Comer & Haynes, 1996: 27-41). Ειδικότερα, οι Peterson & Skiba (2000: 122), τονίζοντας τη ψυχοσυναισθηματική διάσταση της έννοιας σχολικό κλίμα, γράφουν ότι «είναι η αντανάκλαση των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον», ενώ ο Μπαμπάλης (2009: 34) επισημαίνει πως το σχολικό κλίμα είναι «η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, θετική, αρνητική) που επικρατεί σε κάθε σχολείο γενικότερα ή σε κάθε σχολική τάξη ειδικότερα, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτή και τους επηρεάζει καθοριστικά». (Η προσέγγιση παραπέμπει στις μορφές του σχολικού κλίματος, για τις οποίες θα γίνει εκτενής αναφορά στην επόμενη ενότητα). Χαρακτηριστικά, ο μελετητής του σχολικού κλίματος Jerome Freiberg (1998: 1) γράφει: «Το σχολικό κλίμα είναι όπως ο αέρας που αναπνέουμε: τείνει να περάσει απαρατήρητο μέχρι να γίνει κάτι σοβαρό. Όταν το σχολικό κλίμα πηγαίνει στραβά, οι μαθητές, το προσωπικό του σχολείου, τα μέλη της σχολικής κοινότητας υφίστανται τις συνέπειες. Είτε πρόκειται για ένα ζαφνικό αποτέλεσμα, ή τραγικό γεγονός ή τα μακροχρόνια νοσηρά και ύπουλα αποτελέσματα ενός αρνητικού σχολικού κλίματος, η επίδραση στους μαθητές, τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου μπορεί να είναι καταστροφική».

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, το σχολικό κλίμα περιγράφεται ως ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων ακαδημαϊκών παραμέτρων της σχολικής ζωής, φυσικών, κοινωνικών, ψυχολογικών, που αλληλεπιδρούν και συνθέτουν την ατμόσφαιρα του κάθε σχολείου (Anderson, 1982: 369. Loukas & Murphy, 2007: 293). Σχετικά, οι Frederiksen, Jensen, & Beaton (1968: 41) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των συνθηκών εκείνων που τείνουν να παράγουν κοινή κατανόηση εκ μέρους των μελών για τα αποδεκτά είδη συμπεριφοράς. Η κοινή αυτή διαπίστωση απορρέει από μία αντίληψη περί ομοιομορφίας στη συμπεριφορά, η οποία χαρακτηρίζει τα μέλη

του οργανισμού και προκύπτει από τις ενέργειες εκείνων που κατέχουν θέσεις ευθύνης (Κωστοπούλου, 2011: 53). Το σχολικό κλίμα, δηλαδή, αν και βασίζεται στις ατομικές αντιλήψεις περί σχολικής ζωής, είναι κάτι παραπάνω από ατομική αντίληψη: αντανακλά τις τάσεις της ομάδας και αντιπροσωπεύει τις συλλογικές πεποιθήσεις των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cohen, 2009: 101. Jorde-Bloom, 1988: 112). Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί πολύτιμο εργαλείο, προκειμένου να αναδειχτούν και να αξιοποιηθούν προς όφελος της λειτουργίας του σχολείου οι αντιλήψεις των μελών του (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, της ευρύτερης σχολικής κοινότητας). Οι αντιλήψεις αυτές λειτουργούν καταλυτικά στη δημιουργία της ατμόσφαιρας εκείνης εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, οι μαθητές μαθαίνουν κι οι γονείς αναλαμβάνουν ρόλο ενεργό, γόνιμο και δημιουργικό στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Cohen et al., 2009: 181. Jorde-Bloom, 1988: 112. Stevens & Sanchez, 1999: 124). Με την έννοια αυτή, το σχολικό κλίμα, αναφέρεται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που ξεχωρίζουν έναν οργανισμό από έναν άλλον και αντιπροσωπεύει το ηθικό, τη συλλογική διάθεση, τις στάσεις και συμπεριφορές των μελών (Γουρναρόπουλος, 2007: 41. Gilmer, 1966: 57. Hoy, Tarter, & Bliss, 1990: 261).

Αποδεχόμενη τις παραπάνω προσεγγίσεις η Αθανασούλα-Ρέππα (1999α: 20) διευρύνει τον ορισμό του σχολικού κλίματος, επισημαίνοντας πως το κλίμα σε ένα σχολείο μπορεί να προδιαθέτει ευχάριστα ή να απωθεί, να αποπνέει μία αίσθηση διαρκούς ετοιμότητας και αμοιβαίου σεβασμού ή στασιμότητα και αδιαφορία μεταξύ των μελών. Μπορεί, επίσης, να παρέχει έμμεσα πληροφορίες για τη δημιουργικότητα και καινοτομία ή την παρακμή και τη φθορά. Προσεγγίζει, εξάλλου, το σχολικό κλίμα με την έννοια της κουλτούρας, υπογραμμίζοντας ότι αποτελεί έκφραση του συνδυασμού στοιχείων του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας αναφέρεται στην υποδομή, τις ανέσεις και την αισθητική του σχολικού περιβάλλοντος. Η εσωτερική διάσταση, η οποία αποτελεί το πιο ουσιαστικό κομμάτι του σχολικού κλίματος, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις, την ανάπτυξη κοινών στόχων, την υπερηφάνεια και ικανοποίηση για το σχολείο, τη στήριξη των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία πολιτισμού, τις αξίες, τα συναισθήματα, που μοιράζονται τα πρόσωπα σε μία σχολική κοινότητα και διαμορφώνουν τη λειτουργία της (Maslowski, 2001: 8-9). Είναι συναρτώμενη με διάφορες λειτουργίες και συνήθειες της σχολικής ζωής, αλλά και ποικίλα συναισθήματα, που απορρέουν από αυτές. Είναι, με άλλα λόγια, ένα σύστημα που

νοηματοδοτεί και ρυθμίζει τον τρόπο σκέψης και δράσης των προσώπων (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018: 3-4). Ουσιώδη στοιχεία του συστήματος αυτού είναι «η στήριξη και η ισχυροποίηση του ρόλου των ανθρώπων, η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία ή τη μάθηση, το αίσθημα υπερηφάνειας για τον οργανισμό, η αίσθηση της κοινότητας, η υψηλή δέσμευση και η υψηλή απόδοση», τα οποία φαίνεται να αποτελούν τα διακριτά χαρακτηριστικά των σχολείων με υγιή οργανωτική νοοτροπία και υψηλή ευεξία του προσωπικού τους (Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe, & Aelterman, 2008: 159). Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ κουλτούρας και ανθρώπινου δυναμικού υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς τα πρόσωπα που φοιτούν ή εργάζονται στο σχολείο διαμορφώνουν την κουλτούρα και, παράλληλα, η κουλτούρα επηρεάζει τις στάσεις και συμπεριφορές τους (Ανθοπούλου, 1999: 20-23).

Συνεπώς, οι έννοιες "σχολικό κλίμα" και "σχολική κουλτούρα" παρουσιάζουν κοινά εσωτερικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν τη μοναδική και ξεχωριστή ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας (Κατσαρού, Πιτσιάρδας, & Κάκκος, 2016: 176). Ωστόσο, όπως, σαφώς, επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (2015: 110), η κουλτούρα αναφέρεται κυρίως, «στο σύνολο των γνώσεων και δραστηριοτήτων, στον τρόπο που εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και την πρακτική του». Με αυτή την έννοια, η ιδεολογία του οργανισμού, οι αντιλήψεις, οι συνήθειες, τα πρότυπα συμπεριφοράς και ο τρόπος σκέψης των μελών, τα οποία διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, αντανακλώνται στο σχολικό κλίμα και το επηρεάζουν.

Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Gruenert (2008: 58), η κουλτούρα ενός οργανισμού καθορίζει το κλίμα του. Η κουλτούρα πάντα κερδίζει. Όταν μία ομάδα ανθρώπων ξοδεύει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα μαζί, αναπτύσσει κοινές προσδοκίες. Αυτές οι προσδοκίες εξελίσσονται σε άγραφους κανόνες, στους οποίους συμμορφώνονται τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να διατηρούν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Μέσα από την κουλτούρα ορίζεται η σχολική πραγματικότητα, τα πρόσωπα αυτοπροσδιορίζονται, κατανοούν τον εαυτό τους, τις πράξεις και τη θέση τους στον σχολικό χώρο (Hargreaves, 1995: 25). Με τη διαδικασία αυτή οι ομάδες αναπτύσσουν μία κοινή κουλτούρα με στόχο να μεταφέρουν πληροφορίες στην επόμενη γενιά.

Επομένως, το σχολικό κλίμα συνδέεται και θεωρείται υποσύνολο της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού, χωρίς, όμως, να ταυτίζεται με αυτή, καθώς η κουλτούρα αναφέρεται σε περισσότερο σταθερές πεποιθήσεις, αξίες, αρχές και σύμβολα (Cohen

& Elias, 2011: 1. Θεοφιλίδης, 1994: 48-56. Μπαμπάλης, 2009: 33). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι αλλαγές στο σχολικό κλίμα να συμβαίνουν ευκολότερα, και με τον χρόνο να οδηγούν σε αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού (Gruenert, 2008: 58. Χατζηπαναγιώτου, 2008: 214), η αλλαγή της οποίας απαιτεί προσπάθειες επίμονες, καθώς *«πολλές από τις ισχύουσες πρακτικές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δομών και των συνηθειών των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών»* (Fullan, 1991: 143).

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι προσπάθειες, για να επέλθουν οι αναγκαίες αλλαγές στα σχολεία, πρέπει να επικεντρωθούν όχι τόσο σε αλλαγές που αφορούν στη δομή τους, αλλά σε αλλαγές των στοιχείων εκείνων που συνθέτουν την κουλτούρα τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 213), η γνώση της οποίας βοηθά στην κατανόηση της απόδοσης, των στάσεων και συμπεριφορών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Thapa et al., 2013: 367).

Αντιλαμβανόμαστε, συνεπώς, ότι η κατανόηση της κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού, καθώς και των διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ της κουλτούρας και του κλίματος, διαδραματίζει έναν χρήσιμο ρόλο στη μελέτη της δυναμικής, της εξέλιξης και ανανέωσης της σχολικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1995: 24) και, συνεκδοχικά, συνιστά ένα πιο ακριβές μέσο με το οποίο μπορούμε να βελτιώσουμε τα σχολεία μας (Gruenert, 2008: 59).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι όλοι οι σχετικοί ορισμοί, αναφορικά με το σχολικό κλίμα, συγκλίνουν σε τούτο: ότι το σχολικό κλίμα απορρέει από το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος. Εμπεριέχει στοιχεία, όπως οι κτηριακές εγκαταστάσεις, οι οικονομικοί πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και αντανακλά οργανωτικές δομές, εκπαιδευτικούς στόχους, αξίες, σχολικές νόρμες, μεθόδους διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις και συμπεριφορές (Πασιαρδή, 2001: 682). Παράλληλα, συνδέεται με τα ανθρώπινα κίνητρα και τους παράγοντες που κινητοποιούν το άτομο (McGiboney, 2016: 5. Pretorius & de Villiers, 2009: 51). Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις συλλογικές θεωρήσεις των προσώπων, την ψυχική τους διάθεση, την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, τον ενθουσιασμό και την αποδοτικότητά τους στο σχολικό περιβάλλον (Collie, Shapka, & Perry, 2012: 1191. Πασιαρδή, 2001: 25. Pretorius & de Villiers, 2009: 49. Taylor & Tashakkori, 1999: 228). Οι κοινές νόρμες συμπεριφοράς που αναπτύσσονται σε μία σχολική μονάδα, κατευθύνουν την



κουλτούρα της και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα της, επηρεάζοντας τις προσδοκίες, το περιβάλλον εργασίας και τις ανθρώπινες σχέσεις (Πασιαρδής, 2004: 164). Αντίθετα, όταν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου είναι ανεπαρκές, εμφανίζονται οι ακόλουθοι παράγοντες εργασιακού άγχους: ανασφάλεια, υπερφόρτωση εργασίας, ανεπαρκής χρήση των δεξιοτήτων των εργαζομένων, εμπόδια στη λειτουργία της ομάδας και μειωμένη αποδοτικότητα (Ahghar, 2008: 320). Με άλλα λόγια, η εργασία σε ένα κλειστό και ανθυγιεινό οργανωτικό κλίμα προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου, μεταξύ των οποίων η δυσαρέσκεια, η ψυχολογική πίεση, το αίσθημα φυγής, η αδιαφορία και, τελικά, η αποξένωση από την εργασία και το εργασιακό άγχος (ό.π., 2008: 320).

Οφείλουμε, επίσης, να τονίσουμε ότι, όπως διαφαίνεται από την αναδίφηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, η θεωρητική αποτύπωση της έννοιας σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από τη διατύπωση πληθώρας προσεγγίσεων και οπτικών. Το στοιχείο αυτό, το οποίο συνδέεται, κυρίως, με την πολυπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας, είναι πιθανόν να μας οδηγήσει σε ασάφειες και δυσερμηνείες. Ωστόσο, σε μία περισσότερο κατανοητή και σφαιρική προσέγγισή της, μπορούν να συνεισφέρουν οι διαχωρισμοί με βάση τους τύπους του σχολικού κλίματος, η παρουσίαση των οποίων θα γίνει στην ακόλουθη ενότητα.

## **2.2. Κατηγορίες σχολικού κλίματος**

Η ιδιομορφία μίας συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας και η κοινωνική της ταυτότητα ανάλογα με τον βαθμό της αλληλεπίδρασης των στοιχείων που την προσδιορίζουν, διαμορφώνει, κατεξοχήν, τη μορφή του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001: 25. Πασιαρδής, 2004: 164-165). Με άλλα λόγια, σε κάθε σχολικό οργανισμό υπάρχει μία “αίσθηση”, που τον κάνει να χαρακτηρίζεται από μία ιδιαίτερη ατομικότητα (Bakke, 1950: 150). Είναι η ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, ο ξεχωριστός τόνος, που γίνεται αντιληπτός σε όποιον την επισκεφτεί από την πρώτη κιόλας στιγμή. Είναι αποτυπωμένη στα πρόσωπα των ανθρώπων, στο καλωσόρισμα και το χαμόγελό τους, τις φωνές των παιδιών, τις ζωγραφιές και τις εργασίες τους, τον τρόπο που παίζουν και επικοινωνούν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, την αισθητική του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α: 21). Αυτό σημαίνει ότι κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του κλίμα εργασίας και διαφέρει από τα άλλα ως προς την οργανωτική δομή, τη στοχοθεσία, τις αξίες, τους κανόνες, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και την υλικοτεχνική

υποδομή, τα οποία αποτελούν στοιχεία που προσδιορίζουν το ποιόν του και διαμορφώνουν την ταυτότητά του (Σαΐτη, 2000: 25). Αυτός, πιθανόν, είναι και ένας από τους λόγους που καθιστά κάποια σχολεία καταξιωμένα και, κατά συνέπεια, περιζήτητα σε γονείς, οι οποίοι με αγωνία αναζητούν “το καλό” σχολείο, για να φοιτήσει το παιδί τους, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, για να εξασφαλίσουν ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας.

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία οι μελέτες επικεντρώνονται σε διαφορετικές παραμέτρους και αναδεικνύουν διαφοροποιήσεις και ποικίλες διχοτομίες στο κλίμα της κάθε σχολικής μονάδας. Έτσι, η Anderson (1982: 377) κάνει λόγο για σχολικό κλίμα “ανοικτό”, για μία ατμόσφαιρα αυτόνομη, ελεγχόμενη, οικογενειακή, που επικρατεί το ενδιαφέρον, η βοήθεια, η κατανόηση, η ειλικρίνεια και δέσμευση στο όραμα του οργανισμού, αλλά και κλίμα “κλειστό” με αντίθετα στις πιο πάνω διαστάσεις χαρακτηριστικά. Η ίδια ερευνήτρια αναφέρεται, επίσης, και στις ακόλουθες τυπολογίες του σχολικού κλίματος: κλίματα “με συνοχή” ή “μη συνεκτικά”, τονίζοντας τη σταθερότητα, την επικοινωνία, τη σαφήνεια, και “εύρωστα” ή “μη εύρωστα”, τονίζοντας τη φροντίδα, την ενσυναίσθηση, τη δραστηριοποίηση, τη συμμετοχή, σε αντιδιαστολή με την πληκτικότητα, την αδιαφορία, την αδυναμία.

Άλλοι, επίσης, ερευνητές (Hoy et al., 1990: 263. Licata & Harper, 2001: 9-11) μιλούν για έναν τύπο κλίματος με την έννοια της οργανωσιακής υγείας. Με άλλα λόγια, αναφέρονται σε ένα υγιές σχολικό κλίμα, μία συνθήκη αναγκαία και ικανή για τη σταθερότητα, την προσαρμογή, την εξέλιξη και βελτίωση των θεσμικών και μαθησιακών διαστάσεων σε έναν σχολικό οργανισμό.

Είναι αναγκαίο, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί, ιδιαίτερα εκείνοι που περιγράφουν ανθρώπινες σχέσεις, συχνά, είναι υποκειμενικοί, διότι το κλίμα μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών της (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητα την πραγματικότητα (Ζαβλανός, 1998: 314. Κατσαρού κ. συν., 2016: 172. Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008: 96). Και οι αντιληπτικές όψεις των μελών της σχολικής κοινότητας τείνουν να είναι περισσότερο ρεαλιστικές σε περιβάλλον υγιούς και αρμονικού κλίματος. Με αυτήν την έννοια, οι αντιλήψεις των προσώπων και ο τρόπος που ερμηνεύουν την πραγματικότητα, συνθέτουν το λεγόμενο “οργανωτικό κλίμα”, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχετική βιβλιογραφία, αφού αναδεικνύει τη συνθετότητα του συντελεστή “κλίμα” για κάθε

οργανισμό (Owens, 1987: 168. Φασούλης, 2001: 186). Πρόκειται, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Cornell (1955: 222), για την «λεπτή ανάμειξη των ερμηνειών» των ατόμων ενός οργανισμού, αναφορικά με τους ρόλους τους, σε σχέση με τους άλλους.

Άμεσα συναρτώμενη με το οργανωτικό κλίμα, υπόλογη και κατεξοχήν υπεύθυνη, είναι η λειτουργία της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, η οποία, για την επίτευξη ευνοϊκού για τη σχολική κοινότητα οργανωτικού κλίματος, απαιτείται να διαμορφώνει όραμα, να παρέχει κίνητρα, να καλλιεργεί συνθήκες αποτελεσματικής επικοινωνίας, με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν από τη δυναμική των ομάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 183).

Συσχετίζοντας τα είδη σχολικού κλίματος με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, διαπιστώνεται ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει τη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Παράλληλα, συνδέεται άρρηκτα με επιμέρους παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, οι οποίοι συνυφαίνονται και συμβάλλουν στην εδραίωση του, όπως είναι η αποστολή του σχολείου, η οργάνωση και το στυλ ηγεσίας, η επικοινωνία, η συλλογικότητα, η θετική ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, η εργασιακή ικανοποίηση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Προκειμένου, ωστόσο, να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το θετικό σχολικό κλίμα συνυφαίνεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, κρίνεται αναγκαίο, πρωτίστως, να μελετήσουμε τους παράγοντες εκείνους που το προσδιορίζουν και το συνθέτουν.

### **2.3. Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος**

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε τη σύγκλιση των ερευνητών στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει μία σειρά από στοιχεία εκτεταμένα, σύνθετα και εξαρτώμενα από μεταβλητές, οι οποίες το δομούν και καθορίζουν τη σύνθεση και ποιότητά του. Ειδικότερα, σύμφωνα με ερευνητές, (Anderson, 1982: 370. Collie, 2010: 17-21. Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 50-51. Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 27. Μπαμπάλης, 2009: 39-40), το σχολικό κλίμα εξαρτάται από τις εξής διαστάσεις:

- **Η οικολογική**, η οποία είναι ορατή σε κάθε σχολική μονάδα και περιλαμβάνει φυσικές, υλικές πτυχές, τον περίγυρο, τη σύσταση του σχολικού πληθυσμού, τις αίθουσες (διακόσμηση, αισθητική, άνεση, ασφάλεια, υγιεινή, κλιματισμός), την εργαστηριακή υποδομή, τον εξοπλισμό, τους

κοινόχρηστους χώρους, διακοσμημένους με τις ζωγραφιές και τις εργασίες των μαθητών.

- **Η κοινωνικο-ψυχολογική**, η οποία σχετίζεται με το κοινωνικό σύστημα, τις αρχές και τους κανόνες της σχολικής ζωής. Οι κανόνες αυτοί οδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική κοινότητα ανάμεσα στα μέλη της και ορίζουν τη διαμορφωθείσα κουλτούρα, η οποία αφορά στον πολιτισμό, τις αξίες και τις επικρατούσες πεποιθήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Σχετικά, ο Καψάλης (2005: 15) αναφέρει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα, είναι εκείνες που δίνουν ζωή στους απρόσωπους θεσμικούς κανόνες, συνθέτοντας το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το οποίο ευνοεί και προάγει την εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών. Άλλωστε, η μάθηση προωθείται διαμέσου των ανθρωπίνων σχέσεων, είναι μία διαδικασία, κατεξοχήν, επικοινωνιακή και στηρίζεται στη δυναμική των προσώπων και των σχέσεων που αναπτύσσουν. Αυτός, κυρίως, είναι ο λόγος, που το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας το ψυχολογικό κλίμα, το οποίο προσδιορίζουν οι θεωρήσεις των εργαζομένων για τις εργασιακές τους συνθήκες και την ικανοποίηση που εκείνες επιφέρουν (Collie, 2010: 7). Όπως, εξάλλου, προαναφέρθηκε, το γενικότερο οργανωσιακό κλίμα στηρίζουν οι συλλογικές πεποιθήσεις των εργαζομένων (Jorde-Bloom, 1988: 112), ο ενθουσιασμός, η παραγωγική και αποδοτική εργασία του προσωπικού (Πασιαρδή, 2001: 25). Συνεπώς, τα άτομα και οι σχέσεις τους έχουν και απαιτείται να έχουν τον πρώτο ρόλο σε ό,τι καλούμε ως κλίμα και σχολική ζωή (Okafor, 2010: 65).
- **Η μαθησιακή** διάσταση του σχολικού κλίματος εμπεριέχει τις εκπαιδευτικές ενέργειες κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια, και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα προάγει ή περιπλέκει στους μαθητές τη δεξιότητα να μαθαίνουν και να επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά. Σύμφωνα με την έρευνα των Matsumura, Slater, & Crosson, (2008: 294), το σχολικό κλίμα φαίνεται ότι έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη συναισθηματική υγεία των μαθητών, η οποία με τη σειρά της συνδέεται θετικά με υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Με την έννοια αυτή, σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα, αφενός οι μαθητές υποστηρίζονται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους,

αισθάνονται φροντισμένοι, ασφαλείς και χαρούμενοι, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί με πνεύμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας διασφαλίζουν συνθήκες ποιότητας στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Είναι αναγκαίο, επίσης, να επισημάνουμε ότι στο σχολικό περιβάλλον τα στοιχεία που συνθέτουν τις προαναφερθείσες διαστάσεις σχολικού κλίματος, βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η θετικότητα στην αλληλεπιδραστική αυτή σχέση συντελεί στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την ευρυθμία και βελτίωση του σχολικού οργανισμού με κύρια χαρακτηριστικά, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή, τη συμμετοχικότητα, τα αισθήματα εργασιακής ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51).

Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζουν άλλοι ερευνητές, (Cohen, 2009: 101-110. Welsh, 2000: 89-93), για να ορίσουμε με ακρίβεια την έννοια “σχολικό κλίμα”, πρέπει να λάβουμε υπ’ όψιν τέσσερις βασικές περιοχές ως βάσεις, οι οποίες συνδέονται στενά με αυτό, αφού, όπως φαίνεται, το δομούν και το προσδιορίζουν:

- **Η φυσική και κοινωνικο-συναισθηματική ασφάλεια:** το σχολικό κλίμα ορίζει τις παραμέτρους της αποδεκτής συμπεριφοράς και προσδιορίζει την ατομική και οργανωτική ευθύνη για τη σχολική ασφάλεια. Ως σημαντικοί παράγοντες, συνδεδεμένοι με περιπτώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τους συμφωνημένους σχολικούς κανόνες, αναδεικνύονται οι ασαφείς κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών, η διαφωνία και η έλλειψη συνεργασίας για τον τρόπο αντιμετώπισης της παραβατικότητας των μαθητών μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, η αδιάφορη σχολική διεύθυνση, η τιμωρητική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι ανεπαρκείς πόροι, το μέγεθος του σχολείου (Welsh, 2000: 93).
- **Οι σχέσεις:** ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, οι ηθικές αξίες, η εμπιστοσύνη, η συνεκτικότητα, η συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών και με φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.
- **Η διδασκαλία και μάθηση:** η υποστήριξη στη μαθησιακή διαδικασία, η αναγνώριση των μαθητικών επιδόσεων, η κοινωνική, συναισθηματική και ηθική λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η σχολική ηγεσία, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.
- **Η ποιότητα και η δομή του σχολικού περιβάλλοντος:** η υλική και αισθητική ταυτότητα του χώρου, η σύνθεση του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, η κατανομή εργασιών, ο καταμερισμός εκπαιδευτικού έργου.

Στην κατεύθυνση αυτή, οι Thara κ. συν., (2013: 358) εξετάζουν τους ακόλουθους πέντε βασικούς τομείς εστίασης στη μελέτη του σχολικού κλίματος:

- **Ασφάλεια**, φυσικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μορφής, κανόνες και και πρότυπα συμπεριφοράς.
- **Σχέσεις**, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, σχολική σχέση/δέσμευση, κοινωνική υποστήριξη, ηγεσία και φυλετική/εθνοτική καταγωγή των μαθητών και οι απόψεις τους για το κλίμα του σχολείου.
- **Διδασκαλία και μάθηση**, σε ατομικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο, υποστήριξη της ποικιλομορφίας, η δέσμευση, η ηγεσία και φυλετική/εθνική ταυτότητα των μαθητών.
- **Θεσμικό περιβάλλον**, σε επίπεδο διαδικασιών, πόρων, προμηθειών.
- **Διαδικασία βελτίωσης του σχολείου**.

Παρόμοια, ο Freiberg (1998: 26-25) διατυπώνει ως διαστάσεις του σχολικού κλίματος το κτηριακό περιβάλλον, τη λειτουργία του προγραμματισμού και ελέγχου, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη σχολική διεύθυνση.

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012β: 232) θεωρούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, είναι οι ακόλουθοι:

- **Η δομή**: Η εργασία, που αναθέτει ο σχολικός οργανισμός στο προσωπικό του, συνδέεται άμεσα με τις εργασιακές συνθήκες και την αποτελεσματική του απόδοση. Ειδικότερα, όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός τυποποίησης στην εργασία, τόσο πιο αυταρχικά και απειλητικά διαμορφώνεται το εργασιακό κλίμα. Αντίθετα, η παροχή αυτονομίας και ελεύθερης βούλησης στους εκπαιδευτικούς, με την απουσία αυστηρών προδιαγραφών και την επίδειξη ενδιαφέροντος από τη διεύθυνση για τις ανάγκες τους, διαμορφώνει συνθήκες ευνοϊκές για την εργασία και την απόδοσή τους. Επίσης, η συχνή εναλλαγή στο διδακτικό προσωπικό δημιουργεί ασυνέχεια στη διδασκαλία και τις μεθόδους της, και διασπά τη λειτουργία της τάξης ως ομάδας με συγκεκριμένα πρόσωπα, στόχους και προσανατολισμούς. Ωστόσο, η σταθερότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό δεν θεωρείται πάντοτε δεδομένη, αφού οι μετακινήσεις σε αυτό είναι συχνές, ιδιαίτερα, στις επαρχιακές σχολικές μονάδες, αλλά και τις αστικές, λόγω συγχωνεύσεων και διάθεσης των εκπαιδευτικών για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου.
- **Το μέγεθος**: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά το κλίμα της. Ειδικότερα, στις μικρές σχολικές μονάδες, συνήθως, το κλίμα είναι

περισσότερο ανοιχτό, συγκριτικά με εκείνο των μεγάλων σχολείων. Διαφαίνεται ότι στα μεγάλα σε μαθητικό δυναμικό σχολεία είναι πολύ πιο δύσκολη η διαμόρφωση συνθηκών κλίματος ενδιαφέροντος και φροντίδας, ευνοϊκού για την ανάπτυξη ισχυρού δικτύου σχέσεων μεταξύ των μελών και ύπαρξης μίας προσωπικής και εξατομικευμένης προσέγγισης στη διαδικασία μάθησης των παιδιών και την εξέλιξη του προσωπικού. Ιδιαίτερα, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα μεγάλα απρόσωπα σχολεία πολύ δύσκολα η κυρίαρχη εφηβική κουλτούρα συμβαδίζει με την κουλτούρα των ενηλίκων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία χαλαρών και αδιάφορων σχέσεων, ανίσχυρων να υποστηρίξουν την ανάγκη των παιδιών για κοινωνικοποίηση και προσαρμογή στην ομάδα και, μάλιστα, σε ένα τόσο ευαίσθητο εξελικτικό στάδιο της ζωής τους (Henderson & Milstein, 2008: 46).

- **Το εξωτερικό περιβάλλον:** Οι διάφορες μορφές του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος (οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική, τεχνολογική), επιδρούν δυναμικά στη διαμόρφωση της δομής και του κλίματος στο σχολείο.
- **Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων:** Τα χαρακτηριστικά των προσώπων σε έναν σχολικό οργανισμό διαφέρουν. Οι διαφορές αφορούν στην ηλικία, το φύλο, τις προσδοκίες, τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Κατά συνέπεια, η ψυχική διάθεση, οι επιδιώξεις και επιθυμίες του ανθρώπινου δυναμικού επηρεάζουν το κλίμα, διαμορφώνουν τα πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών στη σχολική κοινότητα και προσδιορίζουν την ταυτότητα του σχολείου.

Σύμφωνα, επίσης, με άλλους ερευνητές (Πασιαρδή, 2001: 41-65. Πασιαρδής, 2004: 169-170), το σχολικό κλίμα αποτυπώνεται σε τέσσερις βασικές παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με την αξιολόγηση του ρόλου των μαθητών, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη συμβολή και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί μία ευσύνοπτη παρουσίαση των παραμέτρων αυτών:

- **“Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος”**

Κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής και η ολόπλευρη ανάπτυξή του. Στο σχολικό περιβάλλον, ο μαθητής οδηγείται στη μάθηση, επηρεαζόμενος από ποικίλους παράγοντες (γνωστικούς, συναισθηματικούς, πολιτιστικούς, κοινωνικούς). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλλιεργεί τους παραπάνω παράγοντες, προκειμένου να λειτουργήσουν προς όφελος της μάθησης και της ολόπλευρης καλλιέργειας του μαθητή (Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004: 409).

Κατά συνέπεια, όλες οι διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες που υλοποιούνται στον σχολικό χώρο, πρέπει να αποβλέπουν στη μάθηση και μόρφωση των μαθητών στον μέγιστο βαθμό (Κωνσταντίνου, 2015: 108). Με άλλα λόγια, το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπυχώνει τους μαθητές στην προσπάθειά τους, προσφέροντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και κίνητρα μάθησης, να αναπτύσσει τις μεταγνωστικές τους ικανότητες και να τους βοηθά να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν στη σωστή τους διάσταση την ωφελιμότητα των παρεχόμενων γνώσεων και εμπειριών. Έτσι, μπορεί να προστατευτεί ο μαθητής από την παγιωμένη, εδώ και πολλά χρόνια, αντίληψη και νοοτροπία, η οποία υπονομεύει τον ρόλο και την αποστολή του σχολείου, καθώς κάνει τον μαθητή να λειτουργεί βαθμοθηρικά και χρησιμοθηρικά για τη γνώση που εγγυάται την επιτυχία και την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ό.π., 2015: 109). Το ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα, οι ενδεικνυόμενες διδακτικές μέθοδοι και η κατάλληλη σχολική αγωγή με στόχο την ανάπτυξη μίας προσωπικότητας της μαθητιώσας νεολαίας με αυτοτελή κρίση, με ατομικότητα και κοινωνικότητα, συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου (ό.π., 2015: 112-113).

Το σχολείο που διαθέτει ευνοϊκό κλίμα, μελετά την ιδιαίτερη φυσιγνωμία των μαθητών του και βάσει της αρχής της διαφορετικότητας μεριμνά, ώστε να αξιοποιηθεί στο έπακρον ως προς τις κλίσεις, τις δυνατότητες και δεξιότητές της (Πασιαρδή, 2001: 71-73).

Προς την κατεύθυνση αυτή, το σχολείο είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται ως χώρος δημιουργικής μάθησης και απόκτησης πολυδιάστατων εμπειριών, οι οποίες, λόγω του σύνθετου χαρακτήρα της σχολικής ζωής, δεν προκύπτουν μόνο από το σχολικό εγχειρίδιο. Κατ' επέκταση, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να σέβεται και να υπακούει στις εμπειρίες των μαθητών, προωθώντας την ολόπλευρη καλλιέργειά τους, μέσα από τις συνειδητές και ασυνείδητες εκπαιδευτικές πράξεις, χωρίς να παραβλέπεται η σημαντική λειτουργία και δράση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο επιτρέπει στον μαθητή να μαθαίνει μέσα από αυθόρμητες εκδηλώσεις και όχι μόνον από τα σχολικά βιβλία (Κωνσταντίνου, 2015: 51). Παράλληλα, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατυπώνουν με σαφήνεια τους σκοπούς και στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και την εισήγηση τρόπων αποτελεσματικής εφαρμογής του (Πασιαρδής, 2004: 23).



Η μεγάλη επιτυχία στη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού έγκειται στο να νιώσουν τα παιδιά ότι θέλουν να βρίσκονται στο σχολείο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, ως πρακτικές που έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές, είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια και σε προσπάθειες ακαδημαϊκής βελτίωσης του σχολείου, αλλά και η υλοποίηση σχολικών εξωδιδασκτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι δραστηριότητες με αθλητικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό χαρακτήρα ικανοποιούν τους μαθητές, ενισχύουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και προετοιμάζουν τον μελλοντικό κοινωνικό τους βίο. Η αναγνώριση του ρόλου του μαθητή ως συνοδοιπόρου και η παραδοχή της δυναμικής του συμβολής στη διαμόρφωση ποιοτικών συνθηκών στο σημερινό σχολείο αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, η οποία διευκολύνει και προωθεί τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Cohen & Elias, 2011: 1). Έχει αποδειχτεί ότι η ενίσχυση της θέσης του μαθητή στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, αναθέτοντας σε εκείνον ρόλους και πρωτοβουλίες, συνδέεται θετικά με τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, την κοινωνική του μόρφωση, την άποψή του για το σχολείο και τους καθηγητές του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α: 66-67. Lester & Cross, 2015: 13).

Συνεπώς, οι αξίες, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η συνέργεια και η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, πρέπει να νοηματοδοτούν το πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων, να ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να προωθούν τους προσανατολισμούς του σχολείου και το άνοιγμά του στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Με τον τρόπο αυτόν, οι σχολικές δραστηριότητες παρέχουν πολλαπλά οφέλη στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, στο κλίμα του σχολείου. Ειδικότερα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση και τον συντονισμό σχολικών προγραμμάτων προάγει την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Massoni, 2011: 1), και την ικανοποίηση από την εργασία τους (Aloe et al., 2014: 101). Αναμφίβολα, τα άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στα εργασιακά τους καθήκοντα (Engels et al., 2008: 163).

Με τον τρόπο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν θετικά σε μεγάλο βαθμό τη ζωή της σχολικής κοινότητας, να τονώσουν το ηθικό μεταξύ των μελών του

προσωπικού και των μαθητών και, κατά συνέπεια, το συνολικό σχολικό κλίμα (Moran, 2017: 71). Παράλληλα, οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες λειτουργούν ευεργετικά για τους μαθητές εκείνους που έχουν εξειδικευμένες ανάγκες, λόγω των οικογενειακών, πολιτισμικών, μαθησιακών, ψυχοκοινωνικών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων. Εξάλλου, ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών που αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν χώρο πληκτικό, γνωσιοκεντρικό, αλλοτριωμένο και ανταγωνιστικό, επιβάλλει να αναζητήσουμε τρόπους παρέμβασης στη σχολική κοινότητα, που μεταμορφώνουν την εκπαίδευση σε παιδεία, χαρά και δημιουργία με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Καθίσταται, έτσι, δυνατή η δημιουργική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαμόρφωση ενός σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά τη δημιουργία, το πνεύμα αλληλεγγύης και, εν τέλει, τη χαρά της ζωής και των σχέσεων (Λογοθέτη, 2016: 1083).

Συνεπώς, η σχολική μονάδα, είναι ένας οργανισμός, ο οποίος με επίκεντρο τον μαθητή επιδρά άμεσα, θετικά ή αρνητικά, στη συμπεριφορά και τη ζωή του. Παράλληλα, και ο ίδιος ο μαθητής αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος διαμορφώνει τις συνθήκες λειτουργίας της, τους προσανατολισμούς και την επίτευξη της στοχοθεσίας της (Πασιαρδή, 2001: 40).

- ***“Η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων και των ατόμων της σχολικής μονάδας ως παράγοντας διαμόρφωσης του θετικού σχολικού κλίματος”***

Η επικοινωνία αποτελεί στοιχείο αναπόσπαστο με την ανθρώπινη υπόσταση και συμπεριφορά (Νικολάου, 2011: 214). Ο άνθρωπος “φύσει μεν έστι ζών πολιτικόν”, γράφει ο Αριστοτέλης (Πολιτικά, Βιβλ. Γ', 1278b, 19). Περισσότερο αναλυτικός ο αρχαίος φιλόσοφος στο έργο του “Ηθικά Νικομάχεια, Βιβλ. Ι, 1097b.11” διευκρινίζει ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει μόνος του, αλλά για να είναι ευτυχισμένος χρειάζεται την οικογένειά του, τους φίλους και συνανθρώπους του, διότι η ανάγκη ένταξης σε ένα κοινωνικό σύνολο είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση. Την αναγκαιότητα αυτή για ένταξη, κοινωνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση στη ζωή του ο άνθρωπος ικανοποιεί και καλύπτει μέσω της επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 214), η επικοινωνία ορίζεται «ως διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων». «Είναι το μέτρο με το οποίο δύο άνθρωποι μετρούν την αξία του εαυτού, γνωρίζουν ο ένας τον άλλον» υποστηρίζει η Satir (1989: 72), και αφορά στις διαδικασίες με τις οποίες παίρνονται, κυκλοφορούν, χρησιμοποιούνται και ερμηνεύονται οι πληροφορίες σε κάθε κοινωνικό οργανισμό.

Συνεπώς, κάθε οργανωμένη προσπάθεια έχει ως βασικό της συστατικό την επικοινωνία, η οποία έχει ιδιαίζουσα σημασία για την επιτυχή έκβασή της. Κι αυτό, διότι η επικοινωνία ενοποιεί τη διαδικασία οργάνωσης, τροποποιεί προς το βέλτιστο τη συμπεριφορά των μελών και επηρεάζει την απόδοσή τους. Δικαιολογημένα, ο Durbin (1998: 360), σχολιάζοντας τη συνεκτική λειτουργία της επικοινωνίας σε έναν οργανισμό, την παρομοιάζει με τη δράση της κόλλας. Ο συσχετισμός αυτός ταιριάζει, κατεξοχήν, στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στον οποίο η σημασία της επικοινωνίας αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία προσαρμογής του στις ιδιαίτερα σύνθετες και απαιτητικές συνθήκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Άλλωστε, η φύση των διοικητικών πράξεων και οι λοιπές διδακτικές και εξωδιδακτικές δραστηριότητες είναι, πρωτίστως, επικοινωνιακές. Με το σύστημα της επικοινωνίας διασφαλίζεται η συνεχής και απρόσκοπτη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη και τις ομάδες στη σχολική κοινότητα και επιτυγχάνεται η τακτική ανατροφοδότησή της από το κοινωνικό σύνολο (Πασιαρδή, 2001: 41-44).

Επιπρόσθετα, πολύπλοκα δίκτυα άτυπων σχέσεων, ανεπίσημων κανόνων και διαδικασιών επιφέρουν ισορροπία και αρμονία στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Τα δίκτυα αυτά και οι κανόνες είναι απόρροια της διάδρασης και επικοινωνίας (άτυπης και τυπικής) μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων στο πλαίσιο του οργανισμού, με σεβασμό στις ανάγκες, τις προσδοκίες τους και την αποτελεσματική εκπλήρωσή τους (Καψάλης, 2006: 545. Μάραντος, 2007: 55-56).

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, εκπαιδευτικός, μαθητής, οικογένεια, προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές, υποστηρικτικές δομές του εκπαιδευτικού έργου), συνεχώς και αδιαλείπτως, διεκδικούν όλο και περισσότερη πληροφόρηση για τη σχολική οργάνωση, την εκπαιδευτική διαδικασία και διδακτική μεθοδολογία και, παράλληλα, υπηρετούν ο καθένας με τη σειρά του το σύστημα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα. Με τον τρόπο αυτόν, ικανοποιείται η ομαλή λειτουργία του επικοινωνιακού πλαισίου, γεγονός, το οποίο εδραιώνει το υγιές και γόνιμο επικοινωνιακό κλίμα για την επίτευξη της σταθερής και διαρκούς αναπτυξιακής πορείας του οργανισμού (Κουτούζης, 1999: 250).

Το επικοινωνιακό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα, η οποία παρέχει τη δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών, ενεργειών, συναισθημάτων μεταξύ των μελών σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ενεργητικής ακρόασης, βάσει των οποίων μπορούν να

προληφθούν συγκρούσεις και να επικρατήσουν γόνιμες συνθήκες επικοινωνίας (Mousena & Sidiroulou, 2018: 232. Μπάκας, 2011β: 244). Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, προσδιορίζει και προσδιορίζεται από αυτή (Κουτούζης, 1999: 230). Η ανάπτυξη μίας αμφίδρομης ανοιχτής επικοινωνίας, ιδιαίτερα, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες, προβάλλει επιτακτικά, προκειμένου με γνώμονα τη συνεργασία και την ελεύθερη ανταλλαγή των απόψεων να προωθηθεί ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης για την ομαλή και δημιουργική προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό γίνεσθαι (Ρώιμπα & Νομικού, 2015: 111).

Εξάλλου, η εκπαιδευτική διαχείριση στις σημερινές πολυπολιτισμικές συνθήκες, λόγω της πολυπλοκότητας και συνθετότητας των διαδικασιών, απαιτεί για την αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη των υποκειμένων την ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός πλέγματος σχέσεων αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η επικοινωνία συνιστά έναν από τους βασικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση και λειτουργία του διαπολιτισμικού πλαισίου, εντός του οποίου εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Νικολάου, 2011: 218).

Συνεπώς, το ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα λειτουργεί υποστηρικτικά, παρέχοντας το αίσθημα της ασφάλειας, της ελεύθερης και άφοβης σκέψης, έκφρασης και δράσης. Το πλαίσιο αυτό ενθαρρύνει το χτίσιμο ισχυρής ομάδας, καλλιεργεί τη συνεργασία, προάγει την αλληλοκατανόηση, αυξάνει την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση των μελών, ευνοεί την ανατροφοδότηση, οδηγώντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε πορεία ανάπτυξης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51. Leitwood, Harris, & Hopkins, 2008: 30). Και αυτό, διότι η ανοιχτότητα στην επικοινωνία δίνει τη δυνατότητα εστίασης στη θετική προσέγγιση των προβλημάτων και την ανεύρεση λύσεων, με στόχο την υποστήριξη της διαρκούς βελτίωσης του σχολικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β: 139. Κουτούζης, 1999: 236-237).

Αντίθετα, το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα αποθαρρύνει την άμεση επικοινωνία, με αποτέλεσμα την επιφυλακτική έκφραση των απόψεων, ενστάσεων ή αμφιβολιών και, κατά συνέπεια, την ύπαρξη πολλών κρυμμένων μηνυμάτων, τα οποία υπονομεύουν πολυεπίπεδα το εκπαιδευτικό έργο. Στην περίπτωση αυτή, οι ανοιχτές μορφές επικοινωνίας εμποδίζονται ή κατακρίνονται, αφού η κυκλοφορία ή απόκρυψη των πληροφοριών έχει ως στόχο την ενίσχυση της θέσης του ατόμου, παρά τη

συνεισφορά στην ομάδα. Στις συνθήκες αυτές, οι διχογνωμίες, εντάσεις και συγκρούσεις είναι σύνηθες φαινόμενο και ελλείπει η δυνατότητα διαχείρισης και αξιοποίησής τους προς όφελος της βελτίωσης του οργανισμού. Έτσι, ευδοκimei η ατομικιστική κουλτούρα, με κύρια χαρακτηριστικά την απροθυμία συζήτησης και αποδοχής της θέσης των άλλων και, γενικότερα, την αδυναμία ενσυναισθητικής προσέγγισης της σχολικής ζωής (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β: 139. Μπάκας, 2011β: 247).

Συμπερασματικά, η επίδραση της σωστής άσκησης της επικοινωνίας στην εδραίωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος κρίνεται καθοριστική, διότι αποτελεί προϋπόθεση της οργάνωσης, του συντονισμού και της συνεργασίας, χτίζοντας το υπόβαθρο στήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επίτευξης των στόχων του σχολείου.

- ***“Η συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος”***

Συνεργάζομαι σημαίνει εργάζομαι μαζί με άλλους ή αναλαμβάνουμε να εκτελέσουμε ένα έργο από κοινού. Η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο, η αμοιβαία βοήθεια, η εμπέδωση της αλληλεγγύης διασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες για την ωρίμανση και την προσωπική ανάπτυξη του καθενός και, συνάμα, προωθούν την υπέρβαση της ομάδας και την αρμονική κοινωνική ευημερία (Νικολάου, 2011: 113). Αν λάβουμε, επίσης, υπ’ όψιν ότι η εργασία σε ομάδες παρέχει το ιδανικό περιβάλλον για αλληλεπίδραση, δημιουργώντας κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Καραγιώργη, 2012: 134), αντιλαμβανόμαστε την καθοριστικής σημασίας συμβολή της στη δημιουργία ενός θετικού κι ευχάριστου σχολικού κλίματος (Κατσαρού κ. συν., 2016: 170).

Η μελέτη της συμπεριφοράς των μελών και των διαπροσωπικών σχέσεων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αποτυπώνει τον βαθμό και την ποιότητα της συνεργασίας τους. Εντός του σχολείου κυρίαρχη θέση κατέχει η συνεργασία του προσωπικού του σχολείου για την ιεράρχηση των μαθησιακών προτεραιοτήτων, σύμφωνα με τις ανάγκες; τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, την επίτευξη της στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας, την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων, τα οποία, συχνά, ανακύπτουν. Άλλωστε, η σχολική μονάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, στον οποίο, αναπόφευκτα, παρατηρούνται ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα στην

καθημερινή της λειτουργία. Η αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων αυτών προϋποθέτει τη συνεργασία και συνέργεια των μελών της, προκειμένου μέσα από συλλογικές διαδικασίες, με τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων να αναζητηθεί η προσφορότερη για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της (Πασιαρδή, 2001: 58). Περαιτέρω, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σχετικά με το επίπεδο συνεργασίας διαμορφώνει συνθήκες εργασιακής ικανοποίησης και ενδυναμώνει το κλίμα της σχολικής κοινότητας (ό.π., 2001: 30).

- **“Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια”**

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα πολύπλοκο ανοικτό σύστημα, όπου το εκπαιδευτικό τρίγωνο, εκπαιδευτικός, μαθητής και γονείς αλληλεπιδρούν με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι η τακτική και αμφίδρομη ενημέρωση και επικοινωνία των γονέων για τη στοχοθεσία του σχολείου, τις υποχρεώσεις των μαθητών και τις δικές τους, με την εμπλοκή και συμμετοχή τους στη μάθηση του παιδιού τους και στα σχολικά δρώμενα, είναι ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος συνυφίνεται με τη διαμόρφωση συνθηκών αποτελεσματικότητας στο σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223).

Το σχολείο ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει έναν ρόλο εξαιρετικά δύσκολο, καθώς το παιδί εισέρχεται στη σχολική πραγματικότητα σημαντικά επηρεασμένο από το οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο οι δραστηριότητες των μελών του είναι δομημένες σε διαφορετική κανονιστική βάση από εκείνη του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 10-11). Όμως, το σύνθετο πλέγμα των σχέσεων, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο θεσμούς, καθορίζει την περαιτέρω εξελικτική πορεία του μαθητή και αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα των ενταξιακών προσπαθειών για μία παιδαγωγική της συμβίωσης και της ενσωμάτωσης (Δράκος, 2011: 60-61).

Συνεπώς, η συνεργασία σπιτιού-σχολείου δεν είναι μία απλή δραστηριότητα, αλλά αποτελεί μία στάση, η οποία ανάγεται σε έναν σκοπό: την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον σταθερό δεσμό μεταξύ των εμπειριών του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 166).

Πρωταρχική μέριμνα στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου αποτελεί η ανταλλαγή πληροφοριών και η αμφίδρομη ενημέρωση για τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, ώστε ο μαθητής να αισθάνεται ότι βρίσκεται σε ασφαλές περιβάλλον τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Τα σχολεία που τείνουν να εμπλέκουν τους γονείς στα σχολικά δρώμενα, φαίνεται ότι λειτουργούν

αποδοτικότερα στον τομέα της συνεργασίας και, παράλληλα, μπορούν να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και διάφορες δυσλειτουργικές καταστάσεις στη σχολική κοινότητα (Stamatis & Nikolaou, 2016: 99).

Όπως υποστηρίζει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2013: 413- 416), η αποτελεσματική και αποδοτική συνεργασία οικογένειας-σχολείου επιφέρει μία σειρά από θετικές συνέπειες μεταξύ των οποίων οι κυριότερες είναι οι ακόλουθες:

- Η άρση του αυστηρού διαχωρισμού μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής ζωής και η ανάπτυξη κοινής στρατηγικής και στοχοθεσίας για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών εκπαίδευσης των παιδιών.
- Η δημιουργία ευνοϊκότερου μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο και στο σπίτι, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης.
- Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με την υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.
- Η αποτίμηση του έργου του σχολείου και της αποτελεσματικότητάς του, αλλά και της ικανοποίησης, που βιώνουν οι εταίροι μίας τόσο σημαντικής σύμπραξης.

Είναι σαφές, λοιπόν, ο λόγος που η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, η ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου αποτελεί μία από τις σημαντικές παραμέτρους που συνθέτουν τους προτεινόμενους καταλόγους κριτηρίων σχολικής αποτελεσματικότητας (Κωνσταντίνου, 2015: 104).

Κατ' επέκταση, κρίνεται αναγκαίο το σχολείο να προβαίνει σε ευέλικτο στρατηγικό σχεδιασμό της εν λόγω συνεργασίας, από κοινού με τους γονείς, σχετικά με την υλοποίηση δραστηριοτήτων και προγραμμάτων γονικής εμπλοκής με προληπτικό χαρακτήρα, που διαμορφώνουν κουλτούρα συνεργασίας και εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας προς την τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Αποδοτική μέθοδος για την καλύτερη επίτευξη της συνεργασίας είναι η κατάρτιση συμβολαίων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, προκειμένου να ορίζονται τα όρια, οι ρόλοι, οι στόχοι και οι προσδοκίες για κάθε εμπλεκόμενο και να διαμορφώνεται μία διαρκής ανατροφοδοτούμενη αλληλεπιδραστική σχέση (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 170). Είναι χρήσιμο οι συναντήσεις με τους γονείς να προγραμματίζονται με τρόπο που θα παρέχει τη δυνατότητα και στους δύο γονείς να παίρνουν μέρος, συνυπολογίζοντας τις επαγγελματικές και κοινωνικές παραμέτρους

που αφορούν τη ζωή τους και επιλύοντας κάθε ενδεχόμενη αντίθεση ή σύγκρουση με ουσιαστικό διάλογο.

Η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου συνεργασίας και συμμετοχής της οικογένειας στη ζωή του σχολείου απομακρύνει τον κίνδυνο υποαξιολόγησης του ενός από τους δύο ρόλους και αποδίδει τις ευθύνες που αναλογούν στον καθένα (Γεωργίου, 2011: 143-145). Το σχολείο με σεβασμό, ενσυναίσθηση, ευελιξία και υπευθυνότητα οφείλει να κατανοεί την κάθε μορφής γονική εμπλοκή. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των υπερεμπλεκόμενων γονέων απαιτούνται βήματα προσεκτικά, με πνεύμα κατανόησης από την πλευρά του σχολείου, προκειμένου, πρωτίτως, να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν τους γονείς στη συγκεκριμένη στάση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι, συχνά, τα ίδια τα παιδιά ενισχύουν την γονική υπερεμπλοκή, εκδηλώνοντας αυτό που ονομάζουμε *“μαθημένη ανημποριά”* (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 137). Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση των Dowling & Osborne (2001: 80), οι οποίοι γράφουν ότι *“δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αντιληφθούμε τα διλήμματα και την αδύνατη θέση του παιδιού, όταν διχάζεται ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα κανόνων. Πολύ περισσότερο, όταν έχει να αντιμετωπίσει τις δεσμεύσεις που απαιτούνται από κάθε σύστημα”*.

Σημαντικό κομμάτι της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου αφορά στη διευθέτηση των εναλλακτικών και ακαδημαϊκών συνθηκών στο σπίτι. Η ανάθεση εργασιών για το σπίτι, μία ενδεδειγμένη εκπαιδευτική πρακτική υποστήριξης των δυσκολιών του μαθητή, ανάλογα με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί, μπορεί να έχει θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες. Για τον λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός, ασκώντας ρόλο συμβουλευτικό, είναι ωφέλιμο να προσαρμόζει την έκταση ή τον αριθμό των ανατιθέμενων εργασιών, να ενημερώνει τους γονείς, δίνοντας σαφείς οδηγίες για την επιτυχή εκτέλεσή τους, ώστε να προκύπτουν τα καλύτερα δυνατά οφέλη (Λογοθέτη, 2014: 83).

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται από γονείς και εκπαιδευτικούς κατά την αλλαγή σχολικής βαθμίδας του μαθητή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Το μεταβατικό αυτό στάδιο στη ζωή του παιδιού είναι μία διαδικασία επίπονη, η οποία, συχνά, συνδέεται με απρόβλεπτες και δύσκολες ως προς τη διαχείριση αντιδράσεις. Ιδιαίτερα, στην εφηβεία, κρίσιμη μεταβατική περίοδο στη ζωή του παιδιού, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις αυξημένες ηλικιακές απαιτήσεις, οι δυσκολίες δημιουργούν πρόσθετες ανησυχίες και άγχος στους γονείς, οι οποίοι, με τη σειρά τους, μεταφέρουν



τα συναισθήματα αυτά στην επικοινωνία τους με το σχολείο, καθιστώντας τη συνεργασία μαζί του δύσκολη και αναποτελεσματική (Λογοθέτη, 2014: 51).

Όμως, η κοινή και στοχευμένη προσπάθεια, με τη διατύπωση ξεκάθαρων και κατανοητών στόχων και από τα δύο μέρη, ενισχύει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και μεγιστοποιεί τα θετικά αποτελέσματα για τους γονείς, το σχολείο και τον μαθητή. Έτσι, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, επιδρώντας θετικά στη μόρφωση των μαθητών και την προαγωγή του εργασιακού επιπέδου των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 2008α: 102). Εάν, ωστόσο, τα προβλήματα στη συνεργασία, μολονότι έχουν γίνει προσπάθειες, εμμένουν, η αναζήτηση υποστηρικτικών δομών κατάλληλων κατά περίπτωση προβάλλει αναγκαία και ωφέλιμη (Ευσταθίου, 2015: 109).

Στην επίτευξη των παραπάνω στόχων, καθοριστικά συμβάλλει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει τους περιορισμούς και τη σημασία της συνεργασίας, ασκώντας θεσμικά ρόλο πολυδραστικό και πολυεπίπεδο προς το εσωτερικό, αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού συστήματος, ισορροπώντας ανάμεσα στις ανάγκες της διοίκησης του σχολείου, των εκπαιδευτικών σκοπών και της καλύτερης διαβίωσης των μαθητών και του προσωπικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 77. Leitwood et al., 2008: 30). (Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στην επίτευξη γόνιμης και εποικοδομητικής συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς θα μελετηθεί στο επόμενο κεφάλαιο).

Ως κατακλείδα, σημειώνεται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί με κοινό στόχο την ποιότητα μάθησης του παιδιού υποχρεώνονται να άρουν τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και να κινηθούν από τον παραδοσιακό σε ένα νέο, αναθεωρημένο επίπεδο συνεργασίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, καθώς η έλλειψη μεθοδικής αξιοποίησης των ρόλων των δύο σημαντικότερων θεσμών για την ανάπτυξη του παιδιού λειτουργεί πάντοτε σε βάρος του.

Κατά συνέπεια, απαιτείται καλλιέργεια ευαισθησίας στις κοινωνιοδυναμικές σχέσεις σχολείου-οικογένειας και, παράλληλα, μία σαφώς προσανατολισμένη κατάρτιση ανάληψης των ρόλων συνέργειας και αλληλεπίδρασης, μέσα από τις ενώσεις ή ομοσπονδίες γονέων, συνεπικουρούμενη επαρκώς από υποστηρικτικές δομές σε εθνικό επίπεδο (Λογοθέτη, 2017: 74).

- **“Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος”**

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης είναι ιδιαίτερα κομβικός, διότι είναι υπεύθυνη για τον συντονισμό της σχολικής ζωής και, γενικά, την ομαλή λειτουργία του σχολείου, προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι και προσανατολισμοί του (Μπάκας, 2006: 117). Η καλή οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική διεύθυνση και την καλύτερη σχολική επίδοση και μάθηση (Κουτούζης, 1999: 27. Κωτσίκης, 2001: 131).

Κύριο μέλημα του διευθυντή είναι η δημιουργία κλίματος σιγουριάς και ασφάλειας, εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, παρότρησης και υποκίνησης των μελών του. Ένα σχολικό κλίμα δεκτικό σε νέες ιδέες, με την ανάληψη των αναγκών πρωτοβουλιών και δράσεων, διατηρώντας την ισορροπία μεταξύ των γραφειοκρατικών δομών από τη μία και των επαγγελματικών και ανθρώπινων σχέσεων από την άλλη (Κατσαρού κ. συν., 2016: 170-171. Μπάκας, 2006: 121. Πασιαρδή, 2001: 60-65). Με άλλα λόγια, ο στόχος είναι να επικρατεί ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη οργάνωση (διοικητική ιεραρχία) και την ανεπίσημη, η οποία αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες διαμορφώνονται μεταξύ των μελών του σχολείου (Μπάκας, 2006: 121).

Με βάση την παράμετρο της ισορροπίας και τον βαθμό επίτευξής της στη ζωή της σχολικής μονάδας, στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία αναφέρονται οι ακόλουθες κατηγορίες σχολικού κλίματος:

- **“το τυπικό-απρόσωπο”**: η κυριαρχία των τυπικών σχέσεων υπονομεύει τη διαπροσωπική επικοινωνία και ευνοεί την ανάπτυξη αυστηρά οργανωμένων γραφειοκρατικών δομών,
- **“το άτονο”**: δεν παρατηρείται σαφήνεια στους ρόλους και τις αρμοδιότητες, αφού η ανεπίσημη οργάνωση επισκιάζει την επίσημη, με αρνητικές συνέπειες στη διαδικασία της μάθησης και τη λειτουργία του σχολείου,
- **“το τυπικό-προσωπικό”**: ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, διασφαλίζοντας υψηλότερο βαθμό ισορροπίας ανάμεσα στην επίσημη και ανεπίσημη οργάνωσή της. Είναι το κλίμα που καλλιεργείται σε σχολικές μονάδες, οι οποίες είναι οργανωμένες με τρόπο δημοκρατικό και η λειτουργία τους στηρίζεται στη συμμετοχική δράση των μελών τους (Πασιαρδή, 2001: 65).

Ωστόσο, η Καβούρη (1998: 183-184) στη μελέτη της, η οποία αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας με θέμα την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εστιάζει στον ρόλο της σχολικής διεύθυνσης και περιγράφει τέσσερα ενδεχόμενα είδη σχολικού κλίματος:

- **“Το ανοικτό σχολικό κλίμα”**: προσδιορίζεται από την παροχή στήριξης, τα περιθώρια ελεύθερης βούλησης και δράσης, λιγότερους περιορισμούς, χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης από τη διεύθυνση, υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης, κλίμα αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη διεύθυνση του σχολείου.
- **“Το κλειστό σχολικό κλίμα”**: αναφέρεται στις συνθήκες, οι οποίες οδηγούν το προσωπικό σε αποχώρηση, λόγω της κατευθυντικής και περιοριστικής στάσης της διεύθυνσης του σχολείου.
- **“Το σχεδόν κλειστό σχολικό κλίμα”**: παρατηρείται χαμηλός βαθμός συνεργατικότητας στο προσωπικό του σχολείου, ενώ σε επίπεδο διεύθυνσης χαμηλός βαθμός υποστήριξης και περιορισμών.
- **“Το σχεδόν κλίμα απάθειας”**: ενώ η διεύθυνση είναι υποστηρικτική, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μη συνεργάσιμοι και αδιάφοροι.

Γενικότερα, η σχολική διεύθυνση αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και, καθώς αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους της παρούσας ερευνητικής μελέτης, θα συζητηθεί αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής.

Ως συμπερασματική διαπίστωση θα πρέπει να τονιστεί ότι το σχολικό κλίμα, οι διαστάσεις και τα στοιχεία που το συνθέτουν, εξαιτίας των σημαντικών επιδράσεών του στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της σύγχρονης ερευνητικής μελέτης, η οποία επ’ αυτού, διαρκώς, ανατροφοδοτείται και επαναπροσδιορίζεται. Είναι αξιοσημείωτο δε, πως, μελετώντας τη σχετική με το σχολικό κλίμα βιβλιογραφία, διαφαίνεται ότι όροι που συνδέονται με τα αποκαλούμενα αποτελεσματικά σχολεία, είναι έννοιες εκ φύσεως ψυχοκοινωνικές, έννοιες με “κοινωνική ποιότητα”, γεγονός το οποίο μας οδηγεί σε μία αναπόφευκτη συστημική θεώρηση του σχολικού κλίματος (Griffith, 2000: 36).

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, στη συνέχεια, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των παραμέτρων που συνθέτουν την έννοια του σχολικού κλίματος και, συνακόλουθα, να αναζητηθεί η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του σχολικού θεσμού.

#### **2.4. Θετικό σχολικό κλίμα και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου**

Το θετικό σχολικό κλίμα θεωρείται από τους ερευνητές ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες προώθησης της σχολικής αποτελεσματικότητας, διότι αποτελεί τη συνισταμένη των χαρακτηριστικών εκείνων της εκπαίδευσης, τα οποία διασφαλίζουν ποιότητα, απόδοση και αποτελεσματικότητα (Hoy et al., 1990: 260. Okafor, 2010: 33). Χαρακτηριστικά, έχει υποστηριχτεί πως στην προσπάθειά μας για ένα περισσότερο και γνήσια αποτελεσματικό σχολείο αναγκαία συνθήκη αποτελεί η “συστημική αρμονία”, η οποία προκύπτει από τη διασφάλιση ενός ανθρωποκεντρικού τύπου σχολικού κλίματος (Okafor, 2010: 65).

Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα ορίζεται από το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φυσικών, ακαδημαϊκών και συναισθηματικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος, αντανακλά οργανωτικές δομές, διαπροσωπικές σχέσεις, σχολικές νόρμες, αξίες, εκπαιδευτικούς στόχους, μεθόδους διδασκαλίας και ασκεί επιρροή, άμεσα ή έμμεσα, σε θεσμικές, οργανωσιακές και μαθησιακές πτυχές της σχολικής ζωής, θέτοντας τα θεμέλια για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Cohen & Elias, 2011: 1. Κατσαρού κ. συν., 2016: 171. Μπαμπάλης, 2009: 46. Πασιαρδής, 2006: 25. Peterson & Skiba, 2000: 122). Αναμφίβολα, η ποιοτική μάθηση προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον υποστηρικτικό, φιλικό και ζεστό, στο οποίο οι μαθητές βιώνουν χαρά και ασφάλεια (Μπαραλός, 2012: 125). Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο επικρατεί θετικό κλίμα, προσφέρει γόνιμες μαθησιακές προκλήσεις, εμπνέει τη θέληση για μάθηση και αυξάνει τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδόσεις των μαθητών. Έτσι, θεωρείται ιδανικό για την προαγωγή της γνώσης, αλλά και την υγιή ανάπτυξή τους, καθώς παρέχει σε αυτούς υποστήριξη, δέσμευση και ασφάλεια (Cohen et al., 2009: 181. Cohen & Elias, 2011: 1. Roueche & Baker, 1986: 25. Zullig et al., 2009: 149). Η διάσταση αυτή στη λειτουργικότητα του σχολικού κλίματος θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη, κατά το στάδιο μετάβασης του μαθητή από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς το αίσθηση ασφάλειας των μαθητών, οι υγιείς σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες για την πνευματική και συναισθηματική ευεξία τους (Lester & Cross, 2015: 7).

Σχετικά, ο Ματσαγγούρας (2004β: 187) γράφει ότι ένα υποστηρικτικό, θετικό ψυχολογικό κλίμα προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία, εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, δείχνει εμπιστοσύνη και προκαλεί το ενδιαφέρον τους, παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις και αποτιμά θετικά την επιτυχία,

επιλέγει προσεγγίσεις μαθητοκεντρικές σε θέματα οργάνωσης και διδασκαλίας και διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς. Παράλληλα, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα, ενθαρρύνοντας την ένταξη και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα, των μαθητών εκείνων, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διάσταση αυτή καθιστά το θετικό σχολικό κλίμα παράγοντα καθοριστικό για την αποτελεσματική λειτουργία του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου, καθώς ερευνητικά δεδομένα που αφορούν το σχολικό κλίμα σε συνάφεια με τις παραμέτρους εθνικότητα και φύλο, αναδεικνύουν ότι οι υποομάδες εντός του σχολείου, συχνά, νιώθουν αποδυναμωμένες, στοιχείο, το οποίο μπορεί να ακυρώσει την ενεργητική συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Μπαμπάλης, 2009: 31).

Όπως, εξάλλου, επισημαίνει η Πασιαρδή (2001: 35), το σχολείο με θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται για το πνεύμα ανοιχτής επικοινωνίας, τη συνεργασία και συλλογική προσπάθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού για την πρόοδο των μαθητών, τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική κοινότητα. Επομένως, το θετικό σχολικό κλίμα καλλιεργείται σε συνθήκες κοινού οράματος, σεβασμού και φροντίδας για όλους από όλους τους ανθρώπους στο σχολείο (Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015: 108).

Η εμπειρική έρευνα έχει επανειλημμένα προσδιορίσει ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνιστά έναν από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην άσκηση των πολύπλευρων καθηκόντων του, αφού επιδρώντας θετικά στην ψυχική του διάθεση, διαμορφώνει υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, η οποία βρίσκεται σε θετική συσχέτιση με την επικοινωνία, συνεργασία και συλλογικότητα (Κατσαρού κ. συν., 2016: 177. Matsumura et al., 2008: 294. McGiboney, 2016: 74). Αυτό σημαίνει ότι σε ένα σχολικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από θετικό και ευχάριστο κλίμα εργασίας, οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους και συνεργάζονται αρμονικά με πνεύμα συναδελφικότητας, οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση σε ένα περιβάλλον οργανωμένο και χαρούμενο, η διεύθυνση του σχολείου διαθέτει όραμα για το σχολείο και οι γονείς χαίρονται με την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών τους (Cohen, 2009: 100). Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει για τον εκπαιδευτικό της τάξης και τη διεύθυνση του σχολείου την αναγκαιότητα λήψης των κατάλληλων μέτρων για τη διαμόρφωση συνθηκών σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών (Lester & Cross, 2015: 13).

Έτσι, προγραμματίζεται και καθορίζεται η αποστολή της σχολικής μονάδας, το αίσθημα της οποίας συνδέεται με τον βασικό λόγο λειτουργίας της, δηλαδή, τους σκοπούς και τις αξίες, που επιτρέπουν στο σχολείο να λειτουργήσει με πνεύμα ομαδικότητας και συμπόρευσης. Εξάλλου, η αίσθηση της αποστολής του σχολείου είναι μία έννοια πνευματική, η οποία ενώνει και οδηγεί στη δέσμευση και αφοσίωση των μελών στο όραμα του σχολείου (Πετρίδου, 2002: 55).

Εύκολα, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον λειτουργεί ευνοϊκά στη διαμόρφωση αισθημάτων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, καθορίζοντας την αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, εάν λάβουμε υπ' όψιν ότι εκείνος, ο οποίος αισθάνεται αποτελεσματικός, παρακινείται περισσότερο, για να αφοσιωθεί σε μία συγκεκριμένη εργασία (Ciani, Summers, & Easter, 2008: 539), συμπεραίνουμε ότι οι προαναφερθέντες παράγοντες συνδέονται με τη διαμόρφωση των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία παρωθούν την επιμονή στις διαδικασίες της μάθησης και αποτελούν εφελτήριο ανάπτυξης και προόδου για τη σχολική μονάδα (Sproule, Wang, Morgan, McNeill, & McMorris, 2007: 1047-1048. Stornes, Bru, & Idsoe, 2008: 316-319. Theodosiou & Papaioannou, 2006: 374). Έχοντας, εξάλλου, υπ' όψιν σχετικές έρευνες, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, οι δράσεις παρακίνησης στο προσωπικό για την ενίσχυση της διάθεσής του και την ενθάρρυνση της ενεργούς εμπλοκής του στα σχολικά δρώμενα (υλοποίηση προγραμμάτων, καινοτόμες δράσεις, εορταστικές εκδηλώσεις, εκδρομές) συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση (Engels et. al., 2008: 161), και ενισχύονται από το θετικό σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά του: συνεργασία, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αναγνώριση και υποστήριξη (Πασιαρδή, 2007: 682. Tobin, Muller & Turner, 2006: 313). Αντίθετα, όπως αναδεικνύεται στην έρευνα (Welsh, 2000: 92), τα μη υγιή οργανωτικά κλίματα χαρακτηρίζονται για την έλλειψη δημιουργικότητας, την ύπαρξη χαμηλών επιπέδων καινοτομίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, την αποξένωση των μελών και, γενικότερα, της σχολικής κοινότητας από το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, ο Πασιαρδής (2004: 169) διακρίνει στο σχολικό περιβάλλον που επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργείται ένα ελκυστικό και ευχάριστο περιβάλλον, επικρατούν υψηλές προσδοκίες, αισιοδοξία, συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επαγγελματισμό και αίσθημα ευθύνης ασκούν τα καθήκοντά τους, στηριζόμενοι στην αρχή της ατομικότητας με σεβασμό στις ανάγκες όλων των μαθητών τους.
- Η διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει ρόλο ηγετικό για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, ορίζοντας με σαφήνεια το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του, προωθώντας διαδικασίες ανατροφοδότησης στο προσωπικό του, αναφορικά με την οργάνωση, διδασκαλία και μάθηση. Παράλληλα, παρέχει την απαιτούμενη αυτονομία στο έργο των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να οργανώσουν και να προγραμματίσουν τη διδασκαλία τους, διασφαλίζοντας συνθήκες υπεύθυνης άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου και εργασιακής ικανοποίησης από αυτό. Έτσι, σε κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας προσδιορίζονται το όραμα και η στοχοθεσία του σχολείου, με απώτερο στόχο την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών και την ποιοτική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου.
- Η σχολική μονάδα με στόχο το άνοιγμά της στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία καθιστά ενεργή την παρουσία της με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων, οι οποίες τη βοηθούν να γίνει περισσότερο αποδοτική.

Επομένως, το θετικό σχολικό κλίμα θεωρείται από ερευνητές πως ενισχύει και ενδυναμώνει προσωπικά και επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ενεργείς κοινότητες μάθησης με κοινό όραμα και διαπροσωπικές σχέσεις, στηριζόμενες σε κοινούς δεσμούς και αξίες, όπως η συνέργεια, η δέσμευση και συνευθύνη σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής (Konidari & Abernot, 2006: 17-18. Sweetland & Hoy, 2000: 710). Τα σχολεία, δηλαδή, των οποίων οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για διδακτικούς λόγους, ενδιαφέρονται για τις ανάγκες, τις αδυναμίες και ικανότητες των μαθητών τους, χαρακτηρίζονται για την ισχυρή δέσμευση των μελών, η οποία οδηγεί σε υψηλές προσδοκίες και θετικές επιδόσεις. Αυτό σημαίνει ότι το κατάλληλο σχολικό κλίμα διευκολύνει τη μάθηση, βελτιώνει τις ατομικές και συλλογικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και προάγει τη συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των μελών της σχολικής κοινότητας (Brookover et al, 1978: 316-317. Hoy & Hannum, 1997: 303-308).

Συνακόλουθα, η δέσμευση και η πίστη στο σχολικό κλίμα, στα πρότυπα συμπεριφορών, τις σχολικές νόρμες και τις αξίες που το συνθέτουν, θωρακίζει τη σχολική κοινότητα και περιορίζει τον κίνδυνο ανάπτυξης προβληματικών σχέσεων, οι οποίες, κατεξοχήν, ευθύνονται για προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και, γενικότερα, προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας από το όραμα και την αποστολή του σχολείου (LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2007: 438-439. Stewart, 2003: 595).

Άλλωστε, τα ποικίλα προβλήματα σχολικής παραβατικότητας αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα που αδυνατούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και, κατά συνέπεια, να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα εκείνα, τα οποία το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός, αναπόφευκτα, καλείται να αντιμετωπίσει στην καθημερινή του λειτουργία.

Εξάλλου, η έννοια της κοινότητας στο σχολικό πλαίσιο, με κύρια χαρακτηριστικά την ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, την ταύτιση με την ομάδα και την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή, έχει αρχίσει τις τελευταίες δεκαετίες να εκτιμάται, ιδιαίτερα, ως προς τη συμβολή της στη διαμόρφωση υγιούς κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (MacBeath, 2001: 36). Όπως υποστηρίζουν οι Battistich & Hom (1997: 2000), όταν τα σχολεία βιώνονται ως κοινότητες, η προσαρμοστικότητα των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ενισχυθεί. Η καθημερινή εμπειρία και πράξη στον χώρο του σχολείου αναδεικνύει ότι οι γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσα από δράσεις συλλογικές, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα συναισθήματα των μαθητών και ικανοποιούν βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες, όπως είναι η αποδοχή, η ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στην ομάδα, η χαρά της ζωής και των σχέσεων (Χατζηχρήστου κ. συν., 2004: 14). Άλλωστε, το σχολικό κλίμα υπερβαίνει το επίπεδο της ατομικής εμπειρίας, είναι μία συνθήκη ομαδική, η δυναμική της οποίας είναι μεγαλύτερη από την εμπειρία του ενός ατόμου (Cohen et al., 2009: 195).

Ειδικότερα, η αίσθηση του “ανήκειν” αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική ψυχολογική εμπειρία του ατόμου, καθώς συνδέει το Εγώ με τους Άλλους και ικανοποιεί τη θεμελιώδη ανάγκη της ζωής για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Παράλληλα, υποστηρίζει το σχολείο ως χώρο κοινωνικοποίησης και, ευρύτερα, ως κοινότητα (Κωνσταντίνου, 2015: 15). Αυτό συμβαίνει, διότι η ουσιαστική σύνδεση των μαθητών με το σχολείο τους αντιπροσωπεύει μία σημαντική ποιοτική πτυχή της



έννοιας του σχολικού κλίματος, η οποία αφορά στον βαθμό, που οι μαθητές αισθάνονται προσωπική αποδοχή, σεβασμό και υποστήριξη από το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον. Προσδιορίζει, επίσης, και το αίσθημα που πρέπει να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να το εμπνεύσουν στους μαθητές τους (Ma, 2003: 347). Αυτό σημαίνει ότι σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον η ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ευδοκίμηση των μαθητών στηρίζεται, κατεξοχήν, στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Kutsyuruba et al., 2015: 104).

Συνακόλουθα, η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στη μείωση φαινομένων βίας και επιθετικότητας, καθώς για τα προβλήματα αυτά ευθύνονται, κατεξοχήν, οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες καλλιεργούνται και εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό και ψυχοσυναισθηματικό κλίμα (Kutsyuruba et al., 2015: 107. Ματσόπουλος, 2009: 8. Thapa et al., 2013: 360). Έχει διαπιστωθεί σημαντική συνάφεια ανάμεσα στα θετικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανωτικού κλίματος, την υγεία των εφήβων και τις συμπεριφορές που την υπονομεύουν (Cohen et al., 2009: 181. Sammons, 2008: 54. Thapa et al., 2013: 360). Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Χατζηχρήστου (2014: 30), το σχολικό κλίμα, το οποίο προάγει τη μάθηση χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ανάδειξης και επίτευξης της αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα.

Προς την κατεύθυνση αυτή, δεν πρέπει να παραβλέπεται η συμβολή της αισθητικής του σχολικού περιβάλλοντος (Anderson, 1982: 388), καθώς και της ασφάλειας και αποφυγής του κινδύνου πρόκλησης σχολικών ατυχημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α: 21). Και αυτό, διότι η δημιουργία και η συνεχής συντήρηση ενός περιβάλλοντος ασφαλούς και, συνάμα, αισθητικά φροντισμένου, εκτός από την ασφάλεια, την οποία εξυπηρετεί, προσφέρει επιπλέον το ανεκτίμητο αίσθημα της αξίας και φροντίδας της ζωής, το οποίο επιδρά στη γενικότερη συγκρότηση των μαθητών και διαμορφώνει ποιοτικές συνθήκες λειτουργίας στο σχολείο (όπ., 1999α: 21).

Ωστόσο, η δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής στη σχολική κοινότητα δεν είναι κάτι αυτονόητο, ιδιαίτερα στις μέρες μας, που το σχολείο ολοένα και περισσότερο δομείται από έναν μαθητικό πληθυσμό ανομοιογενή με διαφορετικές ικανότητες, ποικίλα μαθησιακά κίνητρα και ξεχωριστή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν εντοπίσει προβλήματα,

που αφορούν στη μαθητική και κοινωνική ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με διαφορετική καταγωγή και κουλτούρα, ως προς τη διαμόρφωση ταυτότητας, την κοινωνική τους αποδοχή, την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη (Λογοθέτη, 2014: 48).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία καθιστούν αναγκαίο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολυεπίπεδων παρεμβάσεων διαχείρισης της ετερότητας, οι οποίες θα προσδίδουν ιδιαίτερη αξία στην διαφορετικότητα, θα καλλιεργούν στη σχολική κοινότητα τις αξίες του αλληλοσεβασμού, θα προάγουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και θα ενδυναμώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Παράλληλα, θα παρέχουν στους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία ευκαιρίες συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης αρχών που χαρακτηρίζουν τον δημοκρατικό πολίτη, όπως σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες, αποδοχή και ανεκτικότητα στις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, ικανότητα να ζουν και να συνδιαλλάσσονται με τους άλλους (Καγκά, 2001: 38). Κατά τη διαδικασία αυτή, οι ενήλικες στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί και γονείς) είναι αναγκαίο να αναζητούν τις δυνατότητες των παιδιών με την ίδια σχολαστικότητα, την οποία χρησιμοποιούν, για να διαγνώσουν τις δυσκολίες και, παράλληλα, να προβάλουν τις δυνατότητες αυτές και να τις αξιοποιούν για την υπερκέραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Henderson & Milstein, 2008: 42).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, έχουν εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αλλά και διασχολικά, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προγράμματα ισχυροποίησης του σχολικού κλίματος ως βάση πρόληψης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς και προσαρμογής και συμπερίληψης όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν, κατεξοχήν, στη συστημική υποστήριξη των μερών του συστήματος, τα οποία βρίσκονται σε δυναμική και αμοιβαία αλληλεξάρτηση, αλλά και τη δόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, με στόχο την προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών και τη διαμόρφωση σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν για τα μέλη τους (Henderson & Milstein, 2008: 46. Χατζηχρήστου, 2014: 30). Ενδεικτικά, αναφέρουμε το πρόγραμμα Zero και το προτεινόμενο πρόγραμμα πρόληψης από τον Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus (Olweus Bullying Prevention Program). Τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο την προώθηση δράσεων και πρακτικών που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών, προάγουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης,

προκειμένου να προληφθούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013: 151).

Επισημαίνεται ότι οι συγκεκριμένες δράσεις πρόληψης προτείνουν μία ομοιόμορφη εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπισης του προβλήματος, η οποία έχει ως στόχο την αλλαγή στο σχολικό κλίμα και την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών, παρεμβαίνοντας μέσω μίας ολιστικής προσέγγισης του σχολικού συστήματος στα πολλαπλά επίπεδα (σχολείο, οικογένεια, τοπική κοινωνία), που δομούν τη σχολική ζωή και συνθέτουν το κλίμα της. Εξάλλου, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις καλλιεργούνται εντός συγκεκριμένου ψυχολογικού και παιδαγωγικού κλίματος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους αισθάνονται δέσμευση και ασφάλεια, συνυπάρχουν αρμονικά, αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν προς ένα όραμα κοινό (Cohen, 2009: 100). Το στοιχείο αυτό συναντάται, κατεξοχήν, στη φινλανδική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της λειτουργίας των φινλανδικών σχολείων, όπου η ποιότητα στη διδασκαλία και τη λειτουργία του σχολείου καθορίζεται από την αλληλεπίδραση και συνέργεια του σχολείου, των μαθητών και των οικογενειών τους (Sahlberg, 2013: 210).

Συνακόλουθα, το ερευνητικό ενδιαφέρον κρίνεται αξιόλογο και αναδεικνύει τη σημαντικότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας και της συμβολής της στην προώθηση ενός υγιούς περιβάλλοντος μάθησης με στόχους αμοιβαία προσδιορισμένους. Αποτελεί ευρύτερη παραδοχή ότι τα εκπαιδευόμενα άτομα προοδεύουν από εκπαιδευτική άποψη, όταν τα μαθησιακά περιβάλλοντα της οικογένειας και του σχολείου λειτουργούν σε αγαστή και προσεκτική συνεργασία, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις πραγματικές αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 137). Για τους λόγους αυτούς, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ποιότητας για την εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 119).

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη της επίδρασης της γονικής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών υποστηρίζει την ευεργετική συμβολή της τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, όσο και την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος (Γεωργίου, 2011: 143-144. Epstein & Sheldon, 2002: 317. Κωνσταντίνου, 2015: 103. Μπρούζος, 2009: 238). Η άποψη αυτή συμβαδίζει με την αξιοποίηση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη της οικοσυστηματικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής αποτελεί το κέντρο ενός πλέγματος κοινωνικών

συστημάτων (σχολείο, οικογένεια, εκπαιδευτική νομοθεσία), των οποίων δέχεται τις επιρροές και τις επιδράσεις (Σούλης, 2008: 136-138). Με τον τρόπο αυτόν, η αιτία των δυσκολιών μάθησης δεν αναζητείται μόνο στον ίδιο τον μαθητή, αλλά στις σχέσεις με τα περιβάλλοντα κοινωνικά συστήματα (Παπαδιώτη, 2000: 24). Δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η συνεργατική δουλειά των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελεί μία κοινή προσπάθεια προς έναν κοινό στόχο και εμπεριέχει την αποδοχή της άποψης ότι τα δύο συστήματα, που εργάζονται μαζί, μπορούν να πετύχουν πολύ περισσότερα απ' ό,τι θα μπορούσε να πετύχει το κάθε σύστημα ξεχωριστά (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011: 160-163). Έτσι, προάγεται το γόνιμο και υγιές σχολικό κλίμα για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών, διαμορφώνεται *“ένα νέο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και μία κουλτούρα”*, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα και την προσφορά του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013: 272).

Είναι, επομένως, αυτονόητο ότι η αλληλεπίδραση και συνέργεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ωφέλιμο να ενθαρρύνεται και να καλλιεργείται με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό, με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης, προκειμένου ο μαθητής να έχει το μέγιστο δυνατό όφελος (Λογοθέτη, 2017: 75).

Συμπερασματικά, παραθέτουμε τις ακόλουθες απόψεις:

Είναι αναντίρρητη, η συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στη διαμόρφωση ενός πλέγματος σχέσεων στη σχολική κοινότητα που οδηγεί στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μελών, την ανάπτυξη και εγκαθίδρυση συναισθημάτων αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα, σε ένα σχολείο που ο κοινωνικός και πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί γεγονός και η εκπαιδευτική του διαχείριση απαιτεί κατάλληλες επιλογές και λύσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει σημαντικά το σχολικό κλίμα, η ποιότητα του οποίου μπορεί να εξασφαλίσει μαθησιακές προσδοκίες, ασφάλεια, σωματική και ψυχολογική, εμπιστοσύνη, σεβασμό και αποδοχή μεταξύ των μελών, διαμόρφωση θετικών εργασιακών συνθηκών, εύρυθμη λειτουργία της τάξης, τόνωση της αυτοπεποίθησης μαθητών και εκπαιδευτικών, καθοδήγηση, επιτυχία, παροχή ίσων ευκαιριών, αίσθημα «του ανήκειν», ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης για την άσκηση του έργου της διοίκησης, παράγοντες που αλληλεπιδρούν και συνυφαίνουν την εύρυθμη, αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου (Plucker, 1998: 244).

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η μελέτη και αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, προκειμένου να καταδειχθούν τα στοιχεία που το συνθέτουν και να αξιοποιηθούν ανατροφοδοτικά, προς όφελος της βελτίωσης και αποτελεσματικότητας του σημερινού σχολείου και, γενικότερα, της εκπαίδευσης.

## **2.5. Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος**

Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο “καλό” και “αποτελεσματικό”, πρέπει να προσδιοριστούν, πρωτίστως, τα γνωρίσματά του ως παιδαγωγικού και κοινωνικού θεσμού. Ακολούθως, και με βάση τα γνωρίσματα αυτά, θα πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν και να αντικειμενικοποιηθούν οι παιδαγωγικοί και θεσμικοί στόχοι, οι οποίοι θα συμβάλουν στη συγκρότηση των κριτηρίων και των δεικτών αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου, 2015: 105). Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται επιβεβλημένη, διότι έχει ως σκοπό την ανατροφοδότηση και βελτίωσή του, με αποτέλεσμα την αποτίμηση της ποιότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία βάσει της αλληλεπίδρασης των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 29-31. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 27. Σολομών, 1999: 25). Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση αποτελεί τον μοχλό, ο οποίος στηρίζει την αναδιοργάνωση του σχολείου, προκειμένου να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 33).

Συνοψίζοντας τη θετική συμβολή της αξιολόγησης στην προαγωγή και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου ο Κωνσταντίνου (2017α: 129), σε μία σχηματική μορφή, υπογραμμίζει ότι η αξιολόγησή του συμβάλλει:

- *« στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος,*
- *την προώθηση των αλλαγών και καινοτομιών,*
- *την ανατροφοδότηση και αυτογνωσία των εκπαιδευτικών,*
- *την ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών,*
- *τη χρήση της αξιολόγησης ως κινήτρου,*
- *τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών,*
- *την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης,*
- *την επισήμανση τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευτικών,*
- *την υποστήριξη των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα,*
- *την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών,*
- *τη διασφάλιση ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών,*

- τη διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος,
- τη βελτίωση του προγράμματος των παιδαγωγικών σπουδών,
- την ενημέρωση των εμπλεκομένων για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου».

Η σύνδεση του σχολικού κλίματος με την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας ανέδειξε την αναγκαιότητα ανάπτυξης των κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησής του. Σχετικά, ο MacBeath (2001: 30) επισημαίνει ότι, όταν τα σχολεία διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία, για να βλέπουν τα πράγματα περισσότερο καθαρά, γίνονται ευφρέστερα και αυξάνουν τη νοημοσύνη τους.

Η αναγκαιότητα αυτή προβάλλει επιτακτικά στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η οποία φαίνεται να υπολειτουργεί σε βασικούς δείκτες αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, καταγράφονται πολυεπίπεδες αδυναμίες, οι οποίες αφορούν στη λειτουργία του σχολικού θεσμού και, γενικότερα, της εκπαίδευσης: μεγάλης έκτασης διδακτέα ύλη, στρεβλή αντίληψη για την παρεχόμενη γνώση, λανθασμένες προσεγγίσεις και πρακτικές, αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τα παρεπόμενα συμπτώματα, βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού, αλλά και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης και τις εξεταστικές διαδικασίες, οι οποίες εγκλωβίζουν τους μαθητές, καθώς δημιουργούν συναισθήματα έντονης ψυχικής πίεσης, ανασφάλειας και φόβου (Κωνσταντίνου, 2015: 102). Οι καταστάσεις αυτές, οι οποίες ευθύνονται, κατεξοχήν, για διάφορες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών, αποδυναμώνουν τον παιδαγωγικό προσανατολισμό στον ρόλο του σχολικού θεσμού (Κωνσταντίνου, 2017α: 129).

Για την αντιμετώπιση και άρση των αδυναμιών, καθώς το σχολικό κλίμα θεωρείται παράγοντας κλειδί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, η αξιολόγησή του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και η διερεύνηση της δυναμικής του σε επίπεδο επιστημονικής μελέτης κρίνονται αναγκαίες και ωφέλιμες.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποτέλεσε βασικό δείκτη της ποιοτικής λειτουργίας του σχολείου στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ενός εγχειρήματος καινοτόμου με στόχο την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Η φιλοσοφία του εγχειρήματος στηρίχτηκε στην παραδοχή ότι η λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει χαρακτήρα συστημικό και συνδέεται με ποικίλους

παράγοντες, οι οποίοι, διαρκώς, αλληλεπιδρούν, όπως είναι τα μέσα και οι πόροι (υποδομές, εξοπλισμός, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), οι οργανωτικές και διοικητικές δομές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), οι ενισχυτικές πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την Εγκύκλιο 37100/Γ1-31/3/2010 του Υ.Π.Π.Ε.Θ. «*η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας περιλαμβάνει τομείς που αφορούν τα Μέσα και τους Πόρους της Σχολικής Μονάδας, τη Διοίκηση, το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα*». Η ανωτέρω αναφορά στους τομείς που καλύπτουν το σύνολο της σχολικής ζωής, αναδεικνύει και τη στοχοθεσία της σχετικής εγκυκλίου. Με άλλα λόγια, αναφαίνεται ότι η σχολική ζωή αποτελεί ένα σύνολο ενιαίο, μία συνισταμένη επιμέρους παραγόντων, οι οποίοι συλλειτουργούν και συνδιαμορφώνουν την ανάπτυξη και εξέλιξή της. Αυτό σημαίνει ότι ο παράγοντας “σχολικό κλίμα” αποτελεί φύσει συστημική έννοια και δεν μπορεί να αποτυπωθεί ανεξάρτητα από τους άλλους, καθώς αλληλοεπηρεάζεται, συνυφαίνοντας μαζί τους το τελικό αποτέλεσμα. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο κατά τη μελέτη του να αξιοποιείται η συστημική θεωρία, η οποία, κυρίως, ενδείκνυται για ερμηνεία αλληλεπιδράσεων που οδηγούν στη δημιουργία και διατήρηση προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Γεωργίου, 2011: 205).

Ωστόσο, αν και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνδέεται σημαντικά με την προώθηση ουσιαστικών αλλαγών στις ενδοσχολικές σχέσεις και τις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε μία σχολική μονάδα, μέχρι σήμερα, θεωρείται υποβαθμισμένη και, συχνά, καθίσταται ανενεργή στη ζωή της εκάστοτε σχολικής κοινότητας (Ανδρεαδάκης, 2014α). Γενικότερα, βέβαια, το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, παρά τις όποιες προσπάθειες έχουν γίνει, παραμένει στην επικαιρότητα χωρίς να έχει επιτευχθεί η διευθέτησή του (Ξωχέλλης, 2006: 146). Και αυτό, γιατί ο θεσμός δεν καθιερώθηκε στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας ως ανάγκη επιτακτική, ακολουθώντας τη μοίρα των περισσότερων εκπαιδευτικών αλλαγών στη χώρα μας, οι οποίες σχεδιάζονται, αλλά δεν ολοκληρώνονται. Με άλλα λόγια, δεν κατέστη εφικτή η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, συνδεδεμένη με την προώθηση και εδραίωση μίας κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνέργειας, που αναπτύσσει σχέσεις ευθύνης και συλλογικότητας (Ι.Ε.Π., 2012: 4). Έτσι, κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δίνεται, κυρίως, έμφαση

μονομερώς στις επιδόσεις των μαθητών και παραγνωρίζεται το γεγονός ότι μία σειρά από επιμέρους συνιστώσες της σχολικής ζωής, όπως είναι και το σχολικό κλίμα, τις δομούν και τις διαμορφώνουν.

Όμως, είναι πλέον αποδεκτό ότι το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργεί ακυρωτικά στις δράσεις και πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hoy et al., 1991. Okafor, 2010: 33). Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι ιδιαίτερη μέριμνα για την αξιολόγηση και βελτίωση του σχολικού κλίματος πρέπει να δοθεί σε δομές ειδικής αγωγής, καθώς ευρήματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα σημαντικό για την επαρκή και αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με ειδικές δυσκολίες μάθησης (Cohen et al., 2009: 195).

Συνεπώς, το σχολικό κλίμα πρέπει να αποτιμάται με στόχο την ανατροφοδότηση και τη συνεχή βελτίωσή του, η οποία αποτελεί έννοια κομβική για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010: 45). Σχετικά, ο Freiberg (1998: 22) συσχετίζει την αξιολόγηση και μέτρηση του σχολικού κλίματος με κάθε προσπάθεια για βελτιώσεις και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για τους Cohen & Elias (2011: 1-3), η αξιολόγηση και βελτίωση του σχολικού κλίματος αποτελεί επένδυση για τη διαρκή βελτίωση και τη θετική αλλαγή με πνεύμα συντονισμού, συνέργειας και αφοσίωσης. Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές αποτυπώνουν την πορεία της διαδικασίας αυτής προτείνοντας τα ακόλουθα στάδια:

- **“Στάδιο προετοιμασίας και σχεδιασμού”:** Στο στάδιο αυτό προβλέπεται η δημιουργία συντονιστικής επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως καθήκοντα της επιτροπής, η οποία ηγείται της διαδικασίας αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολικού κλίματος, ορίζονται τα εξής: η σύσταση κανόνων, που διαμορφώνουν κουλτούρα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη και προωθούν τους στόχους και το όραμα του σχολείου, αλλά και η δημιουργία καταλόγου με τα χαρακτηριστικά που ορίζουν το θετικό σχολικό κλίμα, όπως το αντιλαμβάνονται τα μέλη της κοινότητας ως αποτέλεσμα διαλόγου, συναίνεσης και συνεργασίας τους. Για την επιτυχή υλοποίηση του σταδίου αυτού απαιτείται η επαρκής διαθεσιμότητα πόρων για την υποστήριξη των διαδικασιών και η δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού. Η εφαρμογή νέων προτάσεων ως συνέχεια επιτυχημένων προγενέστερων επιλογών και η ενθάρρυνση και επιβράβευση



κάθε επιτυχημένης προσπάθειας συνηγορούν στην επιτυχή υλοποίηση του συγκεκριμένου σταδίου.

- **“Στάδιο αξιολόγησης”**: Το στάδιο περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός εργαλείου μέτρησης του σχολικού κλίματος που προσιδιάζει στις ανάγκες και την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας, ικανό να αποτυπώσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία της. Ως κριτήρια επιλογής του εργαλείου μέτρησης ορίζονται η αξιοπιστία και εγκυρότητά του, η αναγνώριση και ο σεβασμός της βούλησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η αξιολόγηση βασικών πτυχών του σχολικού κλίματος, όπως η φύση του περιβάλλοντος χώρου, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διδασκαλία και η μάθηση, το αίσθημα ασφάλειας.
- **“Στάδιο μελέτης των ευρημάτων του σχολικού κλίματος και σχεδιασμός δράσης”**: Στο στάδιο αυτό προτείνεται η δημιουργία ομάδας σχολικού κλίματος, η οποία επεξεργάζεται τα δεδομένα της αξιολόγησης προσδιορίζοντας τη σχέση τους με την ορισθείσα κατά το πρώτο στάδιο της διαδικασίας στοχοθεσία. Ακολουθως, ορίζονται οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι ρεαλιστικοί στόχοι, ώστε να προαχθεί η επιδιωκόμενη πρόοδος. Ως τελική δράση του σταδίου παρουσιάζεται η ανάπτυξη σχεδίου δράσης, που λειτουργεί βάσει μίας ακολουθίας από εβδομαδιαίους κύκλους, με καταγεγραμμένους τους στόχους και τις ευθύνες ανά άτομο ή ομάδα.
- **“Εφαρμογή του σχεδίου δράσης”**: Το στάδιο περιλαμβάνει την υλοποίηση συντονισμένων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων με στόχο τη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, καθώς και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος προς την κατεύθυνση οικοδόμησης μίας σχολικής κοινότητας κοινωνικά υπεύθυνης, που νοιάζεται και φροντίζει για τα μέλη της. Η άσκηση ελέγχου, η παρακολούθηση, καταγραφή και κοινοποίηση των προσπαθειών ανατροφοδοτούν και προωθούν τη διαδικασία βελτίωσης.
- **“Στάδιο επαναξιολόγησης”**: Στο τελευταίο αυτό στάδιο προσδιορίζονται οι αλλαγές που έχουν επέλθει, επαναξιολογούνται οι δυνατότητες του σχολείου και καταρτίζεται σχέδιο διαρκούς ενημέρωσης-κατάρτισης των μελών της ομάδας σχολικού κλίματος, προκειμένου με αποτελεσματικότητα και επάρκεια να διασφαλίζουν συνθήκες ομαλότητας, οι οποίες προάγουν τη στοχοθεσία του σχολείου.

Σημαντική θέση στη διαδικασία ανάπτυξης, βελτίωσης και αποτίμησης του σχολικού κλίματος κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς στο πλαίσιο

δραστηριοποίησης του θεσμικού του ρόλου συνεργούν όλες οι πτυχές υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 42).

Με άλλα λόγια, ο διευθυντής αποτελεί το σημείο αναφοράς για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, είναι υπόλογος και υπεύθυνος για την οργάνωση σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της. Προς την κατεύθυνση αυτή, ως διευθυντής-πρότυπο, οφείλει να εξασφαλίσει τα μέσα που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, καθορίζουν τη σχολική κουλτούρα, προσδιορίζουν τους αναγκαίους κώδικες συμπεριφοράς και, παράλληλα, να θέσει ως εσωτερικός αξιολογητής με όρους συλλογικής δράσης τη στοχοθεσία και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με τον τρόπο αυτόν, θα καταστεί ικανή η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων του σχολικού πλαισίου, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού που διοικεί.

Με αυτό το γενικότερο σκεπτικό και με δεδομένο πως η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι αποτελεσματική, στο ακόλουθο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε αναλυτικότερα τη συμβολή της σχολικής διεύθυνσης στην επίτευξη της εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ-ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα οποία αναδεικνύουν την επίδραση της σχολικής ηγεσίας επί της αποτελεσματικότητας, καθώς ορίζεται ως παροχή ενός συστήματος ικανού να αξιολογεί, αλλά και ως απόρροια θετικού σχολικού κλίματος στη βάση ενεργειών προσανατολισμένων στη γόνιμη επικοινωνία και αγαστή συνεργασία. Ο διευθυντής ως εκφραστής και λειτουργός της σχολικής διοίκησης, θεωρείται βασικός συντελεστής διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Κατά συνέπεια, στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση του όρου “σχολική διοίκηση”, αναλύονται οι λειτουργίες και ο πολυεπίπεδος ρόλος της, όπως αυτός ορίζεται από το νομικό πλαίσιο της διοίκησης των σχολικών μονάδων, αλλά και την απαίτηση για ένα σχολείο καλό και αποτελεσματικό, που αποτελεί στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Κατόπιν, παρατίθενται οι σχετικές με την ηγεσία θεωρίες, προσεγγίζεται η έννοια της σχολικής ηγεσίας και γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση της με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τέλος, εξετάζεται η έννοια του “αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη” και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο δύναται να συμβάλει στη διαμόρφωση κλίματος που διαμορφώνει συνθήκες αποτελεσματικής λειτουργίας στο σημερινό σχολείο.

#### 3.1. Σχολική διοίκηση

Ο όρος “Δημόσια Διοίκηση” μπορεί να προσδιοριστεί ως η θεωρία και πρακτική με αντικείμενο τη διεύθυνση και διαχείριση καταστάσεων με βάση το κοινό συμφέρον και την προσφορά υπηρεσίας στην κοινωνία (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015: 10). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο ορισμός της Μπρίνια (2008: 18), σύμφωνα με τον οποίο η διοίκηση αποτελεί την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που επέρχεται με την καλύτερη διαχείριση πόρων και στόχων με γνώμονα τον σεβασμό και την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Σχετικά, ο Κουτούζης (1999: 141) περιγράφει τη διοίκηση ως “*μια διαδικασία η οποία περικλείει την καθοδήγηση, αλλά δεν εξαντλείται σε αυτή*”. Η λειτουργία της διοίκησης υπερβαίνει τα όρια του κλασικού οργανισμού και ενεργοποιείται και σε οργανισμούς, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015: 10).

Ειδικότερα, η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ορίζεται ως μία διαδικασία συνεχής και δυναμική, η οποία συνίσταται στην ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων, υλικών και ανθρώπινων (Σαΐτης, 2008α: 34). Αφορά στον σχεδιασμό, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των παραγωγικών πόρων του σχολικού οργανισμού (Πετρίδου, 2005: 184-185). Με άλλα λόγια, η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως μία επισταμένη λειτουργία συνδέεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων και επιμέρους πρακτικών, συντονίζει, ρυθμίζει και ελέγχει την ενότητα και αλληλουχία τους, με στόχο την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Συνεπώς, αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταλαμβάνοντας σημαντικό μερίδιο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Φωτόπουλος, 2012: 73).

Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σύνδεση της δημόσιας διοίκησης με τη μελέτη του μάνατζμεντ και της ηγεσίας στους δημόσιους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού (Fairholm, 2004: 577-590. Σαΐτης, 2008β: 34). Διευρύνοντας την παραπάνω προσέγγιση, ο Bush (2008: 4) συνδέει την ηγεσία με αξίες και στόχους προσανατολισμένους στην αλλαγή και τονίζει ότι η διοίκηση, μολονότι επιδεικνύει και ηγετικές ικανότητες, έχει σχέση με τεχνικά, κυρίως, ζητήματα, διατηρεί την υφιστάμενη κατάσταση, καθώς είναι προσανατολισμένη στη σταθερότητα, λειτουργώντας εφαρμοστικά και διεκπεραιωτικά.

Ωστόσο, η σύγχρονη προσέγγιση για τη σχολική διοίκηση, λόγω του πολυσύνθετου και δυναμικού χαρακτήρα της διαχείρισης στο σημερινό σχολείο, αντιλαμβάνεται το μάνατζμεντ και την ηγεσία σε ρόλους συμπληρωματικούς. Μάλιστα, γίνεται λόγος για μία “*ενοποιημένη σχολική ηγεσία*”, εφόσον στο πλαίσιο της ενοποιούνται τα καθήκοντα ηγεσίας και μάνατζμεντ, διαμορφώνοντας μία εικόνα με δύο όψεις για έναν τόσο απαιτητικό και σύνθετο ρόλο (Huber, 2004: 673). Επισημαίνεται, επίσης, ότι ένας ηγέτης δεν σημαίνει ότι είναι και αποτελεσματικός μάνατζερ, αφού είναι ανάγκη να διαθέτει και άλλες δεξιότητες. Από την άλλη, ένας καλός μάνατζερ πρέπει να χαρακτηρίζεται και από ορισμένες ηγετικές ικανότητες, προκειμένου να ασκεί με επιτυχία τα καθήκοντά του (Κουτούζης, 1999: 31-33). Συνεπώς, ο τρόπος διαχείρισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η άσκηση των καθηκόντων καθοδήγησης λειτουργούν συμπληρωματικά και, συχνά, επικαλύπτονται, ανάλογα με τις ανάγκες και τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ο ιδιαίτερος και ξεχωριστός χαρακτήρας της σχολικής διοίκησης, εξάλλου, συνδέεται με το γεγονός ότι στη σχολική οργάνωση, συγκριτικά με άλλες οργανώσεις, από την πλευρά των “*συντελεστών παραγωγής*” υπερτερεί ο ανθρώπινος παράγοντας (Μπάκας, 2006:118). Έτσι, από τον σχολικό θεσμό, ως απόρροια του δομικού και πολιτισμικού χαρακτήρα του, πηγάζει μία μοναδική μορφή διοίκησης, η εκπαιδευτική ηγεσία, για την οποία θα γίνει λόγος σε ακόλουθη ενότητα.

Ανεξάρτητα, όμως, από το εργαλείο προσέγγισης του όρου, η σχολική διοίκηση και, κατ’ επέκταση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως λειτουργός και εκφραστής αυτής, θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του σχολικού οργανισμού (Μπάκας, 2006: 117).

Πλέον, στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, για να εξελιχθούν και να προοδεύσουν, δεν αρκεί να διαθέτουν ως στελέχη μόνο ικανούς μάνατζερ, αλλά χρειάζονται και ηγέτες. Προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς η εκπαίδευση ενδιαφέρει ως δημόσιο αγαθό, οι συζητήσεις των άμεσα εμπλεκομένων για την αναβάθμιση της λειτουργίας στο σύγχρονο σχολείο εστιάζουν στον διευθυντικό ρόλο και την ποιότητα άσκησης του.

Κατά συνέπεια, καθώς η ηγεσία και η διοίκηση στις σχολικές μονάδες συνθέτουν την αποτελεσματική διεύθυνση, καθίσταται σημαντική η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που είναι αναγκαίο να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επάρκεια στον ρόλο που απαιτούν οι πολυσύνθετες ανάγκες του σημερινού σχολείου.

### **3.2. Λειτουργίες της σχολικής διοίκησης**

Όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, που επωμίζεται η διεύθυνση σχολικής μονάδας, ο ρόλος της είναι πολύπλοκος και πολυεπίπεδος.

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ1340/16-10-2002, τ.Β’), ο διευθυντής της σχολική μονάδας είναι διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά υπεύθυνος, ώστε να εφαρμοστούν και να τηρηθούν, όσα ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία, αλλά και να λογοδοτήσει απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος (μαθητές, γονείς, προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές, σχολική επιτροπή, σχολικό συμβούλιο) ως προς τα μορφωτικά επιτεύγματα της σχολικής μονάδας. Είναι υπεύθυνος για την ποιότητα και επάρκεια της κτηριακής υποδομής και του οπτικοακουστικού και τεχνολογικού εξοπλισμού, τους ανθρώπινους πόρους (διδασκτικό προσωπικό, ωράριο, επιμόρφωση, βοηθητικό

προσωπικό, υπάλληλοι καθαριότητας και κυλικείου του σχολείου), τους οικονομικούς πόρους (τακτικές και έκτακτες επιχορηγήσεις), τα σχολικά βιβλία, το εποπτικό υλικό. Προϊστάται, επίσης, των κάθε μορφής συνεδριάσεων, έχει την ευθύνη, συντάσσει και υπογράφει τα σχετικά πρακτικά, αποδίδει λόγο για τα αναφερθέντα στοιχεία και είναι υπεύθυνος για την άσκηση του έργου της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αρμόδιος και υπεύθυνος για την άσκηση των ακόλουθων λειτουργιών της διοίκησης:

**Η λειτουργία του σχεδιασμού - προγραμματισμού** του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αποτελεί σημαντικό εργαλείο απόδοσης για τη διαχείριση και οργάνωσή του, συνδεδεμένη με τις διάφορες πτυχές του, όπως το διοικητικό έργο, η μαθησιακή διαδικασία, η αξιολόγηση, οι σχέσεις των προσώπων, το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου. Λειτουργεί αντισταθμιστικά στην αβεβαιότητα, η οποία, συχνά, προκαλείται από τις μεταβολές του περιβάλλοντος, βοηθώντας τη διεύθυνση του σχολείου στην προσπάθεια συντονισμού της λειτουργίας του σχολείου και της αντιμετώπισης του απρόβλεπτου παράγοντα (Μπρίνια, 2008: 112). Είναι προφανές, ότι, εάν κάποιες δραστηριότητες προγραμματιστούν κατάλληλα σε επίπεδο προετοιμασίας ή πρόληψης, μπορεί να εμποδιστεί η εξέλιξή τους σε επείγουσες (Κυθραιώτης, 2010: 24). Έτσι, ο προγραμματισμός συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *«αφού αφενός μεθοδεύει την επίτευξη των στόχων και αφετέρου ανατροφοδοτείται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 145).

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία αναλύονται και σχολιάζονται δύο μορφές προγραμματισμού: ο στρατηγικός προγραμματισμός, ο οποίος αναφέρεται στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, και ο λειτουργικός, ο οποίος καθορίζει τη βραχυπρόθεσμη στοχοθεσία της (Κατσαρός, 2008: 55-56. Κουτούζης, 2008: 46. Μπουραντάς, 2003: 51-52).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη μορφή της, η λειτουργία του προγραμματισμού πρέπει να αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα ολιστικά, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ιδιαιτερότητά της ως προς τις συνθήκες και τις ανάγκες της. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος προσέγγισης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της διαμόρφωσης των σχεδίων δράσης δεν έχει ενιαίο και μοναδικό χαρακτήρα. Κάθε σχολείο προσεγγίζει και υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη βελτίωσή του, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του, καθιστώντας τον σχεδιασμό μία διαδικασία

προσαρμόσιμη και τα σχέδια δράσης ευέλικτα σε αλλαγές και τροποποιήσεις, σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας υπό την επίδραση ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραγόντων (Κατσαρός, 2008: 55. Σαΐτης, 2008β: 40).

*Η λειτουργία του ελέγχου ή της αξιολόγησης* είναι μία φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα και συνιστά αναπόσπαστο στάδιο στη διοικητική λειτουργία και την εφαρμογή της εσωτερικής πολιτικής σε μία σχολική μονάδα (Κωνσταντίνου, 2017α: 127. Λαϊνά, 2012: 53). Ειδικότερα, συνδέεται άμεσα με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, παρακολουθεί και ρυθμίζει την ανάπτυξη και εξέλιξή του και προσφέρει πληροφορίες που αφορούν στην επίτευξη των στόχων, τη σωστή χρήση των διαθέσιμων πόρων και την παρέκκλιση από την ορισθείσα κατά τον προγραμματισμό στοχοθεσία του σχολείου, προκειμένου να οδηγηθεί η διαδικασία στην ανατροφοδότησή της (Κουτούζης, 1999: 259. Κωνσταντίνου, 2017α: 127. Μιχόπουλος, 1997: 113).

Επισημαίνεται ότι, καθώς ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί τη συνισταμένη πολλών επιμέρους παραμέτρων, επιβάλλεται ο έλεγχος της καθεμίας να γίνεται σε συνδυασμό με όλες τις υπόλοιπες (Κουτούζης, 2008: 36. Μπρίνια, 2008: 188).

Αντικείμενο ελέγχου, λοιπόν, αποτελούν οι επιμέρους συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες αφορούν στην απόδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα ωρολόγια προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες, το κλίμα συνεργασίας, τα εποπτικά μέσα, τα εργαστήρια, τις βιβλιοθήκες, την κτηριακή υποδομή.

Ο σχολικός οργανισμός ως μανθάνων οργανισμός είναι αναγκαίο να εφαρμόζει απαρέγκλιτα τις διοικητικές λειτουργίες του ελέγχου και της αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Προκειμένου να διασφαλίζεται η επιτυχία στη διαδικασία και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, είναι αναγκαία η διαρκής αξιολόγηση των σχεδίων δράσης. Επίσης, όπως σε όλες τις διαδικασίες, που συνδέονται με το έργο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, κρίνεται επιβεβλημένη η αποτύπωση της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας με εγκυρότητα και αξιοπιστία, να είναι, δηλαδή, αποτέλεσμα συστηματικής συλλογής δεδομένων και όχι επιφανειακών εκτιμήσεων. Άλλωστε, ο σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η καταγραφή και υλοποίηση των αναγκαίων βελτιωτικών

δράσεων για τη διασφάλιση συνθηκών ποιότητας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, με όρους συμμετοχής, αυτοδέσμευσης και συνέργειας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 149-151). Επιπρόσθετα, καθώς η εκπαίδευση δεν έχει μόνο διαστάσεις παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές και ψυχοσυναισθηματικές, πρέπει να διενεργείται και να ελέγχεται συστηματικά ο έλεγχος αποδοτικότητας των διαθέσιμων υλικοτεχνικών υποδομών και οικονομικών πόρων.

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις μορφές ελέγχου, η διενέργεια των οποίων δύναται να προάγει την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Χυτήρης, 2006: 293-294). Αναλυτικότερα:

- *Ο προληπτικός έλεγχος*, διασφαλίζει την ομαλή προοπτική ανάπτυξης, εφόσον δίνει τη δυνατότητα να προβλεφθούν παρεκκλίσεις, πιθανά προβλήματα που μπορούν να παρουσιαστούν, καθώς και να διερευνηθούν τα επίπεδα λειτουργίας, τα οποία θα οδηγήσουν σε ένα ρεαλιστικό προγραμματισμό.
- *Ο έλεγχος διεργασιών*, εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέπει τη διόρθωση ενδεχόμενων κενών ή ατελειών με τη βοήθεια επανορθωτικών ενεργειών και, γενικότερα, υποβοηθά τη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού.
- *Ο έλεγχος των εκροών*, ο οποίος διενεργείται στο τέλος του σχολικού έτους, αποτιμά τα αποτελέσματα της λειτουργίας του οργανισμού, διαπιστώνει τον βαθμό επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και εκτιμά πολυεπίπεδα την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χυτήρης, 2006: 294). Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την άσκηση αυτής της μορφής ελέγχου, ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχουν χρήσιμη γνώση για την πρόληψη αρνητικών επιλογών και δυσλειτουργικών καταστάσεων, αποτελώντας το έναυσμα για τυχόν αναγκαίες μελλοντικές βελτιωτικές ρυθμίσεις και διαρθρωτικές αλλαγές (Κουτούζης, 1999: 269-270).

Επισημαίνεται ότι για την εποικοδομητική εφαρμογή των παραπάνω τύπων ελέγχου, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η πραγματοποίησή τους με τρόπο αμερόληπτο και αντικειμενικό. Παράλληλα, απαιτείται η αρμονική συνεργασία και επικοινωνία χωρίς την προκατάληψη και ιδεολογική φόρτιση εκείνων, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία του, ώστε να αναγνωριστούν οι κρίσιμες συνιστώσες του οργανισμού και να επιλεγούν οι κατάλληλες μέθοδοι για τη μέτρηση της



αποτελεσματικότητας της καθεμίας ξεχωριστά, αλλά και ως προς τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (ό.π., 1999: 270).

**Η λειτουργία της διεύθυνσης** σχετίζεται με την οργανωτική δράση της σχολικής μονάδας, την καθοδήγηση και παρακίνηση του ανθρώπινου παράγοντα, για τη διαμόρφωση του αναγκαίου επικοινωνιακού και συνεργατικού πλαισίου στη συμπεριφορά των μελών. Ωστόσο, η διεύθυνση περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος, το οποίο αφορά σε πρακτικά ζητήματα, όπως είναι η υποστήριξη της κτηριακής υποδομής, η διασφάλιση των συνθηκών ασφάλειας και υγείας, η εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων (Τύπας, 1999: 293).

Προς την κατεύθυνση αυτή, προσθετικά συμβάλλουν επιμέρους λειτουργίες και αρμοδιότητες της σχολικής διεύθυνσης, όπως είναι η παρακίνηση, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων, η επικοινωνία, ο χειρισμός των διαφορών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2008α: 304-308).

**Η υποκίνηση-παρώθηση** (motivation), δηλαδή, η εσωτερική διαδικασία, η οποία παρωθεί την ανθρώπινη συμπεριφορά στην πραγματοποίηση στόχων, που συνδέονται με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου (Ζαβλανός, 1998: 251-92. Μπουραντάς, 2002: 247-308). Οι Hoy & Miskel (2005: 186), στον δικό τους ορισμό, δίνουν έμφαση στην εθελοντική διάσταση της παρακίνησης και επισημαίνουν ότι προσδιορίζεται από «*τις σύνθετες δυνάμεις, τα κίνητρα, την ανάγκη, τις καταστάσεις τάσεων ή άλλους μηχανισμούς που ενεργούν και διατηρούν την εθελοντική δραστηριότητα προς την επίτευξη ατομικών στόχων*».

Υπάρχει μία διάχυτη αντίληψη, σχετικά με την εφαρμογή των θεωριών υποκίνησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιορίζεται στη σύνδεση κινήτρων και απασχόλησης εξειδικευμένου στελεχιακού δυναμικού της εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες των άγονων και προβληματικών περιοχών της Ελλάδας, καθώς παρατηρείται το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί ή να αποφεύγουν τον διορισμό σε απομακρυσμένες περιοχές ή να τις θεωρούν ως έναν προορισμό εξασφάλισης μορίων, που θα τους εξασφαλίσει μία καλύτερη μελλοντική θέση. Παράλληλα, παράγοντες, όπως οι μη ευνοϊκές συνθήκες εργασίας, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία δυνατότητας για επιμόρφωση, η έλλειψη των αναγκαίων κινήτρων για να παραμείνει κάποιος στην εργασία επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Συχνά, όταν συντρέχουν λόγοι ακαταλληλότητας ή ανεπάρκειας στους προαναφερθέντες παράγοντες, ελλείπουν τα κίνητρα και προκαλούνται αισθήματα δυσαρέσκειας και παραίτησης. Επιπρόσθετα, η επικράτηση ενός γενικότερου αρνητικού κλίματος στον χώρο

εργασίας περιορίζει τις πιθανότητες δημιουργίας ισχυρών δεσμών, προσωπικών και επαγγελματικών, αναγκαίων για την ποιότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η συγκεντρωτική άσκηση των καθηκόντων της σχολικής διεύθυνσης λειτουργεί περιοριστικά στον εμπλουτισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών, με τη δυνατότητα συμμετοχής τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τον έλεγχο και την οργάνωση της σχολικής ζωής, δραστηριότητες, οι οποίες συνιστούν καθοριστικούς παρωθητικούς παράγοντες για την εργασία τους (Μπάκας, 2006: 120).

Εύκολα, διαπιστώνει κανείς ότι στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι περιορισμένες οι δυνατότητες που έχει στη διάθεσή του το διοικητικό στέλεχος, προκειμένου να αναπτύξει πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση της κατάλληλης στρατηγικής κινήτρων, σύμφωνα με τις συνθήκες εργασίας και τις ανάγκες του προσωπικού (Κατσαρός, 2008: 59-60).

Ιδιαίτερα, σήμερα, που η διοίκηση της εκπαίδευσης αδυνατεί να ικανοποιήσει εργασιακά τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα, συχνά, την επαγγελματική τους εξουθένωση (Ρώιμπα & Νομικού, 2015: 107), ο διευθυντής καλείται να αντισταθμίσει το έργο της παρώθησης και θετικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, ο διευθυντής οφείλει να είναι συνεργάσιμος και με ενσυναίσθηση να κατανοεί ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την εργασία του επιδιώκει την αναγνώριση, η οποία αποτελεί βασική συναισθηματική ανάγκη κάθε εργαζομένου (Γουρναρόπουλος, 2007: 244).

Συνεπώς, η ηθική ανταμοιβή στον χώρο του σχολείου κρίνεται αναγκαία, διότι συνδέεται με τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων εργασιακής ικανοποίησης. Αντιλαμβανόμαστε, προς την κατεύθυνση αυτή, τον σημαντικό ρόλο των διοικητικών στελεχών και την αναγκαιότητα κατάλληλης επιλογής και εκπαίδευσής τους, προκειμένου με την κατάλληλη, κατά περίπτωση, πολιτική παρακίνησης να εξισορροπούν τις εξωτερικές και εσωτερικές απογοητεύσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ρώιμπα & Νομικού, 2015: 116). Συχνά, τα φαινόμενα αυτά κάνουν την εμφάνισή τους και επηρεάζουν τη σχολική ζωή και το κλίμα της, αν λάβουμε υπ' όψιν ότι οι εκπαιδευτικοί υπομένουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, λόγω των απαιτητικών καθηκόντων τους και, επομένως, διατρέχουν κίνδυνο να βιώσουν δυσaréσκεια και απογοήτευση από την εργασία τους (Aloe et al., 2014: 101). Τα κατάλληλα κίνητρα, το προσωπικό θετικό παράδειγμα, ο συνεχής έπαινος, η ενθάρρυνση, η εμπιστοσύνη, η δημοκρατική και εμπνευστική διάθεση και στάση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς αποτελούν σημαντικά διοικητικά εργαλεία,

καθώς συνδέονται με την καλλιέργεια θετικής και αισιόδοξης διάθεσης, τη διαμόρφωση υγιούς σχολικού κλίματος, το οποίο οδηγεί στο μέγιστο την απόδοση του προσωπικού (Μπάκας, 2006: 120. Σαΐτης, 1994: 98). Άλλωστε, όπως επιβεβαιώνει η εκπαιδευτική εμπειρία και πράξη, αποδοτικός εκπαιδευτικός είναι ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός (Θεοφιλίδης, 1994: 148).

Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να επισημάνουμε τις παραμέτρους εκείνες, οι οποίες διασφαλίζουν τη δημιουργία ενός κλίματος ανάπτυξης αισθημάτων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Όπως αναδεικνύεται σε έρευνα των Ρώμπα & Νομικού (2015: 111-112), επισημαίνονται οι ακόλουθες παράμετροι:

- *«η δυνατότητα παροχής ευκαιριών αυτόβουλης δράσης και ανάπτυξης πρωτοβουλιών,*
- *η καθιέρωση ενός συστήματος λήψης ομαδικών αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, ανοιχτό στις απόψεις και στις επιθυμίες όλων των συμμετεχόντων,*
- *η κουλτούρα (αντιλήψεις, γνώσεις & προσδοκίες) τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της περιβάλλουσας κοινωνίας στην οποία η δημοκρατικότητα, η αποδοχή και η κατανόηση θα εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας,*
- *η προσωπικότητα του διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει με τη στάση και τη συμπεριφορά του να διασφαλίζει το συναδελφικό κλίμα, τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης, την καλή συνεργασία και το αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης,*
- *η αποτελεσματική επικοινωνία, η αποφυγή των συγκρούσεων»*

**Η εκχώρηση εξουσίας**, δηλαδή, η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και αντίστοιχων εξουσιών σε υφιστάμενα στελέχη. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων δίνει την ευκαιρία σε υφισταμένους για τη λήψη αποφάσεων και τον χειρισμό ζητημάτων, τα οποία απασχολούν τον οργανισμό. Αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για την αποτελεσματικότητα μίας συλλογικής δράσης, αλλά και σημαντικό εργαλείο για την υποκίνηση των εργαζομένων. Παράλληλα, ενδυναμώνει τη σχολική μονάδα με την ανάπτυξη αισθημάτων ευθύνης, αφοσίωσης και συνοχής (Σαΐτης, 2008α: 173). Ο διευθυντής, ο οποίος τηρεί θετική στάση προς τους συνεργάτες του, καλλιεργεί συνθήκες ενδιαφέροντος για την εργασία, δέσμευσης και συνευθύνης στο όραμα του σχολείου. Παράλληλα, εξασφαλίζει και για εκείνον την αξιοποίηση του εργασιακού του χρόνου, προκειμένου να τον αφιερώνει στη διαχείριση ποικίλων άλλων θεμάτων που απασχολούν το σχολείο και δεν μπορούν να εκτελεστούν από

τους υφισταμένους του (ό.π., 2008α: 174). Άλλωστε, μία ισορροπημένη και συγκροτημένη ομάδα απαρτίζεται από μέλη που επωμίζονται συμπληρωματικούς ρόλους. Έτσι, κατακτιέται το ομαδικό πνεύμα, μία από τις βασικές αρχές της διοίκησης (ό.π., 2008α: 45), και εξασφαλίζεται “η ισχύς εν τη ενώσει”.

**Η επικοινωνία**, δηλαδή, η ανάπτυξη ενός δικτύου αμφίδρομης ροής πληροφοριών στο εσωτερικό του οργανισμού, καθώς, επίσης, από και προς το εξωτερικό του περιβάλλον. Συνιστά μία από τις σημαντικότερες διοικητικές λειτουργίες σε έναν οργανισμό, η οποία στηρίζει τη διαδικασία του προγραμματισμού και του ελέγχου (Αθανασούλα-Ρέππα: 1999β: 137). (Η λειτουργία της επικοινωνίας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην ενότητα 2.3).

**Ο χειρισμός διαφορών**, δηλαδή, η επίλυση ζητημάτων, αναφορικά με διαφωνίες ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή τις σχέσεις με τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον (Everard & Morris, 1999: 119). Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνουμε ότι η διαφορετικότητα στις απόψεις, οι διχογνωμίες και οι συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες, συχνά, προκύπτουν από αυτές, αποτελούν στοιχείο που προσδιορίζει και καθορίζει την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζει τη ζωή όλων των κοινωνικών οργανισμών μεταξύ των οποίων και του εκπαιδευτικού. Έτσι, δεν διαφωνεί κανείς ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και, μάλιστα, σε περιβάλλοντα, όπως τα σχολικά, όπου συλλειτουργούν πολλοί άνθρωποι και είναι τόσο σύνθετα και γρήγορα εξελισσόμενα. Κυρίως, οφείλονται σε οργανωτικές αδυναμίες, στην προσπάθεια υλοποίησης αλλαγών, πρωτοβουλιών και καινοτομιών, καθώς και σε προβλήματα περιορισμένων πόρων, υλικοτεχνικής και κτηριακής υποδομής, ατομικών διαφορών (διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών), αλλά και σε προβλήματα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, τα οποία προκύπτουν από την επικοινωνία και συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας με διάφορους υποστηρικτικούς και κοινωνικούς φορείς (Διερωνίτου, 2016: 178-180). Συγκρούσεις, επίσης, προκύπτουν και στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού (Μπάκας, 2011β: 243). Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και η κατανομή του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν καθήκοντα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε ένταση και να προκαλέσουν συγκρούσεις, που γίνονται αντιληπτές και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη φοίτηση των μαθητών (Μπάκας, 2011α: 86).

Όμως, ας έχουμε υπ' όψιν ότι η διαφοροποίηση στις απόψεις και οι πιθανές εξ' αυτών διενέξεις προκύπτουν εκεί που υπάρχει ενεργητικότητα, αποτελούν καταστάσεις δυναμικές, οι οποίες μπορούν να μετασχηματίσουν τα πράγματα, να προωθήσουν τις διαδικασίες που οδηγούν στο αποτέλεσμα. Στόχος των εμπλεκομένων σε αυτές είναι η ανάδειξη των απόψεών τους, η διαμόρφωση επιθυμητών καταστάσεων που παρέχουν ικανοποίηση και βελτίωση. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, η αμεσότητα στην επικοινωνία, η αгаστή συνεργασία, το πνεύμα συλλογικότητας, δέσμευσης και συνευθύνησης, η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού μέσα από δράσεις επιμόρφωσης, η εμπνευσμένη σχολική διεύθυνση δύνανται να εξελίξουν τη σκέψη και τη δράση των προσώπων. Έτσι, μπορούν να κατανοήσουν ότι οι διαφορές και οι εντάσεις στη σχολική καθημερινότητα δεν οδηγούν αναπόφευκτα σε ρήξη, αλλά η εξέλιξή τους εξαρτάται από την ποιότητα των ακολουθούμενων διαδικασιών και την ικανότητα των συμμετεχόντων σε αυτές να διαχειριστούν την κατάσταση (Everard & Morris, 1999: 119).

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο εξελίσσεται και βελτιώνεται, μειώνονται οι πιθανότητες όξυνσης των καταστάσεων, δεν υπάρχουν αποχωρήσεις, αλλά μέσα από διαδικασίες με κουλτούρα συμπόρευσης και βελτίωσης προκύπτουν θετικά αποτελέσματα, ένας μετασχηματισμός, κάτι διαφορετικό, που εκ των προτέρων δεν έχει γίνει κατανοητό από όλους.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα οι ανωτέρω λειτουργίες της διοίκησης του σχολείου προσδιορίζονται νομοθετικά (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.02), με γενικόλογες αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή των διευθυντών σχολικών μονάδων. Φαινόμενα γραφειοκρατίας, μη αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, ανεπάρκεια εργασιακών κινήτρων, κατάρτισης και μέσω των λειτουργούν περιοριστικά στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και επιτυχούς άσκησης των καθηκόντων τους. Έτσι, οι διευθυντές σχολικών μονάδων λειτουργούν ως όργανα *«παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων»* (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 72).

Για το ξεπέρασμα αυτής της κατάστασης, απαιτείται ο διευθυντής του σημερινού σχολείου να διαθέτει τις δεξιότητες, που εξασφαλίζουν διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, προκειμένου να ανταποκριθεί στον πολυδύναμο και πολυεπίπεδο ρόλο του. Προς την κατεύθυνση αυτή, στην εκτεταμένη έρευνα για το “αποτελεσματικό σχολείο” γίνεται λόγος για σχολική ηγεσία, για έναν διευθυντή ηγέτη, ο οποίος αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση του σχολείου. Το

ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, καθώς η εμπνευσμένη και αποδοτική ηγεσία αποτελεί προϋπόθεση, για να πραγματοποιήσει ο σχολικός οργανισμός τους στόχους του (Φασούλης, 2001: 193).

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν, στη συνέχεια, θα αναδειχτούν τα στοιχεία που προσδιορίζουν την έννοια και φύση της ηγεσίας, της εκπαιδευτική ηγεσίας, και συνθέτουν τον ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας.

### **3.3. Έννοια και μορφές του ηγετικού φαινομένου**

Η έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη έχει απασχολήσει μελετητές και φιλοσόφους από την αρχαιότητα ακόμη, καθώς σχετικές αναφορές και προσεγγίσεις απαντώνται στο έργο του Θουκυδίδη και του Πλάτωνα. Η ηγεσία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατευθύνει με συγκεκριμένες ενέργειες τους άλλους, ώστε να ενεργούν εθελοντικά και πρόθυμα. Πρόκειται για μία διαδικασία δυναμική, η οποία προϋποθέτει τη λειτουργία ομάδας, την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα μέλη της.

Ηγέτης, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2005: 721), *«είναι αυτός που βρίσκεται στην κορυφή της εξουσίας ή γενικότερα επηρεάζει και ελέγχει ένα σύνολο (σε πολιτικό, κοινωνικό, ιδεολογικό επίπεδο)»*. Ο Marzano (2003: 5) κάνει λόγο για ένα πρόσωπο χαρισματικό, το οποίο δύναται να αναλάβει και να φέρει εις πέρας μία δύσκολη αποστολή.

Μελετώντας τις επιστημονικές θέσεις σχετικών μελετών, (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 97. Καμπουρίδης, 2002: 145. Κουτούζης, 1999: 140. Μιχόπουλος, 1997: 123-129. Μπουραντάς, 2002: 310, 2005: 197. Πασιαρδής, 2004: 209. Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 26. Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012α: 141, 2012β: 260. Σαΐτης, 2008β: 144. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015: 80. Yuki, 2010: 21. Χυτήρης, 2006: 162), διαπιστώνουμε ότι συνδέεται, κατεξοχήν, με τον επηρεασμό των μελών ενός οργανισμού και τη δέσμευσή τους στο όραμα και την αποστολή του.

Το μεγάλο ενδιαφέρον που έχουν επιδειξεί οι θεωρητικοί και ερευνητές στον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης για το ηγετικό φαινόμενο, διαμόρφωσε πολλές εναλλακτικές, αλλά και συμπληρωματικές προσεγγίσεις (Κατσαρός, 2008: 78). Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία γίνονται αναφορές σε θεωρίες ηγεσίας, όπως η θεωρία του *«μεγάλου άνδρα»*, γενετική προσέγγιση, βασισμένη στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικό χάρισμα, η *«προσέγγιση των χαρακτηριστικών»*, η οποία υποστηρίζει ότι οι ηγέτες αναμένεται να διαθέτουν χαρισματική

προσωπικότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, και «η περιβαλλοντική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία τον ηγέτη αναδεικνύουν συγκεκριμένοι χωροχρονικοί, ιστορικοί και κοινωνικοί παράγοντες (Ζαβλανός, 1998: 304-32. Μπουραντάς, 2002: 59).

Το γεγονός ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις, αν και υπήρξαν αρκετά δημοφιλείς, συνοδεύτηκαν από αντιφάσεις στην ερμηνεία των ζητημάτων ηγεσίας, οδήγησε τους ερευνητές στη διατύπωση προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς. Έτσι, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, σε σχέση με το ηγετικό στυλ, το οποίο αναπτύσσει ένα ηγετικό στέλεχος, σε σχέση με τον τρόπο, που συμβάλλει στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού, που προΐσταται.

Ειδικότερα, ο Likert (1969, όπως αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 101), έχοντας ως κριτήριο τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων, έχει προτείνει τους ακόλουθους τρόπους άσκησης της εξουσίας από έναν ηγέτη:

- **Ο εκμεταλλευτικός αυταρχικός τρόπος**, σύμφωνα με τον οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία και επιβάλλονται στους εργαζομένους, με αποτέλεσμα την καταστολή των στοιχείων εκείνων που συνεισφέρουν στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων, όπως είναι το ομαδικό πνεύμα και το υψηλό αίσθημα ευθύνης. Στην περίπτωση αυτή, η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη και η παροχή κινήτρων επιδιώκονται μέσω της τιμωρίας, επηρεάζοντας αρνητικά τις σχέσεις και την παραγωγικότητα του οργανισμού.
- **Ο καλοπροαίρετα αυταρχικός τρόπος**, κατά τον οποίο ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις προσπαθώντας, όμως, να πείσει τους εργαζόμενους για την αναγκαιότητά τους. Αν και διατηρεί το αυταρχικό του στυλ, επιτρέπει κάποιες μορφές καθοδικής επικοινωνίας, με στόχο την αύξηση της απόδοσης.
- **Ο δημοκρατικός ή συμμετοχικός τρόπος**, ο οποίος χαρακτηρίζεται για την εμπιστοσύνη του ηγέτη προς την ομάδα. Η λήψη των αποφάσεων στηρίζεται στη βάση συμμετοχικών διαδικασιών και της αρχής της πλειοψηφίας, σε ένα εργασιακό περιβάλλον αμφίδρομης επικοινωνίας, συλλογικής εργασίας, ενθάρρυνσης της υψηλής απόδοσης και συμμετοχής των εργαζομένων. Σχετικά πορίσματα ερευνών, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο αποτελεσματικότητας την ανάπτυξη ηθικών αξιών και ιδανικών, θεωρούν ότι το δημοκρατικό - συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας προσφέρεται για την καλλιέργεια συνεργασίας και ικανοποίησης των μελών της ομάδας και,

παράλληλα, ενισχύουν την άποψη ότι είναι και η πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας στην εκπαίδευση (Smith & Peterson, 1988: 8).

- **Ο καθοδηγητικός ή συμβουλευτικός τρόπος**, διακρίνεται για την εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας, την ανάπτυξη αμφίδρομων μορφών επικοινωνίας και την περιστασιακή χρησιμοποίηση της ποινής ως μέσο συμμόρφωσης.
- **Ο συγκεντρωτικός τρόπος**, κατά τον οποίο ο ηγέτης λειτουργεί συγκεντρωτικά, δεν εμπιστεύεται τους υφισταμένους και δεν ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και την ενεργό τους δράση.
- **Ο προστατευτικός τρόπος**, ο οποίος συνίσταται στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων και δεσμών με την ομάδα, η βούληση της οποίας κυριαρχεί.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η σχετική με την ηγεσία έρευνα απέκτησε νέα δυναμική, διαμορφώνοντας μία νέα τάση, η οποία καθιερώθηκε με τον όρο “νέα ηγεσία”. Στην τάση αυτή περιλαμβάνονται οι προσεγγίσεις της “οραματικής” και “μετασχηματιστικής” ηγεσίας. Οι προσεγγίσεις αυτές διαθέτουν κάποια κοινά στοιχεία στην οπτική που υιοθετούν απέναντι στην ηγεσία, όπως είναι η ανάπτυξη οράματος, με την έννοια της έμπνευσης και της αποστολής, η επικοινωνία του οράματος στην ομάδα, η ηγετική προσωπικότητα και ο ρόλος της στη δημιουργία οράματος, την ενδυνάμωση των μελών, τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού (Bush, 2011: 84).

Ειδικότερα, το κεντρικό σημείο εστίασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η στόχευση στην αναπτυξιακή πορεία και αλλαγή του εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσα από την προσωπική δέσμευση και τη συλλογική προσπάθεια (Αργυροπούλου, 2018: 23. Δακοπούλου, 2008: 170). Έχοντας ως κέντρο τον άνθρωπο και τις δυνατότητές του, επιχειρεί να διαμορφώσει το περιβάλλον εκείνο, που οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις και προσφέρει εργασιακή ικανοποίηση (Bass & Riggio, 2014. Bush, 2007: 396). Ως βασικότερη διάσταση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας θεωρείται το χάρισμα, η ικανότητα, δηλαδή, του ηγέτη να εμπνέει όραμα, σεβασμό και εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του (Αργυροπούλου, 2018: 23).

Σε ανάλογο πλαίσιο, έχει περιγραφεί η εκπαιδευτική ηγεσία ως ένα σύστημα δράσης που χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους (υλικούς και ανθρώπινους), προκειμένου να επιτευχθούν μέσω της συνεργασίας οι επιδιωκόμενοι από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στόχοι (Σαΐτης, 2008α: 40).



Σύμφωνα με τους Haliinger & Murphy (1985, όπως αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 108), η εκπαιδευτική ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: «α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος». Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας στηρίζεται σε συμπεριφορές και δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999: 7. Σαΐτης, 2008β: 291-292).

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για ένα διαχρονικά συγκεκριμένο μοντέλο επιτυχημένης ηγεσίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 141). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης, οι οποίοι μπορούν να έχουν επιτυχή εφαρμογή σε κάθε μορφή άσκησης διοικητικού έργου, διότι οι σύγχρονες δημοκρατικά διοικούμενες κοινωνίες απαιτούν ευέλικτες και προσαρμοζόμενες στις εκάστοτε συνθήκες οργανωτικές μορφές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 110). Συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι ευέλικτος, να αναγνωρίζει και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει, κατά περίπτωση, ποικίλα στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012: 30).

Έχει παρατηρηθεί, ωστόσο, ότι τις περισσότερες φορές τα ηγετικά στελέχη δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ευελιξία και, συνήθως, υιοθετούν ένα στυλ ηγεσίας ανάμεσα στο αυταρχικό και εξουσιοδοτικό (Σαΐτης, 1994: 44), αν και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες προτάσσουν ως περισσότερο αποτελεσματικό το δημοκρατικό-συμμετοχικό πρότυπο ηγεσίας (Κατσαρός, 2008: 104).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο δραστηριοποιείται στο περιβάλλον της εργασίας, αναδεικνύοντας τις επιλογές και πρακτικές, που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και, συγκεκριμένα, τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στη σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της.

Ακολούθως, θα αναφερθούμε στις βασικές ενέργειες και τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών κατά την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, εστιάζοντας στον τρόπο, που αυτός συνυφαίνεται με τις ανάγκες, τους στόχους και προσανατολισμούς του σύγχρονου σχολείου.

### **3.4. Σχολική διεύθυνση και αποτελεσματική λειτουργία σχολείου**

Αναφερόμενοι στα θέματα ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διαπιστώνουμε ότι ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, εφόσον η

διευθυντική εργασία στο σχολικό περιβάλλον είναι απαιτητική, πολύπλευρη και καθοριστική για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του (Τύπας, 1999: 293).

Έρευνες σχετικά με το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από επιμέρους παραμέτρους, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως είναι η οργάνωση του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η σταθερότητα στο προσωπικό του σχολείου, η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, το σχολικό κλίμα (Purkey & Smith, 1983: 442-446). Η στάση και η δράση της σχολικής διεύθυνσης καθορίζει σε υψηλό βαθμό το κλίμα και τις σχέσεις στη σχολική κοινότητα και διαμορφώνει την επικρατούσα κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2017β: 32). Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολικής μονάδας καλείται, αναλαμβάνοντας πολλαπλούς ρόλους και διαμορφώνοντας το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών τους και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Κατσαρού κ. συν., 2016: 180). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Leithwood & Beatty (2008: 87), *«ο διευθυντής είναι τα πάντα... Είναι περισσότερο από το πως συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς... επηρεάζει τα πάντα: κίνητρα, ηθικό, συναισθήματα, σχέσεις με τους μαθητές... με γονείς.... Αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί που δημιουργούν θετικό κλίμα... Ένα αναποτελεσματικό άτομο μπορεί να τα καταστρέψει όλα»*.

Παρουσιάζει, λοιπόν, εξαιρετικό ενδιαφέρον να εστιάσουμε στις ενέργειες εκείνες μέσα από τις οποίες εκφράζεται ο πολυεπίπεδος και πολυσύνθετος ρόλος που καλείται να ανταποκριθεί ο διευθυντής-ηγέτης στο σημερινό σχολείο, προκειμένου να διαμορφώσει ένα σχολικό περιβάλλον με συνθήκες θετικού σχολικού κλίματος, ευνοϊκές για τη μάθηση και την ομαλή λειτουργία του σχολείου εξασφαλίζοντας τη μέγιστη αποτελεσματικότητά του.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Αλεξιάκης, 2006. Αργυροπούλου, 2018. Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000. Κατσαρός, 2008. Κατσαρού κ. συν., 2016. Κιρκιγιάννη, 2011. Κούλα, 2011. Κουτούζης, 1999. Κωτσίκης, 2001. Μπάκας, 2002. Πασιαρδής, 2004. Teddlie & Reynolds, 2000. Τύπας, 1999), οι βασικές ενέργειες, που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών κατά την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου στα διάφορα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου, είναι οι ακόλουθες:

▪ **Ο διευθυντής ως διοικητικός ηγέτης του εκπαιδευτικού οργανισμού**

Η κυρίαρχη ιδιότητα που χαρακτηρίζει τον διευθυντικό ρόλο, είναι εκείνη του δημόσιου υπαλλήλου, διότι επιτελεί μία εργασία που υπόκειται και σε διοικητικές δεσμεύσεις. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας κατέχει μία θέση ευθύνης στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και οφείλει να διαθέτει υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, ώστε να ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την υπαλληλική και την παιδαγωγική του ιδιότητα. Η υπαλληλική ιδιότητα αφορά στην οργάνωση της σχολικής μονάδας ως υπηρεσιακής δομής, ενώ η παιδαγωγική αναφέρεται στη λειτουργία της ως εκπαιδευτικού οργανισμού "που μαθαίνει" (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017: 56. Μπάκας, 2002: 263).

Με βάση, λοιπόν, το καθηκοντολόγιό του, (ΦΕΚ 1340/2002), ο αποτελεσματικός διευθυντής φροντίζει για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με τις θεωρίες της διοίκησης και τα προβλεπόμενα από το θεσμικό πλαίσιο (Σαΐτης, 2008β: 306-307). Αναπτύσσει διαύλους αμφίδρομης επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η οποία αποτελεί παράγοντα μείζονος σημασίας και σπουδαιότητας για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, αφού μέσω αυτής υποστηρίζονται και πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 2002: 210).

Διοικεί βάσει του συστημικού διοικητικού μοντέλου, προσεγγίζοντας τον σχολικό οργανισμό ως σύνθετο κοινωνικό σύστημα συνεργαζόμενων μελών για την επίτευξη ενός στόχου κοινού, της προόδου των μαθητών (Κουτούζης, 1999: 27. Κωτσίκης, 2001: 131). Εκτελεί διοικητική εργασία, η οποία επικεντρώνεται, κυρίως, στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την προμήθεια αναλώσιμου υλικού, την αρχειοθέτηση εγγράφων, την κατανομή εξωδίδακτικού έργου, τη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού (Κατσαρός, 2008: 59. Τύπας, 1999: 293).

Βασική μέριμνά του αποτελεί η ασφάλεια των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού με την ανάληψη προληπτικών μέτρων προστασίας τους: μνημόνιο πολιτικής προστασίας, μνημόνιο προστασίας από τους σεισμούς, πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων που αφορούν στην οργάνωση και πραγματοποίηση σχολικών εκδρομών, ενημέρωση από αρμόδιους φορείς για θέματα ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, υγιεινής, διατροφής και άσκησης.

Συντονίζει, επίσης, και εμπνυχώνει τον σύλλογο διδασκόντων, αναγνωρίζει τους συνεργάτες του και αξιοποιεί τις ηγετικές τους ικανότητες, εκχωρώντας αρμοδιότητες και καταμερίζοντας το εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τις κλίσεις και τις ικανότητές τους. Με τον τρόπο αυτόν, διαμορφώνει την άτυπη οργανωτική δομή του σχολείου με βάση τις αξίες της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ήρεμου εργασιακού περιβάλλοντος (Καμπουρίδης, 2002: 242. Μπάκας, 2002: 263-264. Σαΐτης, 2008α: 164. Χατζηπαναγιώτου, 2005: 55).

Αξιοποιεί αποδοτικά τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους, υλικούς, τεχνολογικούς, οικονομικούς) (Μπρίνια, 2008: 312). Κατανέμει και αξιοποιεί δημιουργικά τον εργασιακό του χρόνο, ιεραρχώντας τις προτεραιότητες του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2008: 140-141. Μπρίνια, 2008: 311-312. Teddlie & Reynolds, 2000: 144-150). Επενδύει σε καινούριες ιδέες, και με πνεύμα αλλαγής και δημιουργικότητας προωθεί την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών, τη δημιουργία νέων μαθησιακών πόρων, λειτουργώντας ως εγγυητής τους. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Ken Robinson (2011) *«για να προχωρήσουμε στο νέο κόσμο του αύριο, χρειαζόμαστε ενθάρρυνση, φαντασία, σύνθεση, συνεργασία, καινοτομία και δημιουργικότητα.... Όσο πιο σύνθετος γίνεται ο κόσμος, τόσο πιο δημιουργικοί χρειάζεται να είμαστε για να ανταποκρινόμαστε στις προκλήσεις του»*.

#### ▪ Ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης

Διασφαλίζει με συνέπεια και σταθερότητα κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, παρακολουθεί, κατευθύνει, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί το εκπαιδευτικό έργο, εστιάζοντας στην ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου και ελαχιστοποιώντας τους παράγοντες που παρεμποδίζουν τη μάθηση (Engels et al., 2008: 171. Zullig et al., 2009: 148).

Σχεδιάζει και οργανώνει το παιδαγωγικό και επιμορφωτικό έργο της σχολικής μονάδας, υποστηρίζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών, μία αναγκαιότητα, την οποία ανέδειξαν οι πρόσφατες υγειονομικές συνθήκες, που, ποικιλοτρόπως, βίωσε η χώρα μας.

Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς και προωθεί την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων καλλιεργώντας ευκαιρίες, ώστε να ακουστεί η φωνή των μαθητών, ιδιαίτερα, εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για τον σκοπό αυτόν, επικοινωνεί με τα σχολεία προέλευσης των μαθητών, καθώς και με άλλους υποστηρικτικούς αρμόδιους φορείς, προκειμένου να διευκολύνει την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών

(ακαδημαϊκή, συναισθηματική, κοινωνική) στο σχολικό περιβάλλον (Μπαμπάλης, 2009: 31).

Επισημαίνεται ότι ο σχολικός ηγέτης βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και αποτελεσματικότερα μέσω της επιρροής του στην παροχή κινήτρων, την εξασφάλιση της αφοσίωσης, τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού και την ανάπτυξη ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) (Αργυροπούλου, 2018: 12-13. Leithwood et al., 2008: 29). Απαραίτητα στοιχεία, προς την κατεύθυνση αυτή, είναι ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη, τα οποία καλλιεργούν τη συνεργασία και μολιάζουν συνθήκες σχολικού κλίματος ευνοϊκού για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 41-42. Πασιαρδής, 2004: 169-170. Starratt, 2017: 40-31).

#### ▪ **Ο διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης**

Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να προβαίνει σε ενέργειες που αναβαθμίζουν και μεταμορφώνουν το σχολείο, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η εξέλιξη του συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες ιδανικού σχολικού κλίματος (Brucato, 2005: 25). Προς την κατεύθυνση αυτή, διατηρώντας ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ενδυναμώνοντας τη σταθερότητα, τη συνοχή και την αίσθηση της ταυτότητας, διαχειρίζεται σωστά τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο, διαμορφώνοντας συνθήκες θετικού κλίματος (Κατσαρός, 2008: 119. Μπάκας, 2002: 263-264. Σαΐτης, 2008α: 306. Στραβάκου, 2003: 16). Ειδικότερα, λειτουργώντας ως διευκολυντής των ποικίλων αντιδράσεων, έκτακτων αναγκών και συγκρούσεων που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, ασκεί έναν δύσκολο, σύνθετο και απαιτητικό ρόλο, που προϋποθέτει ιδιαίτερες ικανότητες στον χειρισμό περιστάσεων και διαχείρισης φαινομένων κρίσης με σοβαρά ή ήπια συναισθηματικά προβλήματα για τους μαθητές και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο τρόπος που ο διευθυντής οργανώνει, συντονίζει και διοικεί, σηματοδοτεί το είδος του σχολικού κλίματος και τον βαθμό αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008α: 306. Τσολακίδης, 2010: 83). Έτσι, διαμορφώνει την αποστολή και το όραμα του σχολείου, (Engels et al., 2008: 162. Leitwood et al., 2008: 30), με τρόπο σαφή, κατανοητό και σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου, αλλά και τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23. Κρεμιάδης & Θωμοπούλου, 2012:179. Μπάκας, 2002: 265-266. Πασιαρδής, 2004: 215).

Λειτουργεί ως εσωτερικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου ελέγχοντας τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, κυρίως, μέσω της εποπτείας, για υπηρεσιακούς λόγους, ή μέσω της διάγνωσης, για διορθωτική παρέμβαση, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων και να επαναπροσδιοριστούν οι ενέργειες δράσης (Κατσουλάκης, 1999: 252. Λαϊνά, 2012: 54. Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000: 42-43. Πετρίδου: 2002: 56).

Για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του σε αυτόν τον τομέα οφείλει να σχεδιάζει και να υλοποιεί διαρκώς νέους στόχους με αντικειμενικότητα, διορατικότητα και διακριτικότητα στις σχέσεις με τους υφισταμένους και τις προϊστάμενες αρχές (Everard & Morris, 1999: 108-109). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Γουρναρόπουλος (2007: 246), η διακριτικότητα, καθώς άμεσα συναρτάται με τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο, είναι μία από τις βασικές δεξιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων, προκειμένου με επάρκεια και ετοιμότητα να διαχειρίζονται τον ανθρώπινο παράγοντα.

Έτσι, ο διευθυντής καθίσταται ικανός να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής μεταξύ του νέου ατόμου και της κοινωνίας, αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο μεταξύ μίας πραγματικότητας, που προϋπάρχει (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής), και μίας νέας δυναμικής, που αναπτύσσει το άτομο στην προσπάθειά του να δημιουργήσει και να ενσωματωθεί σε αυτή. Παράλληλα, καθιστά ικανή την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ηγείται, να συμμετέχει ουσιαστικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Λαϊνά, 2012: 52).

#### ▪ **Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης**

*“Για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας μέσα από τη συνεργασία”*

Ως απόρροια του βασικού και κυρίαρχου ρόλου του κατά την άσκηση των καθηκόντων του, ο διευθυντής ως λειτουργός, διότι η αποστολή του είναι κοινωνική, εφαρμόζει τη δεοντολογία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με υψηλή συναίσθηση της κοινωνικής του αποστολής και με κύριες αρχές την ενσυναίσθηση, την αναγνώριση και τον σεβασμό στα δικαιώματα των μελών της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους, αναγνωρίζοντας έμπρακτα τις ικανότητές τους, ενισχύοντας τη θέση τους και αυξάνοντας το αίσθημα ευθύνης τους (Ανθοπούλου, 1999: 214. Engels et al., 2008: 162). Η συμμετοχική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών και η εμπιστοσύνη στη δύναμή τους βελτιώνει σημαντικά την απόδοση και προσφέρει κίνητρα για την περαιτέρω επαγγελματική

τους ανάπτυξη. Σε αυτές τις συνθήκες, το εκπαιδευτικό έργο είναι πιο γόνιμο και πιο αποτελεσματικό (Κουλουμπαρίτη, 2008: 86. Taylor & Tashakkori, 1999: 228). Παράλληλα, αποτελεί ένα προαπαιτούμενο βήμα για την κατάλυση της παραδοσιακής ιεραρχικής κουλτούρας και του ελέγχου στη σχολική μονάδα (Κρεμιάδης & Θωμοπούλου, 2012: 179). Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι απαραίτητο ο διευθυντής να εδραιώσει την κουλτούρα του οργανισμού σε συμφωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ισχυροποιώντας τη θέση του με την καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας, την ενίσχυση της δράσης λειτουργικών ομάδων και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μελών στη λήψη απόφασης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 169). Με τον τρόπο αυτόν, μπορούν να καλλιεργηθούν δράσεις σε συγκεκριμένους τομείς που συνδέονται με αξίες και πεποιθήσεις, οι οποίες γίνονται αντιληπτές και αποδεκτές από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι δράσεις αυτές σε συνδυασμό με την επικοινωνία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων επηρεάζουν θετικά το κλίμα και βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Northfield, 2014: 425-429. Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016: 341-342).

Με γνώμονα τις αρχές αυτές, συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική και κοινωνική πρόοδο των μαθητών, συνδέοντας τις μαθησιακές εμπειρίες τους με την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας όλους δίκαια, ισότιμα, με σεβασμό και ενδιαφέρον, καλλιεργώντας την ομαδικότητα, τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων και την προώθηση συνεργασιών με άλλα σχολεία για τη δημιουργία αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης (Κατσαρού κ. συν., 2016: 180). Καλλιεργεί θετικές στάσεις απέναντι στην ετερότητα, αναπτύσσοντας κουλτούρα σχολείου, που σέβεται τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, ενθαρρύνει τη δημιουργία φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίες τροφοδοτούνται μέσα από τον αθλητισμό ή κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως μαθητικές συναυλίες που βασίζονται σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας των κοινωνικών μελών (Κοτίνη & Λουμπουτσκού, 2016: 255). Γενικότερα, οι ζεστές ανθρώπινες σχέσεις δημιουργούν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος, που όλοι εργάζονται με ειλικρινή διάθεση, διεκπεραιώνοντας ακόμη και επιπλέον εργασίες με το σκεπτικό ότι υπηρετούν έναν κοινό σκοπό: την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής τους μονάδας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της (Ανθοπούλου, 1999: 201). Εύστοχα, επ'αυτού ο Gruenert (2008: 57) γράφει:

*«Φαίνεται ότι ένας χαρούμενος δάσκαλος θεωρείται καλύτερος δάσκαλος και αυτή η στάση επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας. Συνεπώς, αν οι ευτυχισμένοι άνθρωποι αποδίδουν καλύτερα, τότε οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν συνθήκες στις οποίες ευδοκίμει η ευτυχία».*

Επιπρόσθετα, ως λειτουργικός δάσκαλος και παιδαγωγός, ανταποκρίνεται και στα διδακτικά του καθήκοντα, σχεδιάζει, προγραμματίζει, προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα δεδομένα των μαθητών, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τους εκπαιδευτικούς πόρους, οργανώνοντας την τάξη του, ώστε να αποκτήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Παράλληλα, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, εφαρμόζοντας μεθοδολογικά διαρθρωμένες μαθησιακές δράσεις, οι οποίες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και αξίες τους και εξασφαλίζουν ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανό να εμπνεύσει και να προωθήσει τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των μαθητών (Huber, 2012: 90-91. Κωνσταντίνου, 2015: 132-135). Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα καλό παράδειγμα για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, εμπνέοντας τη συνεργασία και την ισόνομη συνύπαρξή του στο σχολικό πλαίσιο (Αργυροπούλου, 2018: 12-13. Engels et al., 2008: 162).

Λειτουργεί, επίσης, ως καταλύτης που δημιουργεί και διαχειρίζεται το περιβάλλον, την οργανωτική κουλτούρα και τις δράσεις, οι οποίες στηρίζουν την καινοτομία και αλλαγή (Agbor, 2008: 40), εστιάζοντας στην αναδόμηση των ρόλων των μελών του σχολικού οργανισμού (Υφαντή, 2000: 57). Δίνεται έμφαση, κατεξοχήν, σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις, την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την αξιοποίηση του σχολικού χρόνου (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα, & Μπούρας, 2008: 89), οργανωσιακές συμπεριφορές, τις οποίες η σχολική διεύθυνση καλείται να διαχειριστεί με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα. Με γνώμονα τις αρχές της χρηστής και ηθικής διοίκησης οφείλει να ενδυναμώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να οικοδομεί σχέσεις συνοχής και συνέπειας (Starratt, 2017: 56).

Κατά συνέπεια, με πνεύμα καινοτόμο και δημιουργικό στηρίζει εμπράκτως τις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, εμπλέκοντας ενεργά τα μέλη του συλλόγου και παρέχοντας πεδίο πρωτοβουλιών εντός του θεσμικού πλαισίου με την υλοποίηση πολλαπλών και στοχευμένων δράσεων (διασχολικές συνεργασίες, πολιτιστικές εκδηλώσεις, ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα), προκειμένου να ανταλλάγουν πληροφορίες και εμπειρίες ωφέλιμες για την προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Leitwood et al., 2008: 32), διαμορφώνοντας



κουλτούρα μετασχηματισμού και ανανέωσης στη σχολική κοινότητα (Μπρίνια, 2008: 312. Παπακωνσταντίνου, 2008: 3). Άλλωστε, στο οργανωτικό περιβάλλον του 21ου αιώνα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι οι κύριες πηγές ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Agbor, 2008: 39). Προς την κατεύθυνση αυτή, μεριμνά, ώστε η σχολική μονάδα να συμμετέχει ενεργά στη ζωή της κοινότητας, να συνεργάζεται με τοπικές αρχές και εθελοντικούς οργανισμούς (Leitwood et al., 2008: 32), και να αξιοποιεί συστηματικά τους φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Υπεύθυνους και Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων) (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 105).

*“Για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας σε επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς”*

Ο ισχυρός και αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης φροντίζει, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, παρέχοντας διοικητική υποστήριξη και ενημερώνοντάς τους για τις προσδοκίες του σχολείου. Ειδικότερα, ως ο βασικός υπεύθυνος για τη διατήρηση της ισορροπίας των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενθάρρυνση της ανάπτυξης διαύλων επικοινωνίας για τη θεσμοθετημένη και μη θεσμοθετημένη επικοινωνία γονέων-σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 77), καθιστά τα σχολικά δρώμενα (Leitwood et al., 2008: 30). Αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό, λειτουργώντας ως πρότυπο συνεργασίας και αξιοποιώντας τα δυνατά σημεία των γονέων (Αλεξιάκης, 2006: 250-251). Ενημερώνει σε τακτικές συναντήσεις γονείς και εκπαιδευτικούς για τις εξελίξεις της εκπαίδευσης, συντονίζοντας τις κοινές τους προσπάθειες προς όφελος του σχολείου (Παπαγεωργίου, 2002: 51-52).

Συνεπώς, ο σχολικός οργανισμός σύμφωνα με τους κανονισμούς, τις απαιτήσεις, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών εμποδίζει ή καλωσορίζει τους γονείς στο σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας, συνακόλουθα, το επίπεδο αλληλεπίδρασης και συνέργειας σχολείου-οικογένειας για την επαρκή υποστήριξη των μαθητών (Κουτούζης, 1999: 27. Σαΐτης, 2008α: 98-100).

*“Για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης των μελών της”*

Εμπυχώνει τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κιρκιγιάννη, 2011: 96. Leitwood et al., 2008: 30). Δίνει ιδιαίτερη σημασία

στην υποδοχή των νεοτοποθετηθέντων και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, προσανατολίζει, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τη φυσιογνωμία της, το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας. Ενημερώνει σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τις ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α: 51. Κιτσάκης, 2018: 2083-2084). Στην προσπάθεια αυτή, παρέχει έντυπες και ηλεκτρονικές πληροφορίες εκπαιδευτικής νομοθεσίας, οδηγίες διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, αλλά και κατευθύνσεις για τις διοικητικές διαδικασίες, φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών, χορήγηση αδειών. Παράλληλα, οργανώνει δομές, που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη υποστηρικτικών επαγγελματικών σχέσεων στη σχολική μονάδα (Greenlee & Dedeugd, 2002: 67).

Είναι προφανές ότι, για να είναι αποτελεσματικές οι ενέργειες για την επαγγελματική υποστήριξη και συναισθηματική συνδρομή των πρωτόπειρων και, γενικά, νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, προϋποθέτουν τη σύμπραξη και συμβολή όλων των μελών του σχολικού οργανισμού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016: 455). Γενικότερα, η επίτευξη της αποτελεσματικής ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι αποτέλεσμα αθροιστικής συνάρτησης της εσωτερικής και εξωτερικής κουλτούρας του σχολικού οργανισμού. Ιδιαίτερα, όμως, η διάσταση της εσωτερικής κουλτούρας, η οποία στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, του οποίου βασικός ρυθμιστής είναι ο διευθυντής του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999α: 22-23).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής ενδυναμώνει παιδαγωγικά και επιστημονικά τους συνεργάτες του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Κούλα, 2011: 106), και αξιοποιώντας τα προσφερόμενα κίνητρα για τη βελτίωση της απόδοσής τους. Παράλληλα, ανταμείβει, αναγνωρίζοντας και επαινώντας την αξία τους είτε ανεπίσημα είτε επίσημα με τη διοργάνωση εκδηλώσεων για την προβολή των επιτευγμάτων τους (Engels et al., 2008: 162. Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 16-23. Μπόγκα-Καρτέρη, 2003: 37. Peleg, 2012: 5). Γνωρίζει καλά ότι τα σχολεία γίνονται καλύτερα, όταν σε αυτά διδάσκουν και λειτουργούν άνθρωποι ποιότητας και το σχολικό περιβάλλον είναι οργανωμένο με τρόπο που να προκαλεί και να ανταμείβει κάθε προσπάθεια προσφοράς και βελτίωσης (Κατσουλάκης, 1999: 231).

Μεριμνά για την επαγγελματική βελτίωση του προσωπικού του σχολείου, υλοποιώντας επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής του ανέλιξης, υποστηρίζοντας

τη βασική αρχή σύμφωνα με την οποία σε έναν σχολικό οργανισμό όλα τα μέλη του είναι εν δυνάμει μανθάνοντες (Καραγιώργη, 2012: 136. Κιρκιγιάννη, 2011: 96. Κούλα, 2011: 106. Λαΐνας, 2004: 161. Leitwood et al., 2008: 30. Μπάκας, 2002: 263. Νικολαΐδου & Καραγιώργη, 2012: 149. Πασιαρδής, 2004: 216. Πασιαρδής & Πασιαρδής, 2006: 21-22. Στραβάκου, 2003: 20).

Ανιχνεύοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και συμβολή του σχολείου στη διεξαγωγή ερευνών, αλλά και την άρθρωση δημόσιου λόγου για την ενίσχυση της έρευνας στο σχετικό πεδίο με επίσημες μορφές επικοινωνίας (αποστολή επιστολών σε αρμόδιους συλλογικούς φορείς) ή με άτυπες-ανεπίσημες μορφές επικοινωνίας (συζητήσεις με γονείς, προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς) (Λαμπριανού, 2012: 57). Ιδιαίτερα, ωφέλιμη θεωρείται η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία αποτελεί μορφή ενδοϋπηρεσιακής συνεργατικής εκπαίδευσης, καθώς συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και, ταυτόχρονα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τελικό αποδέκτη τους μαθητές (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000. Παπαναούμ, 2005: 88-89).

Παράλληλα, φροντίζει να βελτιωθεί προσωπικά, να αποκτήσει νέες γνώσεις και ικανότητες και καλλιεργεί κλίμα υψηλών προσδοκιών και αυξημένης απόδοσης για τον ίδιο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999: 217. Engels et al., 2008: 171. Πασιαρδής, 2004: 39).

Με τις παραπάνω ενέργειες η σχολική διεύθυνση καλλιεργεί μία κουλτούρα συνεχούς μάθησης, κριτικής σκέψης και συνεργασίας εναρμονισμένης με το συλλογικό όραμα και το σχολικό συγκείμενο (Κουτρούκης & Παυλάκης, 2018: 14).

Συνοψίζοντας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την παράθεση των απόψεων που προαναφέρθηκαν, προκύπτει ο καθοριστικός ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων εκείνων που εγγυώνται την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σημερινού σχολείου.

Επιτυχημένος διευθυντής είναι εκείνος που ασχολείται με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, συζητά με τους εκπαιδευτικούς, επιλύει προβλήματα (Σαΐτης, 2002: 137), και διευθύνει μία ισορροπημένη και αποτελεσματική ομάδα, η οποία λειτουργεί στη βάση του κοινού συμφέροντος, του οράματος και της αποστολής του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2005:55).

Σημαντικοί παράγοντες, όπως η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η επικοινωνία και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων λειτουργούν ενισχυτικά στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και, εν τέλει, την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον σχολικό χώρο (Γουρναρόπουλος, 2007: 248).

Επιπρόσθετα, η άσκηση των καθηκόντων με δημοκρατικό και συμμετοχικό τρόπο, με σεβασμό στον άνθρωπο και τις ανάγκες του και, συνάμα, η δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ισχύοντος νομοθετικού και ευρύτερου κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων μπορούν να διαμορφώσουν κουλτούρα σχολείου (Engels et al., 2008: 171), και να μετατρέψουν την πιστή εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου από γραφειοκρατική αγκύλωση σε δημιουργική πνοή. Προς την κατεύθυνση αυτή, η συνεργασία με όλους τους φορείς και, ιδιαίτερα, τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος αποτελεί τον συνοδοιπόρο του στον δρόμο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, κρίνεται αναγκαία και επιβεβλημένη.

Ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου θα αναπτυχθούν στο ακόλουθο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να αναδείξει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού ρόλου και την καθοριστικής σημασίας συμβολή του στη διαμόρφωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ως βασικός φορέας στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να μεταδίδει γνώσεις, να διαμορφώνει χαρακτήρες, να εμπνέει καινούριες ιδέες, να καλλιεργεί ηθικές αρχές, κίνητρα για πρόοδο, προετοιμάζοντας τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, με θετική στάση για τη ζωή.

Στις μέρες μας, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά ότι δεν μπορεί πια να οικειοποιηθεί τον τρόπο που εκείνος διδάχθηκε, για να είναι αποτελεσματικός. *«Αν διδάσκουμε, όπως χτες, στερούμε από τα παιδιά μας το αύριο»* υποστηρίζει ο μεγάλος παιδαγωγός Dewey. Για τον λόγο αυτόν, είναι αναγκαίο να εμπλουτίσει τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας, ακολουθώντας σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, ώστε με επιτυχία να αντιμετωπίσει τις νέες διδακτικές προκλήσεις, ενισχύοντας το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών του.

Προς την κατεύθυνση αυτή, για να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες προκλήσεις, βασική προϋπόθεση είναι η άρτια παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική του συγκρότηση στη θεωρία και πράξη με την παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων του κλάδου του.

Συνεπώς, αρχικά, αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος “εκπαιδευτικός ρόλος” και, ακολούθως, αναδεικνύονται οι επιμέρους διαστάσεις του ρόλου αυτού, στις οποίες ενυπάρχουν οι ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, προβάλλεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ενός μηχανισμού επιμόρφωσης, ο οποίος με σεβασμό στις επιμορφωτικές του ανάγκες θα συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων, αναβαθμίζοντας τον ρόλο του στο σύγχρονο σχολείο.

#### 4.1. Ρόλος του εκπαιδευτικού

Ρόλος είναι το σύνολο των προσδοκιών και των αναμενόμενων μορφών συμπεριφοράς απέναντι στον κάτοχο μίας συγκεκριμένης θέσης σε μία κοινωνική ομάδα ή μία κοινωνία ευρύτερα (Κωνσταντίνου, 2007α: 35). Σε κάθε κοινωνία αντιστοιχεί ένα "σύστημα ρόλων", το οποίο έχει σαφή κατανομή και διάρθρωση (Καψάλης, 2006: 423). Οι διάφορες ομάδες και τα άτομα χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένους ρόλους μέσα στην κοινωνία με τους οποίους βιώνουν τις σχέσεις τους στα διάφορα περιβάλλοντα που ζουν και δραστηριοποιούνται (Maisonpneuve, 1964: 11). Το κάθε άτομο, φορέας ενός ρόλου ή ρόλων, μπορεί να συμπεριφέρεται υιοθετώντας καθιερωμένους κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς ή μπορεί, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, να έρθει σε σύγκρουση με αυτές τις συμπεριφοριστικές κανονικότητες, εκδηλώνοντας δημιουργικότητα και πρωτοτυπία (ό.π., 1964: 11).

Συνεπώς, το πώς συμπεριφέρεται το άτομο ή το πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρεται στους άλλους συνδέεται άμεσα με τη θέση, την οποία κατέχει. Έτσι, από το κάθε άτομο που είναι φορέας ενός ρόλου σ' ένα σύστημα σχέσεων, οι άλλοι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπλήρωση του ρόλου του. Με τη σειρά του, το άτομο έχει προσδοκίες και από την εκπλήρωση του ρόλου των άλλων. Για να αποφευχθούν συγκρούσεις που προκύπτουν από τη μη εκπλήρωση του ρόλου ή ρόλων, το κάθε άτομο προσπαθεί να μην απογοητεύσει τον "εαυτό" του και τους άλλους (Κωνσταντίνου, 2007α: 36).

Στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής εκφράστηκαν κατά καιρούς διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και, γενικότερα, την προσωπικότητά του, ώστε να είναι σε θέση με επιτυχία να εκπληρώνει το δύσκολο έργο του. Με αφετηρία διάφορα φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα διατυπώθηκαν ποικίλες απόψεις για τον εκπαιδευτικό, οι οποίες στήριξαν το παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό σχολείο. Στο σχολείο αυτό κυριαρχούσε η αυταρχικότητα και η αυθεντία του δασκάλου και η προσήλωσή του στα "*αιώνια ιδεώδη της αγωγής*". Ο δάσκαλος με την "*έμφυτη κλίση*" του, από την έδρα, κάτοχος της σοφίας και της γνώσης, με τον μονόλογό του, προσέφερε στους μαθητές τη γνώση και τις "*αιώνιες αξίες*" (Γκότοβος, 2003: 155).

Το σχολείο, όμως, στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης είναι ένας κοινωνικός θεσμός, στον οποίο επιτελούνται και κοινωνικές λειτουργίες. Σήμερα, δεν μπορούμε να δούμε τον εκπαιδευτικό ρόλο αποσπασμένο από το κοινωνικο-

πολιτισμικό περιβάλλον πραγμάτωσής του. Η έντονη αμφισβήτηση του αμετάβλητου των "ιδεωδών της Αγωγής", καθώς και του "έμφυτου προικισμού" (ταλέντου) του εκπαιδευτικού, επιβάλλουν μία νέα διαφορετική αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου (Καψάλης, 2006: 490).

Όποια, ωστόσο, και αν είναι η προσέγγιση, δεν χωράει αμφιβολία ότι ο εκπαιδευτικός με την προσωπικότητα και την κατάρτισή του αποτελεί βασικό συντελεστή για την επίτευξη των στόχων και των προσανατολισμών του σύγχρονου σχολείου, καθώς η δυναμική της εκπαιδευτικής πράξης και η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος συνυφαίνονται άμεσα με τον βιωματικό και καθοδηγητικό του ρόλο.

Αν και οι περισσότεροι επαγγελματικοί ρόλοι, αναφορικά με το επίπεδο της καθημερινής πράξης, είναι κατά κάποιο τρόπο προσδιορισμένοι με σαφήνεια, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού ρόλου παρατηρείται ασάφεια και πολυπλοκότητα στον προσδιορισμό και τη μορφή υλοποίησής του. Το γεγονός αυτό οφείλεται, κυρίως, στον πολυσήμαντο και πολύμορφο χαρακτήρα του ρόλου, αλλά και την αντιφατικότητα, που, συχνά, παρουσιάζουν "οι ομάδες επιρροής" (Κωνσταντίνου, 2007α: 36-37). Ποικίλοι παράγοντες, όπως είναι η διεύθυνση του σχολείου, η σχολική τάξη, ο σύλλογος διδασκόντων, οι γονείς, το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα λειτουργίας του σχολείου, οι "εγκύκλιες διαταγές" της πολιτείας, σύμφωνα με τις απαιτήσεις και προσδοκίες τους, επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στο έργο του εκπαιδευτικού και συνδιαμορφώνουν την τελική έκβαση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Δεν είναι λίγες οι φορές που και στον εκπαιδευτικό ρόλο παρατηρείται σύγκρουση ρόλων, η οποία, κυρίως, οφείλεται στις συγκρουόμενες προσδοκίες των διαφόρων ομάδων ή προσώπων που συλλειτουργούν εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (σύλλογος διδασκόντων, διεύθυνση του σχολείου, μαθητές, γονείς, κοινή γνώμη, μέσα μαζικής ενημέρωσης, εκκλησία, διάφοροι εκπαιδευτικοί, πολιτιστικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί φορείς). Η δυσχέρεια προκύπτει από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εναρμονίσει την παιδαγωγική δράση με τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, προκειμένου να αποφευχθούν συγκρούσεις, που απειλούν την κοινωνική ισορροπία (ό.π., 2007α: 36-37).

Σύγκρουση, ακόμη, προκαλείται από την ενδεχόμενη ασυμφωνία, μεταξύ προσωπικών αναγκών, ενδιαφερόντων και προσδοκιών που απορρέουν από τον ρόλο

του εκπαιδευτικού, καθώς, επίσης, και από τις συγκρουόμενες προσδοκίες πολλών επιμέρους ρόλων που συνιστούν τον εκπαιδευτικό ρόλο. Ειδικότερα, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών καθορίζονται από τους ρόλους και τις αμοιβαίες προσδοκίες των ρόλων της κάθε πλευράς. Όπως ο εκπαιδευτικός έχει ορισμένες απόψεις για τα καθήκοντα που απορρέουν από τον δικό του ρόλο και των μαθητών του, έτσι, και οι μαθητές έχουν τις δικές τους απόψεις για τον ρόλο τους και τις προσδοκίες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Όταν η ανταπόκριση των προσδοκιών και των ρόλων και από τις δύο πλευρές είναι ελλιπής, φαινόμενο που παρατηρείται, κυρίως, και ως προς τη διάρκεια και ως προς την ένταση, στη φοίτηση παιδιών εφηβικής ηλικίας, είναι δυνατόν να προκύψουν κρίσεις και συγκρούσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών (Καψάλης, 2006: 490).

Γενικότερα, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα υποστηρίξει τον ρόλο του και το είδος των πρακτικών που θα αξιοποιήσει στην παιδαγωγική του επικοινωνία με τους μαθητές, είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης μίας σειράς διαφορετικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι ο τρόπος που διαρθρώνεται η σχολική πραγματικότητα, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι δεξιότητες και τα προσόντα του, καθώς και οι κοινωνικές προσδοκίες με τις οποίες συνδέουν τον ρόλο του οι διάφορες κοινωνικές ομάδες (Κωνσταντίνου, 2007α: 36).

Παράλληλα, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, καθώς ως συνδιοικούμενος έχει ρόλο και συνδιοικεί με την αποδοχή ή τη συνέργεια και την συναπόφαση (Αργυροπούλου, 2018: 8). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξέρει τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο, να γνωρίζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του και να μην είναι έρμαιο της βούλησης και των επιλογών της εκάστοτε σχολικής διεύθυνσης, ώστε να μην εκτίθεται πειθαρχικά και όχι μόνο.

Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός σε ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενων ομάδων και των ρόλων που επιτελούν, καλείται να ανταποκριθεί με επάρκεια, ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα στις, συχνά, ιδιαίτερα υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες τους, εκφράζοντας και υποστηρίζοντας και τις προσωπικές του προσδοκίες από αυτές (Κωνσταντίνου, 2015: 156). Αν λάβει κανείς υπόψη του ότι οι κοινωνικές προσδοκίες κάποιες φορές είναι πολύπλοκες, ασαφείς ή αντιφατικές, εύκολα καταλαβαίνει την αβεβαιότητα και ανασφάλεια που νιώθει, συχνά, ο εκπαιδευτικός κατά την εκπλήρωση του ρόλου του. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, αν τα παραπάνω συνδυαστούν ή συνεκτιμηθούν με τις απαιτήσεις της επίσημης



Πολιτείας (εγκύκλιοι, θεσμικοί και οργανωδιδασκτικοί κανονισμοί, αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά.), καθιστούν τον εκπαιδευτικό ρόλο πολύπλοκο, αντιφατικό, αλλά και δυναμικό, διότι συμπυκνώνει σημαντικές κοινωνικές προσδοκίες, τις οποίες καλείται να υποστηρίξει με ισόρροπο τρόπο.

Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ρόλου και η καθοριστική συμβολή του στη διαμόρφωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης αναδεικνύεται από τις επιμέρους διαστάσεις του ρόλου αυτού, στις οποίες ενυπάρχουν οι ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιμέρους διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει και να υποστηρίξει, προκειμένου να θωρακίσει την επαγγελματική του ταυτότητα με τα προσόντα εκείνα, τα οποία θα τον καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, θα αναδειχτούν στην ακόλουθη ενότητα.

#### **4.2. Διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου**

Η αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου είναι άμεσα συνυφασμένη με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις βασικές λειτουργίες του σχολείου (παιδαγωγική ή κοινωνικοποιητική, διδακτική ή μαθησιακή, αξιολογική ή επιλεκτική, εποπτική ή κουστωδιακή). Η επαρκής υλοποίηση των λειτουργιών αυτών, όπως, εκτενώς, παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, πιστοποιεί και αναδεικνύει την επίτευξη των παιδαγωγικών, θεσμικών και κοινωνικών στόχων του σχολείου και, κατ' επέκταση, τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή (Κωνσταντίνου: 2015: 128).

Συνεπώς, με βάση τις λειτουργίες του σχολείου, προκύπτουν οι επιμέρους διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, τις οποίες υλοποιεί στο σημερινό σχολείο ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας παιδαγωγός, αναλαμβάνοντας πολλά και ποικίλα καθήκοντα. Κάποια από τα καθήκοντα αυτά συνθέτουν τον πυρήνα της καθημερινής του εργασίας και άλλα είναι ευκαιριακά και δευτερεύοντα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί μία ευσύνοπτη παρουσίαση των διαστάσεων του εκπαιδευτικού ρόλου και των καθηκόντων που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να προάγει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σημερινό σχολείο.

*Ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος*, διότι επιτελεί μία εργασία που υπόκειται και σε διοικητικές δεσμεύσεις. Οφείλει να ανταποκρίνεται στα καθήκοντα,

που απορρέουν από τη θεσμική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του με επάρκεια και υπηρεσιακή συνέπεια.

Τα υπηρεσιακά καθήκοντα του εκπαιδευτικού αφορούν στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού ως δημόσιας υπηρεσίας και είναι ανάλογα με εκείνα των υπολοίπων δημοσίων υπαλλήλων. Τα παιδαγωγικά καθήκοντα αναφέρονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως εκπαιδευτικού οργανισμού "που μαθαίνει", και αναφέρονται στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (Καψάλης, 2006: 485). Εκπροσωπώντας στην τάξη το εκπαιδευτικό σύστημα και ακολουθώντας τη στοχοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, ο εκπαιδευτικός αντλεί τη δύναμη και την εξουσία που έχει. Η εξουσία αυτή συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας και εκφράζεται, κυρίως, με τη βαθμολογία και το σύστημα αμοιβών και ποινών του σχολείου (ό.π., 2006: 485).

Αναντίρρητα, ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχη και εξουσιαστική θέση στη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης, διότι οφείλει να μορφοποιεί πρακτικές και λειτουργικές απαιτήσεις που στοχεύουν στην κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών και εξασφαλίζουν τον κοινωνικό ανθρωπισμό (Κυρίδης, 1999: 31). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση ως κατεξοχήν μηχανισμός του κράτους που νομιμοποιεί την κρατική ιδεολογία (Μηλιός, 1986: 14), αφού είναι πανταχού παρούσα στη λειτουργία και τον λόγο του εκπαιδευτικού μηχανισμού, προβάλλει τον εκπαιδευτικό ως λειτουργό που αναπτύσσει έναν ουσιαστικό ρόλο μέσα στην κοινωνία, εγγράφοντας το έργο του σε ένα πλαίσιο εξυπηρέτησης των πολιτικών-ιδεολογικών στοχεύσεων των κυρίαρχων ομάδων της κάθε εποχής.

*Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργικός δάσκαλος και παιδαγωγός*, διότι η αποστολή του είναι κοινωνική, την οποία οφείλει να υπηρετεί με υψηλό αίσθημα ευθύνης, εφαρμόζοντας τη δεοντολογία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με κύριες αρχές τον σεβασμό στα δικαιώματα και τις ανάγκες των μαθητών, την πίστη στις δυνατότητές τους, την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης σε όλους τους μαθητές (Zullig et al., 2009: 148).

Σύμφωνα με τη μαθησιακή λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας, παρέχοντας στον μαθητή γνώσεις, με τελικό σκοπό την πολύπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και την ομαλή ένταξή του στο σύστημα της αγοράς εργασίας (Κωνσταντίνου, 2015: 154). Για τον λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει διδακτική γνώση, γνώση του διδακτικού του αντικειμένου, αλλά και γνώση παρουσίασης του περιεχομένου του με

τον βέλτιστο τρόπο. Καθώς, όπως χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί, η διδασκαλία αποτελεί τέχνη και επιστήμη (Elliott et al., 2008: 44), οφείλει να επιδειξεί χαρακτηριστικά καλλιτέχνη και επιστήμονα, και με αυθεντικότητα, καινοτομία και ευελιξία να αποδώσει ως καλλιτέχνης στην τάξη του.

Ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση των καθηκόντων του διδάσκει και παιδαγωγεί. Η διδασκαλία και η αγωγή συνιστούν λειτουργίες στενά συνδεδεμένες, τις οποίες δύσκολα μπορούμε να διαχωρίσουμε. Διδασκαλία και αγωγή είναι δύο όψεις της παιδαγωγικής πράξης, οι οποίες συλλειτουργούν για την επίτευξη του τελικού στόχου, που είναι η ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή (Καψάλης, 2006: 487).

Άλλωστε, η παιδαγωγική πράξη ως διαδικασία σύνθετη και δυναμική ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση των σχέσεων των δύο βασικών συντελεστών της, εκπαιδευτικού και μαθητή, και αναδεικνύει ότι η σχέση αυτή δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων. Πρόκειται για μία ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για ανταλλαγή απόψεων και διαπραγμάτευση γνώσεων, νοημάτων, πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών, η οποία επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που σχετίζονται και με την ευρύτερη ζωή του σχολείου (Postic, 1995: 205-207).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να γνωρίζει ότι ο τρόπος οργάνωσης της τάξης, το αντικείμενο και ο τρόπος διδασκαλίας, προϋποθέτει την επιλογή και προσαρμογή των κατάλληλων τεχνικών -διδακτικών και οργανωτικών- στις ανάγκες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών του (Elliott et al., 2008: 541), καθώς και τις συγκεκριμένες συνθήκες, εντός των οποίων μετασχηματίζονται και αναπαράγουν τη γνώση (Πουρνάρη, 2014).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός με ευελιξία και μεθοδική δεξιοτεχνία, με τις διδακτικές του ενέργειες και τη γενικότερη συμπεριφορά του, διαμορφώνει συνθήκες γόνιμης και δημιουργικής μάθησης για τους μαθητές του. Τοποθετώντας τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διεργασίας, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στην οργάνωση και πραγματοποίηση ποικίλων εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά δρώμενα, αθλητικές εκδηλώσεις, γιορτές, εκδρομές, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, εθελοντικές δράσεις).

Φροντίζει, ώστε οι σχεδιαζόμενες δράσεις να νοηματοδοτούνται και να ορίζονται από τις αξίες της αυτενέργειας, της συνυπευθυνότητας, της αποδοχής, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, ικανοποιώντας τις παιδαγωγικές, μαθησιακές και

ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Γνωρίζει καλά ότι η ανθρώπινη φύση δεν είναι μηχανή για να συναρμολογήσεις και, συνεπώς, η εκπαιδευτική διαδικασία και ο μαθητής στον οποίο απευθύνεται, δεν μπαίνουν σε “καλούπια”.

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στα διδακτικά του καθήκοντα, να σχεδιάσει, προγραμματίσει και προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα δεδομένα των μαθητών, τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και τους εκπαιδευτικούς πόρους, οργανώνοντας την τάξη του, ώστε να αποκτήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Προς την κατεύθυνση αυτή, εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές και μαθησιακές δράσεις, οι οποίες κινητοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή και αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και αξίες του (Κωνσταντίνου, 2015: 174). Ανάμεσα σε αυτές αξιοποιεί το χιούμορ και το γέλιο ως εκπαιδευτική μέθοδο και ως παιδαγωγικό εργαλείο για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, αλλά και για την εξασφάλιση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα (Χανιωτάκης, 2010). Έτσι, μπορεί να πλησιάσει την παιδική ψυχή, *«ώστε να βρει την πρόσβαση προς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τις οποίες και θα παιδαγωγήσει σε ένα περιβάλλον ανοιχτό και ευχάριστο, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν τον δάσκαλό τους και απολαμβάνουν τον πιο ανθρώπινο ρόλο του»* (Λογοθέτη, 2017: 132).

Βασικά στοιχεία του πλαισίου αυτού είναι ο σεβασμός στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα δικαιώματα των μαθητών, τα οποία σε συνάρτηση με τον σαφή ορισμό των υποχρεώσεών τους θα καλλιεργήσουν σε αυτούς το αυτοσυναίσθημα, την αυτοεκτίμηση, τη συμμετοχικότητα και τη συνοχή της ομάδας (Καψάλης, 2006: 431. Postic, 1995:139). Αναμφίβολα, μία τάξη που λειτουργεί ως ομάδα, επιδιώκει την επίτευξη κοινών στόχων και συμμετέχει στην κοινή προσπάθεια πραγμάτωσής τους. Με τον τρόπο αυτόν, ο εκπαιδευτικός οικοδομεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, θέτοντας τα θεμέλια για τη δημιουργία γόνιμου και δημιουργικού ψυχολογικού κλίματος για τη μάθηση (Μπαλάσκας, 1984: 165. Ordenakker, Maulana, & den Brok, 2012: 96), το οποίο σημαίνει ότι οι μαθητές διακατέχονται από συναισθήματα ασφάλειας, αποδοχής και ικανοποίησης (Χανιωτάκης, 2007: 218).

Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ανταποκρινόμενος στον παιδαγωγικό του ρόλο ενισχύει την απόδοση των μαθητών του και θέτει τα θεμέλια της ολόπλευρης καλλιέργειάς τους με ενέργειες, όπως είναι η ανάδειξη του αυτοσεβασμού και των δικαιωμάτων των μαθητών, η προώθηση της ενεργούς και υπεύθυνης συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα, η ενθάρρυνση της αυτόνομης διαχείρισης της μάθησης, η

παραχώρηση του δικαιώματος συμμετοχής στη ρύθμιση της σχολικής ζωής (Ανδρεαδάκης, 2014β).

Όμως, συχνά, η σχολική πραγματικότητα λειτουργεί δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό και δεν ευνοεί την πραγματοποίηση του διδακτικού του ρόλου σε συνθήκες, που ο ίδιος ορίζει. Τα αναλυτικά προγράμματα, η πληθώρα της διδακτέας ύλης και η αναγκαιότητα ολοκλήρωσής της εντός ορισθέντος χρονικού πλαισίου περιορίζουν την αυτονομία του και ετεροκαθορίζουν το εκπαιδευτικό του έργο (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013: 19).

Επιπρόσθετα, ποικίλοι άλλοι παράγοντες, όπως η ανάθεση διδασκαλίας μαθημάτων που δεν εμπίπτουν στην ειδίκευση των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή νέων μαθημάτων σε κάθε σχολική τάξη, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τμήμα ή τάξη, η κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση των μαθητών της τάξης, η διδασκαλία πολλών και διαφορετικών μαθημάτων σε διαφορετικές τάξεις, τα αυξημένα οικογενειακά και κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα, που επιβαρύνουν τους σημερινούς μαθητές, δεν ευνοούν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2015: 161).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, επίσης, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει προβλήματα στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, η οποία με ταχείς ρυθμούς καθίσταται ανεπίκαιρη και αναχρονιστική, ενώ η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης διεξάγεται ακόμη κατά βάση με παραδοσιακό τρόπο. Την ίδια στιγμή οι εξωσχολικές πηγές πληροφόρησης (διαδίκτυο, μέσα μαζικής ενημέρωσης), μεταδίδουν τη γνώση κατά τρόπο πιο σύγχρονο, εποπτικό και ελκυστικό, αποτελώντας ισχυρούς ανταγωνιστές της διδασκαλίας του (Ξωχέλλης, 2006: 63).

*Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής της μαθησιακής πορείας των μαθητών, αποτιμώντας κατάλληλα τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ακολουθούμενες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει κατά τη διδασκαλία, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών, τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες της τάξης. Με βάση την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα διαρκές και καθημερινό καθήκον του εκπαιδευτικού (Καψάλης, 2006: 487), καθώς ελέγχει τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, σύμφωνα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ελλείψεις του. Έτσι, ανατροφοδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας τα ανάλογα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, τα οποία ενισχύουν και ενθαρρύνουν τον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2006: 87).*

Κατά συνέπεια, βάσει της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει τον ρόλο του κριτή και ως παράγων που ρυθμίζει τη σχολική και κοινωνική επιλογή διανέμει “κοινωνικά προνόμια”, δημιουργώντας, συχνά, εστίες τριβής στις σχέσεις του με τους γονείς (Ξωχέλλης, 2006: 63).

*Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας, ερευνητής και μεταρρυθμιστής*, διότι κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες μεταδίδει στον μαθητή. Διαθέτει παιδαγωγική μόρφωση, η οποία συμπληρώνει τον επιστημονικό του ρόλο (Καυιάλης, 2006: 485). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής αναλαμβάνοντας επιστημονικές πρωτοβουλίες διευκολύνει το διδακτικό έργο και συνδέει την εκπαίδευση με την κοινωνική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτόν, μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στην υλοποίηση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών είτε υποστηρικτικά είτε ανασταλτικά προς όφελος του μαθητή και, γενικότερα, της εκπαίδευσης. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν έχουν πιθανότητες επιτυχίας χωρίς τη συμμετοχή και υποστήριξη του εκπαιδευτικού κλάδου. Με δεδομένο ότι η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί διαδικασία δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπροσαρμόζεται και, διαρκώς, να ενημερώνεται στα νέα δεδομένα του γνωστικού και επιστημονικού του πεδίου. Το περιεχόμενο της μόρφωσης του σύγχρονου εκπαιδευτικού, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών και να αναλάβει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για μία ουσιαστική και ποιοτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, συνθέτουν οι τομείς της γενικής παιδείας, της ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης, της διαρκούς ερευνητικής αναζήτησης, της διαπολιτισμικής μόρφωσης, της κατάρτισης σε θέματα υποστήριξης και διαχείρισης των ανομοιογενών τάξεων (Σούλης, 2008: 305-306).

Όμως, συχνά, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με φόβο και δυσπιστία τις εκάστοτε προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, και αυτό, διότι δεν έχει προηγηθεί κατάλληλη προετοιμασία, οργανώνονται ερήμην τους και, επομένως, λείπει η αναγκαία υποδομή και ωριμότητα (Μπάκας, 2009: 50-53). Η έλλειψη της κατάλληλης θεωρητικής ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας συντελεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν τα πορίσματα των παιδαγωγικών ερευνών και να εμπιστεύονται περισσότερο την εμπειρία, υιοθετώντας πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων (ό.π., 2009: 49-50).

*Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής μεταξύ του νέου ατόμου και της κοινωνίας* αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ μίας προϋπάρχουσας πραγματικότητας και μίας

δυναμικής, που αναπτύσσει το νεαρό άτομο με σκοπό την κοινωνικοποίησή του. Οι σημερινές πλουραλιστικές και ετερογενείς τάξεις απαιτούν από τον εκπαιδευτικό τη δημιουργία και διατήρηση της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, σεβασμού και αποδοχής στο “διαφορετικό” (Σούλης, 2008: 307). Το ομαδικό πνεύμα, η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας μεταξύ των μαθητών, η διαμαθητική συνεργασία σε πολλούς τομείς, μέσα και έξω από το σχολείο, η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, το κλίμα "πολιτισμικής ελευθερίας", ισότητας και δικαιοσύνης, θα αποτρέψει τη δημιουργία διαχωριστικών γραμμών στο σχολικό περιβάλλον και θα προσδώσει σε αυτό έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Νικολάου, 2011: 209). Στην προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει με υψηλό αίσθημα ευθύνης τη μάχη για το δικαίωμα στη μόρφωση όλων των παιδιών, συμβάλλοντας στη μείωση των ανισοτήτων, που παράγονται εκτός σχολικού πλαισίου, και συνδέονται με πολιτισμικά, οικονομικά και κοινωνικά ελλείμματα.

Στην εποχή μας, εξάλλου, καθώς η νέα γενιά στερείται χρήσιμων για την κοινωνικοποίησή της κοινωνικών και επαγγελματικών εμπειριών, λόγω περιορισμού του λειτουργικού φάσματος της οικογένειας, το σχολείο με βασικό εκπρόσωπό του τον εκπαιδευτικό καλείται να αντιμετωπίσει τις ανεπάρκειες του οικογενειακού θεσμού και αποτελώντας πρότυπο για τους μαθητές του να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας του συστήματος αξιών και της ομαλής ένταξης και προσαρμογής τους στο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 2005: 61). Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί με επιτυχία και ασφάλεια να κάνει πράξη τα λόγια του σπουδαίου Έλληνα διανοητή και πεζογράφου Νίκου Καζαντζάκη πως ο αληθινός δάσκαλος είναι εκείνος, ο οποίος *“γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του κι, όταν πια το καταφέρει, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή να φτιάξει δικές του γέφυρες”*.

Ωστόσο, στην επιτέλεση του ρόλου του ως διαμεσολαβητή για τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος ή παρόντος και μέλλοντος, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει σοβαρές δυσχέρειες. Τα σχετικά προβλήματα απορρέουν από δυσαρμονίες ανάμεσα στις αξιώσεις της πολιτείας ή τις προσδοκίες των άλλων “ομάδων αναφοράς” (γονέων, μαθητών, διαφόρων κοινωνικών φορέων), αλλά και την ερμηνεία ή αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού για το έργο του. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα, συχνά, ο εκπαιδευτικός να οδηγείται σε συγκρούσεις ρόλου, βιώνοντας αισθήματα ανασφάλειας και αναποτελεσματικότητας στην εκπλήρωσή του (ό.π., 2005: 63).

*Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος*, ο οποίος υποστηρίζει τις ανάγκες των μαθητών του σε συνεργασία με τους μετόχους της εκπαιδευτικής πράξης (διευθυντή του σχολείου, σύλλογο διδασκόντων, γονείς, υποστηρικτικούς φορείς εκπαίδευσης) και προσφέρει τις υπηρεσίες του, ασκώντας έργο συμβουλευτικό για την επιτυχή πορεία των μαθητών προς τη μάθηση.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τους γονείς, με την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους, αποδέχεται και υποστηρίζει τη μεταξύ τους συνεργασία, περιορίζει σημαντικά τις ανταγωνιστικές σχέσεις και εξασφαλίζει τον αναγκαίο επιμερισμό των ευθυνών για την αρμονική ανάπτυξη του παιδιού (Παπάς, 1991: 89). Έτσι, βελτιώνεται το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο, ενισχύονται οι μαθητικές επιδόσεις και το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, όπου διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς συνεχίζουν να μαθαίνουν (Ανδρεαδάκης, 2014β). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τη διεύθυνση του σχολείου και τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, η οποία δεν περιορίζεται σε γραφειοκρατικά θέματα, αλλά εκτείνεται σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής κρίνεται αναγκαία. Η ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικών πρακτικών σε κλίμα ανυπόκριτης συμπάθειας και κατανόησης αναπτύσσει θετικές συναδελφικές σχέσεις και διαμορφώνει συνθήκες κλίματος γόνιμου και δημιουργικού για την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας, όταν έχει κοινούς στόχους και όραμα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, εφαρμόζει νέες διδακτικές μεθοδολογίες, δημιουργεί ομάδες συνεργασίας, επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών του (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 222-223). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προλαμβάνονται φαινόμενα βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και να αμβλύνονται έριδες ή συγκρούσεις, που, συχνά, ανακύπτουν, ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Επιπλέον, η συνεργασία των μελών του συλλόγου διδασκόντων για ζητήματα, όπως είναι η κατανομή μαθημάτων και τάξεων, η υλοποίηση εκδηλώσεων, γιορτών, εκδρομών, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, λειτουργεί ευεργετικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καθώς αίρει τις επαγγελματικές προκαταλήψεις, τις κλειστές αίθουσες, τον ανταγωνισμό, καλλιεργώντας μία κριτική και ανοιχτή ατμόσφαιρα διαλόγου στο σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999). Άλλωστε, οι σύγχρονες μαθησιακές κοινότητες απαιτούν εποικοδομητικό διάλογο και ουσιαστικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις, οι οποίες δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για τη



σύσταση δικτύων μάθησης, που διαμορφώνουν κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από αισθήματα αμοιβαίου σεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και συναδελφικότητας, επιδιώκουν τη διά βίου μάθηση, η οποία αποτελεί οργανικό μέρος της κουλτούρας του σχολείου (Day, 2003: 189).

*Ο εκπαιδευτικός ως διευκολυντής αντιδράσεων ή υποστηρικτής παιδαγωγός, ένας πιο σύνθετος ρόλος, με ιδιαίτερες ικανότητες στον χειρισμό περιστάσεων και διαχείρισης φαινομένων κρίσης με σοβαρά ή ήπια συναισθηματικά προβλήματα μαθητών. Η αποτελεσματικότητα άσκησης του συγκεκριμένου ρόλου προϋποθέτει την ανάληψη ενεργού ρόλου στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και την ενεργοποίηση της συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, σχολικής διοίκησης, υποστηρικτικών υπηρεσιών υγείας). Η επίτευξη κοινών στόχων μάθησης και η κοινωνική οργάνωση της τάξης καθιστούν απαραίτητο ένα πλαίσιο υποχρεωτικών δεσμεύσεων στην τάξη, ένα σύστημα πειθαρχίας (Μπαλάσκας, 1984: 165). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των καταστάσεων, που αναιρούν τις συνθήκες διδασκαλίας και επιφέρουν ρήγμα στην παιδαγωγική σχέση, αποτελεί κριτήριο της παιδαγωγικής και διδακτικής του ικανότητας. Ως εκ τούτου, η άσκηση του εκπαιδευτικού στη δεξιότητα αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας είναι αναγκαία και επιβεβλημένη (Τσιπλητάρης, 1998: 69-70).*

Ας μη διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της σχολικής τάξης διαμορφώνει το αξιακό σύστημα και τους κανόνες που το διέπουν, κυρίως, με την προσωπικότητά του εμπνέοντας και καθοδηγώντας τους μαθητές του (Καψάλης, 2006: 426). Τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, που αναγνωρίζουν, σέβονται και θαυμάζουν τον εκπαιδευτικό τους για τη διδακτική του ικανότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την αφοσίωση στη δουλειά του, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ικανοποίηση και πολλές δυνατότητες παιδαγωγικής επίδρασης. Είναι κοινά αποδεκτό πως, όταν ο εκπαιδευτικός είναι προσωπικότητα, η διδασκαλία του είναι πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική και, κατά συνέπεια, πιο αποτελεσματική για τους μαθητές (Καψάλης, 2006: 489).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, έχοντας συνείδηση της παιδαγωγικής του ευθύνης, οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του, να αυτοελέγχεται και να αυτοπαρατηρείται, ώστε να εξασφαλίζει και να διατηρεί την αξιοπιστία στα μάτια

των μαθητών του. Προκειμένου να εμπνέει τους μαθητές του και να προωθεί το αξιακό κοινωνικό σύστημα, επιβάλλεται να αποδεικνύει ότι διακατέχεται από τις αξίες αυτές, επιβεβαιώνοντας ότι το επάγγελμά του αποτελεί λειτούργημα.

Οι απόψεις των μαθητών και, ειδικότερα, εκείνων που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον καλό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Κωνσταντίνου (2015: 157), είναι οι ακόλουθες:

- Δημιουργεί ενθουσιασμό και ευχάριστες συνθήκες μάθησης.
- Μεταδίδει αισθήματα συγκίνησης και διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση.
- Λύνει τις απορίες των μαθητών με κατανοητό τρόπο.
- Είναι προσιτός και δείχνει οικειότητα με τους μαθητές.
- Ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους.
- Δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τους μαθητές.

Εκτός από τις προαναφερθείσες κύριες ασχολίες του εκπαιδευτικού, στο καθηκοντολόγιό του περιλαμβάνονται και άλλες, όπως η διόρθωση εκθέσεων και γραπτών εργασιών, η επιτήρηση στα διαλείμματα, οι συνεδριάσεις του συλλόγου, η συνοδεία εκδρομών, η υλοποίηση εξωδιδασκτικών προγραμμάτων, οι διασχολικές συνεργασίες, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά και λειτουργούν προσθετικά στην ολόπλευρη και επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του.

Από τις παραπάνω επισημάνσεις προκύπτει σαφώς το ιδιαίτερα σύνθετο και εξαιρετικά δύσκολο έργο, που ανατίθεται σήμερα στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Καθώς η κοινωνία μεταβάλλεται, μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές και στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η επιτυχής υλοποίηση του ρόλου αυτού είναι αναγκαίο να συναρτηθεί με αλλαγές στους προσανατολισμούς και τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά το σχολείο και, κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός, ο βασικός λειτουργός του, στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, βασική προϋπόθεση είναι η άρτια διδακτική, παιδαγωγική και επιστημονική του συγκρότηση στη θεωρία και πράξη και η παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων του κλάδου του. Έτσι, θα ενισχυθούν τα επαγγελματικά του προσόντα και, παράλληλα, το σχολείο θα εξασφαλίσει ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό (Κωνσταντίνου, 2018α).

### 4.3. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Όπως έχει αναδειχτεί σε προηγούμενη ενότητα, βασική προϋπόθεση επίτευξης της σχολικής αποτελεσματικότητας αποτελεί η διά βίου ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και, κυρίως, του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, αν θέλουμε να διασφαλίσουμε συνθήκες αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να θεωρεί ως βασική προτεραιότητά του τη συνεχή κατάρτιση και επαγγελματική του ανάπτυξη (Κωνσταντίνου, 2015: 162). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καλείται να αναπροσαρμόσει τον εκπαιδευτικό του ρόλο, τις προσδοκίες, τις σχέσεις και τις διδακτικές του πρακτικές και να θωρακιστεί με τα κατάλληλα προσόντα, προκειμένου να εξασφαλίσει αποτελεσματικές συνθήκες λειτουργίας στην τάξη του, αλλά και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Ζωγόπουλος, Μπαλαλής, & Αλεξόπουλος, 2012: 117. Μπαλαλής, 2012: 130). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, λειτουργεί ο θεσμός της επιμόρφωσης, ο οποίος επιδιώκει την ανάπτυξη και ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων μέσα από σταθερές διαδικασίες, που αφορούν στην αρχική κατάρτιση και την διά βίου εκπαίδευσή του (Κωνσταντίνου, 2016. Τρούλης, 1985: 18).

Η επιμόρφωση αναφέρεται στο σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων *«που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, με σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους»* (Μαυρογιώργος, 1999: 101).

Όπως ορίζει το άρθρο 28 του Ν. 1566/85, σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

*«α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική, και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου.*

*β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, που ήδη υπηρετούν, σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους.*

γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για την άσκηση νέων καθηκόντων».

Σύμφωνα με τα ορισθέντα από τον σχετικό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νόμο, γίνεται σαφές ότι βασικός στόχος του επιμορφωτικού θεσμού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η επιμόρφωση εντάσσεται στο πλαίσιο της προσπάθειας για τη συνεχή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σύμμετρη με τη συνολική προσπάθεια ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος (Υφαντή & Βοζαίτης, 2013: 18-20).

Στις σημερινές συνθήκες, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης (Ματσαγούρας, 2005: 79). Σύμφωνα με τον Day (2003: 28-29), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς «*διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής*».

Συνεπώς, η πολυσύνθετη έννοια “επαγγελματική ανάπτυξη” μπορεί να προσδιοριστεί, σύμφωνα με τους στόχους και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού, ως μία διαρκής προσπάθεια απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, που διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011: 80). Η δυναμική της επαγγελματικής ανάπτυξης επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τη σχολική κοινότητα, τον βοηθάει να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες, να αισθανθεί ικανοποίηση από την εργασία του και να αποκτήσει μία θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, κοινωνικό κύρος και οικονομικά οφέλη (Ανδρέου, 1997: 40. Κεδράκα, 2008: 114. Φώκιαλη, Κουρουτσίδου, & Λέφας, 2005: 85).

Αποδεχόμενοι τις παραπάνω απόψεις, θα αναδείξουμε την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στα ακόλουθα:

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα εκείνοι που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχεδόν στην πλειονότητά τους, δεν διαθέτουν επαρκή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (Κωνσταντίνου, 2015: 154). Οι βασικές σπουδές των

εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως διάρκειας, μορφής, περιεχομένου, δεν επαρκούν για να καλύψουν στο σύνολό τους τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκηση των παιδαγωγικών και διδακτικών καθηκόντων τους. Η ανεργία, εξάλλου, που πλήττει τον εκπαιδευτικό κλάδο, ακυρώνει και απαξιώνει τη βασική τους εκπαίδευση. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατρέχουν, σχεδόν, όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, από τον διορισμό ως τη συνταξιοδότηση, χωρίς καμία επαγγελματική ανανέωση (Μαυρογιώργος, 1999: 110). Έτσι, κάποιες φορές υπάρχουν γνώσεις ή δεξιότητες, τις οποίες έχουν λησμονήσει, ή δεν απέκτησαν ποτέ, διότι αποτελούν νεότερες εξελίξεις (Πυργιωτάκης, 1992: 112).

Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές στις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες εργασίας και, γενικότερα, στο θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης. Αμφισβητείται πλέον η παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει ως καθήκον του. κυρίως, τη μετάδοση κάποιων γνώσεων (Σαΐτης, 2008α: 347-348). Οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις με την απαξίωση των γνώσεων που επιφέρουν, καθώς και οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ανάγκες αντανακλώνται στο σχολείο και επηρεάζουν την καθημερινότητά του. Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με τις άτακτες μετακινήσεις πληθυσμών, τις νέες συνθήκες στη δομή και λειτουργία του οικογενειακού θεσμού, τη μαζικοποίηση και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν νέα κοινωνιολογικά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, φαινόμενα, όπως η σχολική διαρροή, η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, τα αυξημένα ποσοστά παραβατικότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, επηρεάζουν τη διδακτική μεθοδολογία, τη φοίτηση των μαθητών, την παιδαγωγική σχέση, το κλίμα της τάξης και του σχολείου, μεταβάλλοντας τις εργασιακές τους συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2015: 154).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, ζώντας σε έναν κόσμο ραγδαία μεταβαλλόμενο, έχοντας να αντιμετωπίσουν σύνθετες προκλήσεις, όσο ποτέ άλλοτε, πρέπει να έχουν την ευκαιρία, αλλά και να επιδιώκουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Οι προαναφερθείσες ευρύτερες αλλαγές υποδεικνύουν εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες, για να υλοποιηθούν, απαιτούν την υποστήριξη εκπαιδευτικών πολύμορφα επιμορφωμένων και καταρτισμένων. Δεν είναι λίγες οι

φορές που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποδεχτούν αλλεπάλληλες αλλαγές, που αφορούν στην εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, εξεταστικών συστημάτων, διδακτικής μεθοδολογίας, αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδασκαλία, προγραμμάτων εξωδιδακτικού έργου. Σε αυτές τις απαιτητικές συνθήκες ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να υποστηρίξει τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς του σκοπούς όχι μόνον, όταν είναι καλά προετοιμασμένος για το επάγγελμα, αλλά και, όταν βελτιώνει τη συμβολή του σε αυτό, μέσω και της δικής του μακροχρόνιας εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2005: 84. Σαΐτης, 2008α: 347-348).

Σύμφωνα, εξάλλου, με τις θέσεις διεθνών οργανισμών, όπως του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), η συμβολή των εκπαιδευτικών στην επιτυχή υλοποίηση των σύγχρονων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται καθοριστική.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ειδικές δεξιότητες και να εισέλθουν σε διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης, βασισμένης σε κριτήρια σύμφωνα με τις συνθήκες και ανάγκες που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και, παράλληλα, διαμορφώνουν το πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης (OECD, 2005, 2009).

Καθώς, λοιπόν, καμία μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2009: 49), αντιλαμβανόμαστε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά θεσμό στρατηγικής σημασίας, ο οποίος εξελίσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς, αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό έργο και εκσυγχρονίζει τα συστήματα εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999: 110).

Για να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις, προβάλλει επιτακτικά η καθιέρωση μίας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας, με ποιοτικές προδιαγραφές και κριτήρια, τα οποία θα εγγυώνται την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του στη βάση των σύγχρονων και έγκυρων επιστημονικών δεδομένων και διδακτικών μεθόδων, και θα σέβονται την παιδαγωγική ελευθερία και αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 1999: 107).

Γενικότερα, μία αποτελεσματική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εξειδικεύει το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της στις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες, που αφορούν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Με αυτήν την έννοια, είναι χρήσιμο να συνοδεύεται από την ουσιαστική συμμετοχή των

εκπαιδευτικών, να είναι σύμμετρη με τα ενδιαφέροντά τους, να συνυπολογίζει τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες επιμορφούμενοι, να παρέχει κίνητρα μάθησης και να έχει σαφείς, οριοθετημένους στόχους (Μαυρογιώργος, 1999: 106).

Δεν μπορεί να αμφιβάλει κανείς ότι, όσο πιο ομαλά λειτουργεί το επιμορφωτικό σύστημα, τόσο πιο αποτελεσματικά καθορίζει και εξελίσσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Τριλιανός, 2012: 50). Σημαντική παράμετρος για την επίτευξη του στόχου αυτού καθίσταται η προώθηση ενός μηχανισμού διαρκούς αξιολόγησης της εκάστοτε επιμορφωτικής προσπάθειας (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009: 42), προς την κατεύθυνση υλοποίησης προγραμμάτων, που προάγουν και αναβαθμίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 27-47. Μαυρογιώργος, 1996: 26).

Αναντίρρητα, όποιες μορφές κι αν πάρει ο θεσμός, δεν θα πρέπει να περιοριστεί μόνο στην παροχή των σχετικών γνώσεων. Είναι αναγκαίο να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό να πιστέψει στον εαυτό του και τον ρόλο του σε ένα σύστημα που σκοπεύει τα ιδανικά μίας σύγχρονης κοινωνίας. Η πίστη αυτή θα δώσει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να χαίρεται τη δουλειά του, βασική προϋπόθεση να θέλει να βελτιώνεται, ώστε να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν καλύτερα στις απαιτήσεις της. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα μάθει να ενεργεί και να σκέφτεται ως “δάσκαλος”, βρίσκοντας τη δύναμη να αγωνιστεί, για να αποκτήσει το σχολείο τον θεμελιακό του ρόλο ως παιδευτικός θεσμός. Αναντίρρητα, ο επιμορφωμένος και επιστημονικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός είναι ικανός να οδηγήσει τους μαθητές του σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα, υπερνικώντας πολλές από τις αδυναμίες των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Τριλιανός, 2012: 53-54).

Καθώς γίνεται εμφανές ότι η αναγκαιότητα του θεσμού της επιμόρφωσης θεωρείται δεδομένη, η καθιέρωση νέων θεσμών ή η αναδόμηση των ήδη υπαρχόντων δεν πρέπει να αργοπορεί, προκειμένου το συντομότερο να καλυφθεί το κενό, που έχει δημιουργηθεί. Προς την κατεύθυνση αυτή, η Πολιτεία οφείλει να αντιμετωπίσει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την απαιτούμενη προσοχή και σοβαρότητα και να διαθέσει τα μέσα για το ουσιαστικό περιεχόμενό της, με τη δημιουργία των αναγκαίων όρων και συνθηκών, που θα καταστήσουν την επιμορφωτική διαδικασία αξιόπιστη και ελκυστική για τον εκπαιδευτικό κλάδο (Μπαραλός, 2012: 130. Υφαντή & Βοζαίτης, 2009: 42).

Πρωτίστως, όμως, η υποστήριξη του θεσμού της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να λάβει υπ' όψιν ότι η εφαρμογή του δεν αναφέρεται στην άκριτη αποδοχή και υποδοχή των επιλογών της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και την ιδεολογική προς αυτές συμμόρφωση, αλλά συνιστά διαδικασία, που ενισχύει και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς προκλήσεις και ευκαιρίες για την επαγγελματική τους βελτίωση (Μαυρογιώργος, 1999: 106). Μία διαδικασία, η οποία θα τους καταστήσει ικανούς να δουλέψουν για τις αναγκαίες αλλαγές στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους και τα προστάγματα των καιρών. Έτσι, θα μπορούμε να μιλάμε για μία αποτελεσματική διδασκαλία, ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, με μία πλουραλιστική εκπαιδευτική ηγεσία, σε συνεργασία με τους γονείς ενεργών και υπεύθυνων μαθητών.



## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Η υιοθέτηση της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι της μελέτης. Συνεπώς, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε στην έρευνά μας και, ειδικότερα, θα αναδείξουμε τη σημαντικότητα του υπό διερεύνηση θέματος, εστιάζοντας στη στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, θα αναφερθούμε στη μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

#### 5.1. Αντικείμενο και αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αποτελεί κομμάτι μίας ευρύτερης αναπτυξιακής διαδικασίας, η οποία αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ζωντανό οργανισμό και φορέα αρμόδιο και υπεύθυνο για τη διαμόρφωση και παροχή παιδαγωγικά ενδεδειγμένης παιδείας, με βάση αποτελεσματικές πρακτικές οργάνωσης και λειτουργίας. Από την μέχρι τώρα επαγγελματική μας πορεία στον χώρο της εκπαίδευσης, έχουμε διαπιστώσει, αφενός την καθοριστικής σημασίας συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στη λειτουργία του σχολείου, αφετέρου τη δυσκολία στη διαμόρφωση και επικράτησή του στο σύγχρονο σχολείο. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι, ενώ το ζήτημα της επικράτησης θετικού σχολικού κλίματος απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, με δεδομένη την καθοριστική συμβολή του στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ζωής σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της, εντούτοις αποτελεί μία συνθήκη ζητούμενη και δύσκολα επιτεύξιμη, καθώς δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί επαρκώς οι πρακτικές εκείνες, οι οποίες αποτελούν τον καταλύτη δημιουργίας του και, συνάμα, προωθούν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η εμπειρία μας στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και το γεγονός ότι η σχετική έρευνα και βιβλιογραφία επισημαίνουν την καθοριστικής σημασίας συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα για την εκπόνηση της ερευνητικής μελέτης.

Για την ανάληψη του παρόντος εγχειρήματος καθοριστικά λειτούργησε το γεγονός ότι δεν έχει διεξαχθεί στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ηπείρου μία πολύπλευρη, όσον αφορά τους τομείς της σχολικής ζωής, και σε βάθος διερεύνηση

του θέματος, που σχετίζεται με το θετικό σχολικό κλίμα και τη συμβολή του στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Συνεπώς, η σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης κρίνεται υψηλή, καθώς θεμελιώνεται στην ίδια τη σχολική ζωή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Μία θεώρηση, η οποία προσμετρά και καθορίζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με κριτήρια περισσότερο ανθρωποκεντρικά, στη βάση των επιλογών και των δράσεων των μελών της και όχι, όπως, συχνά, συμβαίνει, ετεροκαθορισμένα, με αποτέλεσμα την αποσπασματική, ανεπαρκή, ασαφή και αναλώσιμη, ενδεχομένως, συμβολή και λειτουργία τους στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολικού γίνεσθαι.

Μία γενική κριτική αποτίμηση σε επίπεδο επισκόπησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η οποία αφορά στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, αποκαλύπτει μία σχετική έλλειψη συναφών ερευνητικών μελετών, που εστιάζουν στη συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, ιδιαίτερα, σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο κομμάτι των ερευνών επεξεργάζεται τα διάφορα επιμέρους ευρήματα μέσα από το πρίσμα των μαθητικών επιδόσεων και της μαθητικής επιτυχίας, θεωρώντας το σχολικό κλίμα, κυρίως, ως ένα μέσο προς τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με όρους επιδόσεων.

Έτσι, η ερευνητική απόπειρα προσβλέπει να λειτουργήσει προσθετικά και συμπληρωματικά στην ήδη υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφική παραγωγή, σκιαγραφώντας τον προσωπικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

## **5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με την ισχύ του θετικού σχολικού κλίματος και των αντανakλάσεων του στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής ζωής σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου. Συνακόλουθα, στόχος της έρευνας είναι να ελέγξει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εάν το σχολικό κλίμα μπορεί να επιτελέσει ρόλο λειτουργικό και σημαίνοντα στις επιλογές της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όσον αφορά πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας της και, συνάμα, να ανταποκριθεί στις αξιώσεις περί σύνδεσής του με μία εκπαιδευτική και

παιδαγωγική σταθερά, η οποία, έχοντας ως βάση το ίδιο το άτομο, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του, θα αποτελεί σημείο αναφοράς για την αποτελεσματικότητα στο σημερινό σχολείο.

Συγκεκριμένα, η έρευνα θα απευθυνθεί στα μέλη του διδακτικού προσωπικού (εκπαιδευτικούς και διευθυντές) των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου με στόχο την καταγραφή των απόψεών τους, σχετικά με την ποιότητα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, καθώς και την ανάδειξη προσωπικών τους εκτιμήσεων για το ιδεατό σχολικό κλίμα, τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή του και τον τρόπο που μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις και, συνακόλουθα, την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η διερεύνηση των αντιληπτών όψεων των εκπαιδευτικών για το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές τους μονάδες παρουσιάζει σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς προκύπτουν από τα ερεθίσματα που προσδιορίζουν τον εργασιακό τους χώρο. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απόψεις αυτές αποτυπώνουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική πραγματικότητα και το κλίμα που την χαρακτηρίζει και όχι, κατ' ανάγκη, αυτό που πραγματικά συμβαίνει (Φασούλης, 2008: 118).

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας, ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους:

- i. Την οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας (υλική και αισθητική ταυτότητα του χώρου, υλικοτεχνική υποδομή, επάρκεια σύγχρονων διδακτικών μέσων, το μαθητικό δυναμικό, αυτονομία στη λειτουργία της, συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού).
- ii. Την επικοινωνία (διαπροσωπικές, εργασιακές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, επικοινωνία με τους γονείς).
- iii. Τη συνεργασία (το πνεύμα συνεργασίας, συνέργειας, συναδελφικής και συλλογικής δραστηριοποίησης μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, γονείς, μαθητές), τη διαχείριση ποικίλων θεμάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, την υλοποίηση του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου).
- iv. Την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (βαθμός συμβολής της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, παρωθώντας το διδακτικό προσωπικό για ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις ικανότητές

του, καλλιεργώντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, εμπνέοντας, καθοδηγώντας και ικανοποιώντας τις ανάγκες του, εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή του για τη μέγιστη δυνατή απόδοση στο πολύπλευρο εκπαιδευτικό του έργο, τις ηγετικές ικανότητες της διεύθυνσης του σχολείου, την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, προγραμμάτων, διαγωνισμών, πολιτιστικών δραστηριοτήτων, πραγματοποίηση γιορτών, εκδρομών, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου).

- v. Την εργασιακή ικανοποίηση (ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών).
- vi. Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο (η εκπαιδευτική πολιτική, το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται, η κοινωνική και οικονομική κρίση).
- vii. Την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- viii. Τη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών.
- ix. Τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής και διοικητικής εργασίας στη σχολική κοινότητα.

Επίσης, θα εξεταστεί η επίδραση δημογραφικών παραμέτρων των εκπαιδευτικών, (π.χ. φύλο, εμπειρία, εργασιακή θέση, εργασιακό καθεστώς, τύπος σχολείου) επί των παραπάνω παραμέτρων.

### **5.3. Ερευνητικά ερωτήματα:**

Με βάση τους προαναφερθέντες στόχους και τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

#### ***Ενότητα Α': Η έννοια του σχολικού κλίματος***

A-EP1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του σχολικού κλίματος; {ερωτήσεις-δηλώσεις A.1. έως και A.6.}

#### ***Ενότητα Β': Παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του σχολείου***

**Υποενότητα B1-EP1. Η οικολογική φυσιγνωμία της σχολικής μονάδας:** {ερωτήσεις B1.1, έως και B1.5}.

**Υποενότητα B2-EP2.** Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας: {ερωτήσεις B2.1, έως και B2.5}.

**Υποενότητα B3-EP3.** Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας: {ερωτήσεις B3.1, έως και B3.6 }.

**Υποενότητα B4-EP4 .** Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας: {ερωτήσεις B4.1, έως και B4.7}.

**Υποενότητα B5-EP5 .** Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο: {ερωτήσεις B5.1, έως και B5.4}.

**Υποενότητα B6-EP6 .** Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου: {ερωτήσεις B6.1, έως και B6.4}.

**Υποενότητα B7-EP7.** Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: {ερωτήσεις B7.1, έως και B7.2}.

**Υποενότητα B8-EP8.** Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών: {ερώτηση B8.1}.

**Ενότητα Γ': Ενέργειες των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας**

**Υποενότητα Γ1.** Ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου

Ερευνητικό ερώτημα: Γ1–EP1: Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο ενεργειών διεύθυνσης σχολείου; {ερωτήσεις Γ1.1 έως και Γ1.11}

**Υποενότητα Γ2.** Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου

Ερευνητικό ερώτημα: Γ2–EP1: Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο ενεργειών των εκπαιδευτικών του σχολείου; {ερωτήσεις Γ2.1 έως και Γ2.8}

**Υποενότητα Γ3.** Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας

Ερευνητικό ερώτημα: Γ3–EP1: Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο σχέσεων, που αναπτύσσει το σχολείο με τους γονείς; {ερωτήσεις Γ3.1 έως και Γ3.4}

**Υποενότητα Γ4:** Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία

Ερευνητικό ερώτημα: Γ4–EP1: Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο σχέσεων, που αναπτύσσει το σχολείο με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία; {ερωτήσεις Γ4.1 έως και Γ4.3}

#### **Επιπρόσθετα ερευνητικά ερωτήματα:**

Ερευνητικό ερώτημα: Δ-EP1: Θα προκύψουν ενδεχόμενες εξαρτήσεις ή ακόμη και διαφοροποιήσεις των θέσεων που διατηρούν συνολικά οι εκπαιδευτικοί, ως προς καίριες δημογραφικές παραμέτρους: εργασιακή θέση (εκπαιδευτικός, διευθυντής), φύλο, έτη προϋπηρεσίας, εργασιακό καθεστώς (μόνιμος με οργανική θέση, μόνιμος με διάθεση, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), τύπος σχολείου (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο), Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Πρέβεζας).

#### **5.4. Πληθυσμός και δειγματοληπτικό πλαίσιο έρευνας**

Το πλήθος των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου (συνολικά: 129), και των υπηρετούντων εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2018-2019, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας -μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος- (συνολικά 1579 εκπαιδευτικοί), συνιστούν τον πληθυσμό στόχο της έρευνας και, παράλληλα, ορίζουν το πλαίσιο δειγματοληψίας.

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις περιπτώσεις από τις οποίες επιλέγεται το δείγμα και σε ιδανικές συνθήκες αντιστοιχεί με τον πληθυσμό της έρευνας. Αυτό, ωστόσο, επιτυγχάνεται, όταν ο πληθυσμός είναι μικρός και υπάρχει η δυνατότητα κατάρτισης καταλόγου με όλες τις περιπτώσεις (Κυριαζή, 2011: 106). Στην παρούσα έρευνα το δειγματοληπτικό πλαίσιο περιορίζεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου. Συνεπώς, το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποκλίνει ως προς τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών δομών εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.

Στην κοινωνική έρευνα εφαρμόζονται οι ακόλουθες μέθοδοι τυχαίας δειγματοληψίας:

“Απλή τυχαία δειγματοληψία (*simplerandomsampling*)”:  
Περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο του αριθμού των ατόμων που απαιτείται για το δείγμα. Η σωστή της εφαρμογή δίνει σε κάθε άτομο ίσες

πιθανότητες να περιληφθεί στο δείγμα και καθιστά όλους τους συνδυασμούς ατόμων για ένα συγκεκριμένο δείγμα ισοπίθανους (Robson, 2010: 310).

“*Συστηματική δειγματοληψία (systematic sampling)*”: Περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή ενός σημείου εκκίνησης στο δειγματοληπτικό πλαίσιο και μετά την επιλογή κάθε νιοστού ατόμου (ό.π., 2007: 310). Αποτελεί παραλλαγή της τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία εφαρμόζεται σε μεγαλύτερους πληθυσμούς, καταγεγραμμένους σε κατάλογο, ο οποίος έχει καταρτιστεί βάσει συγκεκριμένου κριτηρίου. Είναι κατάλληλη για μεγάλους πληθυσμούς, όπου δυσχεραίνεται η εφαρμογή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας.

“*Δειγματοληψία κατά στρώματα ή στρωματοποιημένη δειγματοληψία (stratified sampling)*”: Η δειγματοληψία γίνεται σε στοιχεία εντός κάθε στρώματος, λαμβάνοντας τυχαίο δείγμα από το καθένα. Ένα κοινό κίνητρο για τη δειγματοληψία είναι να μειωθεί το κόστος αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα της δειγματοληψίας. Η χρήση της ενδείκνυται, όταν είναι αναγκαία η διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, αλλά και στην περίπτωση κάποιων μικρών πληθυσμιακών υποομάδων του πληθυσμού, τις οποίες η απλή τυχαία ή η συστηματική δειγματοληψία είναι δυνατόν να αποκλείσει από το δείγμα και, έτσι, να μην εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η αξιοπιστία της ανάλυσης.

“*Συσσωρευτική δειγματοληψία ή δειγματοληψία συστάδων ή δειγματοληψία κατά δεσμίδες (clustersampling)*”: η τεχνική περιλαμβάνει τη διάκριση του πληθυσμού σε έναν αριθμό από μονάδες ή συστάδες, καθεμία από τις οποίες περιέχει άτομα που έχουν ένα εύρος χαρακτηριστικών (Robson, 2010: 311). Συστάδα είναι μία ομάδα ατόμων του πληθυσμού. Στη δειγματοληψία συστάδων επιλέγουμε τυχαία μία συστάδα ατόμων και εξετάζουμε το σύνολο των ατόμων της συστάδας. Η δειγματοληψία συστάδων διαφέρει από τη στρωματοποιημένη δειγματοληψία στο ότι επιλέγονται τυχαία ορισμένες συστάδες και διερευνώνται τα άτομα που τις συγκροτούν, ενώ στη στρωματοποιημένη επιλέγονται τυχαία ορισμένα άτομα από όλα τα στρώματα του πληθυσμού (Βάμβουκας, 2010: 164-165).

“*Πολυσταδιακή δειγματοληψία*”: Αποτελεί μία επέκταση της δειγματοληψίας συστάδων, κατά την οποία η επιλογή του δείγματος γίνεται κατά στάδια, δηλαδή, με τη λήψη δειγμάτων από δείγματα (Robson, 2010: 312).



Ως εκ τούτου, αφού εξετάστηκαν οι εναλλακτικές επιλογές, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της παρούσας έρευνας, κρίθηκε η δειγματοληψία συστάδων ως καταλληλότερη τεχνική για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων και τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς τον πληθυσμό.

### **5.5. Επιλογή δείγματος**

Το δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε με τη χρήση της μεθόδου “δειγματοληψία συστάδων ή κατά δεσμίδες”. Μία σχολική μονάδα με το σύνολο των υπηρετούντων σε αυτή εκπαιδευτικών ορίστηκε ως συστάδα. Με βάση τα στοιχεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας, συγκροτήσαμε έναν κατάλογο των δημόσιων Σχολείων (Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων), τα οποία λειτουργούν στις αντίστοιχες διευθύνσεις εκπαίδευσης (σύνολο: 129). Ο κατάλογος δομήθηκε στη βάση δύο στηλών: το αναγνωριστικό κάθε σχολικής μονάδας με τη μορφή ενός αριθμού από το 1 έως το 129 και τη διεύθυνση εκπαίδευσης, στην οποία οργανικά ανήκει. Ακολούθως, έγινε αναδιάταξη του καταλόγου με τυχαίο τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή (Microsoft Excel 2010), και προέκυψε ένας τυχαία διατεταγμένος κατάλογος των σχολικών μονάδων (παράδειγμα αναδιάταξης: 113, 118, 24, 125, 100, 121, 144, 116, 33, 85, ...).

Συνεπώς, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή του δείγματος είναι η ακόλουθη. Από τον κατάλογο, που προέκυψε, μετά την τυχαία αναδιάταξη των σχολικών μονάδων επιλέξαμε με τη σειρά τις σχολικές μονάδες και απευθύναμε τα ερωτηματολόγια στο σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε μία από αυτές. Εφόσον η πρόσβαση σε κάποια σχολική μονάδα παρουσίαζε δυσκολίες για οποιοδήποτε λόγο, επιλέξαμε την αμέσως επόμενη. Με τη διαδικασία αυτή διαμορφώθηκε προοδευτικά το δείγμα, επιτρέποντας στις σχολικές μονάδες όλων των περιοχών της Ηπείρου, να εκπροσωπηθούν σε αυτό χωρίς κάποια προδιάθεση αποκλεισμού.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από 231 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούσαν στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων Νομών της Ηπείρου, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), εκ των οποίων οι 123 εκπαιδευτικοί, (ποσοστό 53,25%), υπηρετούν σε Ημερήσιο Γυμνάσιο και οι 108 εκπαιδευτικοί, (ποσοστό 46,75%), εργάζονται σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο. Η

πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζεται στη διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων (N=107, ποσοστό 46,32%), και ακολουθούν η διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Άρτας (N=46, ποσοστό 19,91%), η διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας (N=40, ποσοστό 17,32%), και η διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Θεσπρωτίας (N=38, ποσοστό 16,45%). Διανεμήθηκαν 290 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και επιστράφηκαν συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τους 231 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 79,95%). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 95 σχολικές μονάδες σε σύνολο 129 σχολικών μονάδων (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.

### **5.6. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών**

Η μέθοδος συνδυάζει και απεικονίζει *«το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 75), ώστε να γίνει η οργάνωση των δεδομένων, να δοθούν απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Οι ερευνητικές μέθοδοι παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα προσέγγισης του προς διερεύνηση και μελέτη ερευνητικού αντικειμένου και διακρίνονται σε ποσοτικές, ποιοτικές και συνδυασμός αυτών (Creswell, 2011: 83).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία για τη διερεύνηση της συμβολής του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των απόψεων των μελών του δείγματος. Ειδικότερα, η ποσοτική εμπειρική έρευνα περιλαμβάνει την έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο και χρήση κλειστών ερωτήσεων, μετρά τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου, καθώς από τα προκύπτοντα ποσοτικά δεδομένα με τη στατιστική τους ανάλυση αποδίδονται με αριθμούς και με τάσεις η ποσοτική του εμφάνιση (Kvale, 1996: 67). Το είδος της ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας που θα αξιοποιηθεί είναι η επισκόπηση. Οι επισκοπήσεις είναι τύπος περιγραφικής έρευνας που *«συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες να μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα»* (Cohen et al., 2008: 290). Επίσης, στις έρευνες αυτές έχει ενδιαφέρον «η

*συστηματική διερεύνηση και μελέτη θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής και πράξης» (Αθανασίου, 2007: 42).*

### **5.7. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο, ως ερευνητικό εργαλείο είναι *“ένα έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς”* (Παρασκευόπουλος, 1993: 99). Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να απευθυνθεί για εύρος θεμάτων σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες με χαμηλό οικονομικό κόστος και σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και, παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα ευχερούς επανάληψης της έρευνας υπό τις ίδιες συνθήκες, αυξάνοντας τον έλεγχο της αξιοπιστίας της (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο, ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του, επέδειξαν ο προσανατολισμός και οι συγκεκριμένοι στόχοι της έρευνας, κατόπιν μελέτης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποκλειστικά για χρήση στη συγκεκριμένη μελέτη ως αποτέλεσμα βιβλιογραφικής αναζήτησης, ερευνητικής μελέτης, στοχοθεσίας και προσωπικής μας εμπειρίας.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και, παράλληλα, δομήθηκε σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία για τη σύνταξη ερωτηματολογίου. Επίσης, ελήφθησαν υπ' όψιν προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1999, 2002), και Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012), που αφορούν στη μελέτη του δείκτη “σχολικό κλίμα” στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν οι μελέτες: α) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης* (1999), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β) *Πρόταση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου/* (Κωνσταντίνου, 2002β) γ) *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)/*Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Περαιτέρω, καθώς η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα είναι προαιρετική, το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε *«κατά τρόπον που να διεγείρει το ενδιαφέρον τους...να εκμαιεύει απαντήσεις που να είναι όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην αλήθεια»* (Παρασκευόπουλος, 1993: 106-107), καθώς και *«να δείχνει εύκολο,*

*ελκυστικό, ενδιαφέρον και όχι περίπλοκο, ασαφές, απαγορευτικό και βαρετό»* (Cohen et al., 2008: 436), ώστε ο συμμετέχων στην έρευνα να το ολοκληρώνει σε εύλογο χρονικό διάστημα και να αποφεύγει την ελλιπή συμπλήρωσή του.

Το τελικό ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δομήθηκε με εβδομήντα (70) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις επιτρέπουν την ποσοτική ανάλυση και συγκριτικά με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου πλεονεκτούν, διότι παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα εύκολης σύγκρισης των απαντήσεων, με την κωδικοποίησή τους βάσει μίας συγκεκριμένης κλίμακας (Creswell, 2011: 436).

Όπως αναφέρουν οι Cohen κ. συν., (2008: 426), *«οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα»*. Χρησιμοποιούνται για *«την καταγραφή της προσωπικής τοποθέτησης των συμμετεχόντων... σχετικά με το τι πιστεύουν ή τι αισθάνονται για ένα ορισμένο θέμα»* (Κατερέλος, 2001: 436).

Στην παρούσα έρευνα η καταγραφή και κωδικοποίηση έγινε με την κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, κλίμακα διαβαθμιστικής επιλογής, σύμφωνα με την οποία προτείνονται στον ερωτώμενο επάλληλα επίπεδα, διαφορετικού βαθμού, σε ανιούσα ή κατιούσα διάταξη από τα οποία επιλέγεται μόνον ένα (Παρασκευόπουλος, 1993: 103).

Προκειμένου να διερευνηθεί η ανταποκρισιμότητα του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με κύριο στόχο την αναζήτηση επιπέδων εσωτερικής αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, ώστε να διαμορφωθεί η τελική του μορφή για χορήγηση στο δείγμα της έρευνας.

Στην ακόλουθη ενότητα, παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

### **5.8. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από κατάλληλο εισαγωγικό σημείωμα, για *«να παρουσιάσει τον σκοπό της έρευνας, να ενημερώσει για τη σημασία της, να διαβεβαιώσει για την εμπιστευτικότητά της και να ενθαρρύνει τις απαντήσεις»* (Cohen et al., 2008: 438), εξασφαλίζοντας τη σαφήνεια των ερωτήσεων και την προετοιμασία των συμμετεχόντων για τις ερωτήσεις που έπονται. Η συνοδευτική επιστολή δημιουργεί μία προσωπική σχέση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενων και χρησιμοποιείται *«για να δημιουργήσει στον παραλήπτη μια θετική στάση προς την έρευνα και να τον παροτρύνει να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο»*, πληροφορώντας

τους για τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στην ολοκλήρωση της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993: 119). Η επιστολή ολοκληρώνεται με τις ευχαριστίες του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες για την επίδειξη συνεργασίας και τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων.

Ως προς τη δομή, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα ακόλουθα μέρη:

#### ΜΕΡΟΣ Α΄

##### ***Κλίμακα Δημογραφικών Στοιχείων***

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει εννέα (9) ερωτήσεις, που αφορούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση, χρόνια υπηρεσίας στην εργασία, ειδικότητα, τύπος σχολείου, εργασιακό καθεστώς, διεύθυνση εκπαίδευσης. Η συλλογή των στοιχείων αυτών συμβάλλει στην περιγραφή του δείγματος και στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασής τους με μεταβλητές της έρευνας (Κατερέλος, 2001: 434).

#### ΜΕΡΟΣ Β΄

Το μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τρεις ενότητες με συνολικά εβδομήντα (70) ερωτήματα της έρευνας.

##### ***Ενότητα Α΄: Η έννοια του σχολικού κλίματος***

Η ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από μία (01) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την έννοια του σχολικού κλίματος. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν έξι (06) προτάσεις-δηλώσεις και μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

##### ***Ενότητα Β΄: Παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του σχολείου***

Η ενότητα Β΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από τριάντα τέσσερις (34) ερωτήσεις. Η θεματική περιοχή «Παράγοντες θετικού σχολικού κλίματος» ομαδοποιείται σε οκτώ υποενότητες, οι οποίες καλύπτουν τις πτυχές: *οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας, επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο, εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, βαθμοθηρία και ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών*. Διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξία/σημασία των επιμέρους παραγόντων που διαμορφώνουν θετικό σχολικό κλίμα και, εν δυνάμει,

αποτελεσματική λειτουργία σχολείου. Οι απαντήσεις δίδονται από τον ερωτώμενο και εκφράζεται ο βαθμός συμφωνίας βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ).

Αναλυτικότερα, η καθεμία από τις υποενότητες δομείται βάσει των ακόλουθων ερωτημάτων-δηλώσεων ως εξής:

**Η υποενότητα B1:** “οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

- B1.1. Η αισθητική ταυτότητα του χώρου
- B1.2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου
- B1.3. Το μέγεθος (μαθητικό δυναμικό) της σχολικής μονάδας
- B1.4. Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας
- B1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού.

**Η υποενότητα B2:** “επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

- B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων
- B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς
- B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων
- B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
- B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς.

**Η υποενότητα B3:** “συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

- B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους
- B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
- B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς
- B3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου
- B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος
- B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων.

**Η υποενότητα B4:** “οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

- B4.1. Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου

B4.2. Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

B4.3. Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης

B4.4. Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων

B4.5. Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων

B4.6. Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών

B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

**Η υποενότητα B5:** “κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

B5.1. Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική

B5.2. Το τοπικό κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται

B5.3. Η κοινωνική κρίση

B5.4. Η οικονομική κρίση.

**Η υποενότητα B6:** “εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

B6.1. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους

B6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου

B6.3. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης

B6.4. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών.

**Η υποενότητα B7:** “επιμόρφωση - κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου” αποτελείται από τις ακόλουθες δηλώσεις:

B7.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

B7.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

**Η υποενότητα B8:** “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών” αποτελείται από την ακόλουθη δήλωση:

B8.1. Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου.

**Ενότητα Γ': Ενέργειες των φορέων που εμπλέκονται στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας**

Η Ενότητα Γ' αποτελείται από τέσσερις υποενότητες και είκοσι έξι (26) ερωτήσεις-δηλώσεις. Για καθεμία από αυτές ζητείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, επιλέγοντας βάσει της κλίμακας τύπου Licert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ), εκείνο που αντιπροσωπεύει α) τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα το κλίμα του σχολείου τους, (επικρατούσα κατάσταση), και β) τον βαθμό που θα επιθυμούσαν να ισχύει, προκειμένου να διαμορφώνει συνθήκες αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας (επιθυμητή κατάσταση), ως προς τους ακόλουθους δείκτες σχολικού κλίματος: *Ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου, Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου, Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολικής μονάδας και γονέων των μαθητών, Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολικής μονάδας με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία.*

Αναλυτικότερα, η καθεμία από τις υποενότητες δομείται βάσει των ακόλουθων ερωτημάτων-δηλώσεων ως εξής:

**Υποενότητα Γ1:** “*Ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου*” {Σύνολο δηλώσεων: Έντεκα (11)}

Γ1.1. Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή

Γ1.2. Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για θέματα διδασκαλίας και μάθησης

Γ1.3. Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων

Γ1.4. Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου

Γ1.5. Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)

Γ1.6. Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία

Γ1.7. Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας

Γ1.8. Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού

Γ1.9. Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο

Γ1.10. Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο

Γ1.11. Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου.



**Υποενότητα Γ2:** “*Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου*” {Σύνολο δηλώσεων: οκτώ (8)}

- Γ2.1. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή
- Γ2.2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα
- Γ2.3. Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας
- Γ2.4. Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης
- Γ2.5. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας
- Γ2.6. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης
- Γ2.7. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεργάζεται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος
- Γ2.8. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού, ευχάριστου και ικανοποιητικού για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών.

**Υποενότητα Γ3:** “*Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας*” {Σύνολο ερωτήσεων: τέσσερις (4)}

- Γ3.1. Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών
- Γ3.2. Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων, σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης
- Γ3.3. Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους
- Γ3.4. Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

**Υποενότητα Γ4:** “*Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία*” {Σύνολο ερωτήσεων: τρεις (3)}

- Γ4.1. Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)

Γ4.2. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)

Γ4.3. Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο.

### **5.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Κάθε ερευνητής με τη διενέργεια μίας έρευνας στοχεύει στο να αποσπάσει *«από την περίπλοκη ροή της κοινωνικής συμπεριφοράς εκείνες τις ενέργειες που είναι δυνητικά σημαντικές για το ερώτημα της έρευνας... κατά τη διάρκεια κάποιας χρονικής περιόδου»*, προκειμένου να εξασφαλίσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα των μετρήσεων (Hewstone & Stroebe, 2007: 154). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι συνυφαίνονται, ποικιλοτρόπως, καθορίζοντας σημαντικά την επιτυχή έκβαση της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell, 2011: 197). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία σε μία έρευνα, είναι αναγκαία η ενδελεχής παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και η ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας (Συμεού, 2006: 1055).

Ειδικότερα, η έννοια της αξιοπιστίας σε μία μέτρηση έχει σχέση με το στοιχείο της σταθερότητας των αποτελεσμάτων, δηλαδή, στο κατά πόσο η συγκεκριμένη μέτρηση μπορεί να αποδώσει, κάτω από σταθερές συνθήκες, ίδια αποτελέσματα, επαναλαμβανόμενη σε μία ή περισσότερες περιστάσεις, από διαφορετικούς ερευνητές και σε παρόμοια δείγματα (Hewstone & Stroebe, 2007: 154). Κατά μίαν έννοια, η αξιοπιστία αποτελεί την αντιστοιχία μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων και εκείνων που προσδιορίζουν τον πραγματικό κόσμο.

Από την άλλη, η εγκυρότητα μίας μέτρησης μπορεί να διασφαλιστεί, όταν το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί (Βάμβουκας, 2006: 286. Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 77). Συνεπώς, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι ακριβές και σαφές.

Η χορήγηση και επαναχορήγηση του ερευνητικού εργαλείου, εξάλλου, μπορεί να οδηγήσει, αφενός στη δημιουργία ενός ευέλικτου εργαλείου και, αφετέρου, την επιλογή της κατάλληλης για την έρευνα μεθοδολογίας (Creswell, 2011: 197). Προς την κατεύθυνση αυτή, στην παρούσα έρευνα θετικά συνέβαλε η πιλοτική δοκιμή με την επίδοση του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό υποκειμένων, με χαρακτηριστικά παρόμοια με την ομάδα που αποτελεί τον πληθυσμό μελέτης, ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια και πληρότητα των ερωτήσεων, να προσαρμοστεί το ερωτηματολόγιο στο

περιβάλλον των συμμετεχόντων και να καταστεί δυνατή η συλλογή έγκυρων απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε είκοσι εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κυρίως έρευνας, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες που αφορούν ατελείς οδηγίες, ασάφειες ή δυσκολίες κατανόησης και ερμηνείας ερωτήσεων, γενικότερες αντιδράσεις των υποκειμένων, καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ώστε να προβούμε σε πιθανή διαφορετική παρουσίαση και διατύπωσή του (Αθανασίου, 2007: 172. Javeau, 2000: 148-149. Παρασκευόπουλος, 1993: 69). Οι παρατηρήσεις από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπ' όψιν και διαμόρφωσαν την οριστική του μορφή.

Επίσης, εστίασαμε με προσοχή στην τήρηση των κανόνων δεοντολογίας σύμφωνα με την ερευνητική μεθοδολογία. Το δείγμα της έρευνας ενημερώθηκε για τον βασικό σκοπό της έρευνας και τη σημαντικότητα της συμμετοχής του στη διαδικασία, έλαβε εχέγγυα ανωνυμίας κι εμπιστευτικότητας των δηλώσεών του και συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο χωρίς πίεση και περαιτέρω δεσμεύσεις (Αθανασίου, 2007: 35). Βέβαια, το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της χώρας. Ωστόσο, η προθυμία και η διάθεση συνεργασίας που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν, λειτούργησε προσθετικά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της ερευνητικής προσπάθειας.

Επιπρόσθετα, η μεταβασιμότητα ή γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων σε ευρύτερα σύνολα του πληθυσμού αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την επιτυχή έκβαση μίας μελέτης (Συμεού, 2006: 1059). Για την ικανοποίηση της ανωτέρω συνθήκης, έγινε προσπάθεια πυκνής και γλαφυρής περιγραφής και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων και ευρημάτων. Περαιτέρω, οι απαντήσεις και εικόνες των συμμετεχόντων *«αναδύθηκαν μέσα από το εύρος των ερευνητικών πηγών που αξιοποιήθηκαν κατά την έρευνα»* (Συμεού, 2006: 1062).

Επιπλέον, για την εξέταση της εσωτερικής αξιοπιστίας μίας κλίμακας, δηλαδή, της σταθερής αποτύπωσης των αποτελεσμάτων σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες, αξιοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Cronbach's alpha (Ζαφειρόπουλος, 2015: 134). Εν προκειμένω, η μη καταγραφή προηγούμενης χρήσης του οικείου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, σήμαινε και απουσία πληροφοριών εγκυρότητάς του, στοιχείο, το οποίο έθετε σε στατιστικό κίνδυνο περαιτέρω

επαγωγικούς υπολογισμούς και συμπεράσματα. Ωστόσο, αποτυπώνεται πολύ επαρκής εγκυρότητα για το σύνολο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου ( $\alpha=0,9682$ ), στοιχείο, το οποίο δηλώνει ότι η αξιοποίησή του στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα ήταν επιτυχής.

Από την άλλη, η εγκυρότητα μίας μέτρησης μπορεί να διασφαλιστεί, όταν το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί και, συνεπώς, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι ακριβές και σαφές (Βάμβουκας, 2006: 286. Hayes, 2011: 43. Hewstone & Stroebe, 2007: 154. Παρασκευόπουλος, 1993: 69). Η εγκυρότητα στο περιεχόμενο ενός ερωτηματολογίου αφορά στον τρόπο κατασκευής του, ώστε να είναι ικανό να καλύψει τις διαφορετικές πτυχές της υπό μελέτη μεταβλητής (Γαλάνης, 2013: 98). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας για τη μελέτη μίας έννοιας επιλέγηκαν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο στοιχεία, τα οποία έχουν δημιουργηθεί με βάση την εμπειρία, τις γνώσεις και τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για την υπό μελέτη έννοια.

Για την ελαχιστοποίηση των πιθανοτήτων μη εγκυρότητας της έρευνας, κατά τη φάση του σχεδιασμού και της συλλογής των δεδομένων, καταρτίστηκε και ακολουθήθηκε χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των σταδίων της έρευνας. Συνακόλουθα, στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων η αποφυγή τυχόν απειλών που έθεταν σε κίνδυνο την εγκυρότητα της έρευνας, υποστηρίχτηκε με τη χρησιμοποίηση της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας, την αντικειμενική, κατά το δυνατόν, ερμηνεία των δεδομένων και την αποφυγή εξαγωγής συμπερασμάτων, που δεν στηρίζονται σε αυτά (Cohen et al., 2008: 197).

Ακολουθώντας τις προαναφερθείσες διαδικασίες επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τα ερευνητικά δεδομένα με τρόπο αντιπροσωπευτικό και όχι επιλεκτικό, με σεβασμό στο ερευνητικό πλαίσιο και τις παραμέτρους της έρευνας, καθώς και να μειώσουμε τις επιδράσεις διαφόρων παραγόντων στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της (ό.π., 2008: 198). Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cohen κ. συν., (2008:175), «*δεν θα ήταν συνετό να πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν να εκμηδενίσουμε οριστικά τους διάφορους κινδύνους αναφορικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία*».

#### **5.10. Διεξαγωγή της έρευνας – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και, συγκεκριμένα, διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2019.

Αρχικά, ζητήθηκε άδεια από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου για τις επισκέψεις στα σχολεία και τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Παράλληλα, ενημερώθηκαν οι αντίστοιχες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Ηπείρου.

Αφού καταρτίστηκε ο κατάλογος με τα σχολεία που θα συμμετείχαν στην έρευνα, επισκεφθήκαμε προσωπικά τα σχολεία. Κρίθηκε αναγκαίο να επισκεφθούμε οι ίδιοι τα σχολεία και όχι να αποσταλούν τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικώς, για να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Άλλωστε, η άμεση επικοινωνία έδωσε τη δυνατότητα παρουσίασης και ανάλυσης των σκοπών της έρευνας, γεγονός που συνέβαλε στη μείωση της πιθανότητας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με τρόπο τυχαίο. Σε κάθε σχολείο προηγήθηκε συνεννόηση και σχετική άδεια από τη διεύθυνση του σχολείου και, στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τους κύριους σκοπούς της έρευνας, την εθελοντική φύση της συμμετοχής και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Σχετικά, ο Creswell (2011: 207) αναφέρει ότι η εξασφάλιση άδειας και η συνεννόηση πριν τη διεξαγωγή της έρευνας δεν αποτελούν μόνο μέρος της συναίνεσης, αλλά και μία ηθική πρακτική για την επιτυχή υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες σχολικές μονάδες διαπιστώσαμε ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν έδειξαν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα, παρά τις διαβεβαιώσεις για τις προθέσεις μας και την χρησιμότητα της έρευνας. Υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετέχουν, διότι, όπως ισχυρίστηκαν, εάν ήθελαν να είναι αντικειμενικοί, θα έρχονταν σε σύγκρουση με τη διεύθυνση του σχολείου, ενώ κάποιοι άλλοι δεν συμμετείχαν, πιθανόν, φοβούμενοι μήπως δεν μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ερωτηματολογίου. Βέβαια, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που τελικά συμμετείχαν στην έρευνα, έδειξαν ενδιαφέρον και εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερωθούν για τα αποτελέσματά της, κάτι που ήδη είχαμε υποσχεθεί στην εισαγωγική ενημέρωση. Με μεγαλύτερη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα, κυρίως, οι καθηγητές των Γυμνασίων, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων, λόγω των αυξημένων εκπαιδευτικών καθηκόντων τους, όπως ισχυρίστηκαν, έδειξαν μικρότερη διάθεση συμμετοχής.

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από είκοσι εκπαιδευτικούς, για να διερευνηθεί αν οι ερωτήσεις αποδίδουν ορθό νόημα από λεξικολογική και νοηματική άποψη, ώστε να υπάρξει η κατάλληλη ανατροφοδότηση

και η αναδιατύπωση ερωτήσεων που άφηναν περιθώρια παρερμηνείας ή δυσκόλευαν τους ερωτώμενους (Creswell, 2011: 434). Όπως παρατηρούν οι Cohen κ. συν., (2008: 441), η προκαταρκτική εξέταση είναι πολύ σημαντική και όλα πρέπει να δοκιμαστούν σε ένα ερωτηματολόγιο, καθώς συντελούν «στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας». Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην προκαταρκτική έρευνα, εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα.

### **5.11. Στατιστική επεξεργασία**

Τα ερευνητικά ερωτήματα υπέδειξαν και τις κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις που επιχειρήθηκαν. Η καταγραφή, κωδικοποίηση και επεξεργασία-ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού Minitab 18 και ρουτίνες του Excell.

Λόγω χορήγησης ερωτηματολογίου, που στην τρέχουσα δομή και μορφή του δεν έχει αξιοποιηθεί σε έτερα ερευνητικά εγχειρήματα, άρα και σε διαφορετικά δείγματα, κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της δομής του. Κατά συνέπεια, σε μία πρώτη φάση της ανάλυσης ελέγχθηκε επαρκώς η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου, μέσω του δείκτη αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha*, για μεμονωμένες υποκλίμακες και στο σύνολό του, ώστε να εξασφαλιστούν τα κριτήρια για την ορθότητα των στοιχείων και των μετρήσεών του. Η διαδικασία αυτή, σε ένα πρώτο επίπεδο, διασφαλίστηκε με πιλοτική έρευνα.

Η στατιστική επεξεργασία εκκίνησε με χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής στα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος και στα βασικά δεδομένα (δηλαδή στα δεδομένα του κυρίως ερωτηματολογίου), αλλά και σε δείγματα που προέκυψαν από συνδυασμούς δημογραφικών και βασικών δεδομένων (crosstabulation). Με τη μελέτη ιστογραμμάτων, διαγραμμάτων, πινάκων/συχνοτήτων, ποσοστών, δειγματικών μέσων τιμών και αποκλίσεων, αλλά και άλλων περιγραφικών μέτρων προέκυψαν τα πρώτα συμπεράσματα, (για λόγους οικονομίας χώρου παρατίθενται μόνο ενδεικτικοί πίνακες και διαγράμματα). Η επεξεργασία των δεδομένων επεκτάθηκε με τη χρήση τεχνικών επαγωγικής στατιστικής. Με στόχο την ανάδυση εγκυρότερων στατιστικών συμπερασμάτων, βασισμένων σε μεθόδους επαγωγικής στατιστικής, διενεργήθηκαν κατάλληλες αναλύσεις των βασικών παραμέτρων της έρευνας, από τις οποίες προέκυψαν και τα οριστικά συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Συνεπώς, αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος πιθανής ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης στους μέσους όρους κάθε κλίμακας/υποκλίμακας ως

προς δημογραφικά στοιχεία. Επιπροσθέτως, για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ ζευγών μεταβλητών που ενδιαφέρουν την στοχοθεσία του εδώ εγχειρήματος, χρησιμοποιήθηκε το *chi square test*, ενώ, στις περιπτώσεις που δεν ήταν έγκυρη η εφαρμογή του, ελήφθη υπ' όψιν ο δείκτης *Fisher's Exact test*. Οι περιπτώσεις, οι οποίες εμφανίζουν επαρκή στατιστική σημαντικότητα, πιστεύουμε ότι αναδεικνύουν νέες πτυχές για τις διαθέσεις και τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

### 5.12. Πληροφορίες για τη δομή της ανάλυσης

Η ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα εξής:

Για κάθε ερώτηση ορίζεται μία μεταβλητή που μετρά το μέγεθος, το οποίο σχετίζεται με την ερώτηση. Κάθε μεταβλητή μελετάται αυτοτελώς, σε σχέση με το φύλο, αλλά και σε σχέση με άλλες μεταβλητές (πολυμεταβλητή ανάλυση), όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από κάθε ερώτηση, παρουσιάζονται σε πίνακα σύνοψης (*tabulated statistics*). Όταν έχουμε ταξινόμηση δεδομένων, σε σχέση με δύο κριτήρια, δημιουργούνται πίνακες διασταύρωσης (*cross tabulation tables*).

Η αξιολόγηση των μεταβλητών γίνεται με αναφορά στους πίνακες, με γραφικό τρόπο, (ιστογράμματα-ραβδογράμματα, κατανομές συχνοτήτων κ.λπ.), με υπολογισμούς, όπου αυτοί έχουν νόημα, αριθμητικών μέτρων, δηλαδή, μέτρων θέσης και διασποράς, ασυμετρίας (μέση τιμή, διάμεσος, επικρατούσα τιμή, τεταρτημόρια, διασπορά, τυπική απόκλιση, κ.λπ.). Περαιτέρω, γίνονται στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων, για ισότητα παραμέτρων θέσεως και διασποράς, για εξαρτήσεις μεταβλητών σε δείγματα που δημιουργούνται από ταξινομήσεις δεδομένων, σε σχέση με μεταβλητές του προφίλ, φύλο, ηλικία, εργασιακή θέση, εργασιακό καθεστώς, τύπος σχολείου.

Για λόγους που σχετίζονται με τον μεγάλο όγκο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, άρα και της έκτασης παρουσίασης των αναλύσεων, επισημαίνουμε ότι υπάρχουν περικοπές και συμπτώξεις των παραπάνω στοιχείων, εκτός εάν υπάρχει ανάγκη πλήρους καταγραφής.

Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους που διενεργήθηκαν ισχύουν τα ακόλουθα:

- Το επίπεδο σημαντικότητας των ελέγχων είναι 5% ( $\alpha=0,05$ ),

- Οι έλεγχοι για εξάρτηση δύο μεταβλητών γίνονται με το Xi-Τετράγωνο test, Chi-Square Test (Conover, 1999: 174), και περιορίζονται μόνο στην διαπίστωση ύπαρξης ή μη ανεξαρτησίας,
- Οι έλεγχοι για ισότητα διαμέσων σε δύο ανεξάρτητα δείγματα γίνονται με το στατιστικό test Kruskal-Wallis (Conover, 1999: 256. Kline, 2005),
- Οι έλεγχοι για ισότητα διαμέσων σε δύο εξαρτημένα δείγματα γίνονται με το στατιστικό Sign test (Conover, 1999: 121). Το test αυτό είναι έγκυρο με εξαρτημένα κατηγορικά διατακτικά (ordinal) δεδομένα (Καλαματιανού, 2003: 33), όπως αυτά των ερωτήσεων της ενότητας Γ'. Όταν η κατανομή των διαφορών είναι συμμετρική, το test αυτό ισοδυναμεί με test ελέγχου για ισότητα δύο μέσων στα εξαρτημένα δείγματα. Ένα test εναλλακτικό προς το παραπάνω με μεγαλύτερη ισχύ είναι το Wilcoxon Signed Ranks Test. Εν προκειμένω, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί το test, διότι απαιτεί οι διαφορές  $D_i = |X_i - Y_i|$  να έχουν συμμετρική κατανομή και η κλίμακα μετρήσεων των  $X_i, Y_i$  να είναι τουλάχιστον Διαστηματική, προϋποθέσεις που δεν ισχύουν με τα δεδομένα της ενότητας Γ'.
- Οι έλεγχοι για ισότητα δύο διακυμάνσεων γίνονται με το στατιστικό test LEVENE. Οι έλεγχοι αυτοί δεν καταχωρούνται, διότι δεν έχουν αξία για τις ανάγκες αυτής της έρευνας. Ωστόσο, το αποτέλεσμά τους λαμβάνεται υπ' όψιν στον έλεγχο t-test για τη σύγκριση μέσων τιμών.
- Οι έλεγχοι για ισότητα δύο μέσων τιμών γίνονται με το στατιστικό 2-sample t-test για ανεξάρτητα δείγματα και το paired t-test για εξαρτημένα δείγματα. Η χρήση του t-test για σύγκριση μέσων τιμών σε κατηγορικά δεδομένα δεν είναι μία γενικώς αποδεκτή μέθοδος, διότι τα κατηγορικά δεδομένα δεν πληρούν τις μαθηματικές προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια γίνεται εκτεταμένη χρήση του test από ερευνητές διαφόρων περιοχών, κυρίως, από τον χώρο του marketing, αλλά και των κοινωνικών επιστημών (de Winter and Dodou, 2010).

Σχετικά, επίσης, με την αρίθμηση πινάκων και διαγραμμάτων υπογραμμίζουμε ότι για κάθε μεταβλητή έχει την εξής δομή: Όνομα μεταβλητής /ΠΙΝ-αριθμός πίνακα, π.χ. Π4/ΠΙΝ-02 αφορά την μεταβλητή Π4 και τον πίνακα 2 που αναφέρεται σε αυτή. Ομοίως, η αρίθμηση των γραφημάτων έχει τη δομή: Όνομα μεταβλητής /ΓΡ-αριθμός γραφήματος, π.χ. Π4/ΓΡ-02 και αφορά στη μεταβλητή Π4 και το γράφημα 2. Για δεδομένα που προέρχονται από ταξινόμηση μεταβλητών, σε σχέση με ένα κριτήριο,



χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι συμβολισμοί: Π4-Π1/ΠΙΝ-02, Π4-Π1/ΓΡ-02. Το πεδίο Π4-Π1 σημαίνει ότι μελετάμε τη μεταβλητή Π4 σε ταξινόμηση με την Π1.

Σε διερευνητικές αναλύσεις των δεδομένων των ενοτήτων Β' και Γ' διαπιστώθηκε ότι η τετράβαθμια κλίμακα Likert, η οποία χρησιμοποιήθηκε στις ενότητες αυτές, περιορίζει τα όρια-επίπεδα επιλογής για τους ερωτώμενους μόνο σε τέσσερα. Κατά την ανάλυση των δεδομένων η συνέπεια αυτής της επιλογής οδηγεί σε αδυναμία διαπίστωσης διαφορών, εκεί που πράγματι υπάρχουν. Αυτό ήταν ιδιαίτερα εμφανές, όταν οι αναλύσεις αφορούσαν συγκρίσεις παραμέτρων μεταξύ φύλων. Το θέμα αυτό αντιμετωπίστηκε με την ανάπτυξη (expansion) της τετραβάθμιας κλίμακας σε επταβάθμια. Αυτό έγινε μετά από πολλές διερευνητικές αναλύσεις με τον ακόλουθο τρόπο.

Για την αξιολόγηση των ατομικών συχνοτήτων κάθε κατηγορίας χρησιμοποιήθηκαν οι χαρακτηρισμοί του ακόλουθου πίνακα (οι συχνότητες είναι εκφρασμένες σε ποσοστά).

*ΠΙΝ-01: Χαρακτηρισμός ατομικών συχνοτήτων*

<b>ΠΙΝ-01</b>	
Τιμή Ατομικής συχνότητας f κατηγορίας σε %	Χαρακτηρισμός
55 < f	εξαιρετικά μεγάλη
45 < f < 55	πολύ μεγάλη
35 < f < 45	μεγάλη
25 < f < 35	αρκετά μεγάλη
15 < f < 25	μεσαία
08 < f < 15	μικρή
0 < f < 7	πολύ μικρή

Για την τελική αξιολόγηση των παραγόντων-δηλώσεων των ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκε ο παρακάτω πίνακας που συνδυάζει δύο κριτήρια. Το άθροισμα F των ποσοστών των υψηλών κατηγοριών 4,3, σε συνδυασμό με τη συχνότητα f της υψηλής κατηγορίας 4.

ΠΙΝ-02: Χαρακτηρισμός παραγόντων- δηλώσεων των ερωτήσεων

ΠΙΝ-02			
Άθροισμα F συχνοτήτων των κατηγοριών 4,3 σε %	Χαρακτηρισμός F με αναφορά στην τιμή του, και σε συνδυασμό τη συχνότητα f της υψηλής κατηγορίας 4	Αντίστοιχος χαρακτηρισμός παράγοντα-δήλωσης. Συνδυασμός F,f	Αντιστοίχιση σε επίπεδο επταβάθμιας κλίμακας
<b>75&lt;F</b>	<b>εξαιρετικά μεγάλο,</b> αν και το ποσοστό της 4 είναι πάνω από 50	εξαιρετικά σημαντικός	<b>7</b>
	<b>εξαιρετικά μεγάλο,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι κάτω από 50	Πολύ σημαντικός	<b>6</b>
<b>65&lt;F&lt;75</b>	<b>πολύ μεγάλο,</b> αν το ποσοστό της 4 πάνω από 40	πολύ σημαντικός	
	<b>πολύ μεγάλο,</b> Αν το ποσοστό της 4 είναι κάτω από 40	σημαντικός	<b>5</b>
<b>55&lt;F&lt;65</b>	<b>Μεγάλο,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι πάνω από 40	σημαντικός	
	<b>Μεγάλο,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι κάτω από 40	μέτριας σημασίας	<b>4</b>
<b>45&lt;F&lt; 55</b>	<b>Μέτριο,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι πάνω από 30	μέτριας σημασίας	
	<b>Μέτριο,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι κάτω από 30	Μικρής σημασίας	<b>3</b>
<b>35&lt; F&lt;45</b>	<b>Μικρό,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι	Μικρής σημασίας	

	πάνω από 20		
	<b>Μικρό,</b> αν το ποσοστό της 4 είναι κάνω από 20	Πολύ μικρής σημασίας	<b>2</b>
<b>F&lt;35</b>	Ανεξάρτητα από την τιμή του f	Ασήμαντος	<b>1</b>
	Σε οριακές περιπτώσεις, συνεκτιμήθηκαν και άλλα ευρήματα, όπως π.χ. μέση τιμή, διάμεσος, λοξότητα		

Για τις παραμέτρους: μέση τιμή, διάμεσος και επικρατούσα τιμή, χρησιμοποιήθηκαν οι χαρακτηρισμοί του παρακάτω πίνακα.

*ΠΙΝ-03: Χαρακτηρισμός επιπέδων μέτρων θέσης*

ΠΙΝ-03					
Μέση τιμή $\mu$		Διάμεσος		Mode (επικρατούσα τιμή)	
Διάστημα	Χαρακτηρισμός	Τιμή	Χαρακτηρισμός	Τιμή	Χαρακτηρισμός
<b>3.5&lt;<math>\mu</math></b>	Εξαιρετικά μεγάλη	4	Πολύ μεγάλη	4	Πολύ μεγάλη
<b>3.0&lt; <math>\mu</math>&lt;3.5</b>	πολύ μεγάλη	3	μεγάλη	3	μεγάλη
<b>2.7&lt; <math>\mu</math>&lt;3.0</b>	μεγάλη	2	μικρή	2	μικρή
<b>2.3&lt; &lt;2.7</b>	μεσαία	1	Πολύ μικρή	1	Πολύ μικρή
<b>2.0&lt;<math>\mu</math>&lt;2.3</b>	μικρή				
<b><math>\mu</math>&lt;2.0</b>	Πολύ μικρή				

### 5.13. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία επιχείρησε να σκιαγραφήσει τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου, αναφορικά με τη συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αναμφίβολα, υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, που χρήζουν, ίσως, προσοχής στην ερμηνεία.

Αρχικά, η προοπτική μελλοντικής χρήσης του ερωτηματολογίου, που για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε στο δεδομένο ερευνητικό εγχείρημα, ενισχύεται, λόγω της πολύ ικανοποιητικής αξιοπιστίας του.

Ένα σημείο, το οποίο πρέπει να προβληματιστούμε, είναι το μέγεθος του δείγματος, καθώς η ύπαρξη ενός μεγαλύτερου δείγματος μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή περισσότερο έγκυρων αποτελεσμάτων, τα οποία, αφού γενικευτούν, δύνανται να συμβάλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με τον γενικό πληθυσμό, στοιχείο, το οποίο θα μας επιτρέψει να κάνουμε λόγο για μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα. Ο περιορισμός, που αφορά στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, μπορεί μελλοντικά να αρθεί με την επέκταση της έρευνας και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, εκτός της Ηπείρου.

Επίσης, ο περιορισμός, ο οποίος χαρακτηρίζει τις έρευνες που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, βαρύνει και την παρούσα ερευνητική μελέτη. Ειδικότερα, ελλοχεύει ο κίνδυνος καταγραφής της μη πραγματικής άποψης στις αποκρίσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα κλειστού τύπου ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν απαντήσει σύμφωνα με αυτό που θεώρησαν ότι θα έπρεπε να απαντήσουν, ή που είχαν στο μυαλό τους τη δεδομένη στιγμή, και όχι σύμφωνα με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίνεται, επίσης, σημαντική η απειλή της κοινωνικής επιθυμητότητας, η οποία πιθανόν να όρισε σε κάποιον βαθμό τις αποκρίσεις των ερωτηθέντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να ξεπεραστούν οι παραπάνω προβληματισμοί και να μπορούν τα αποτελέσματα να συνεισφέρουν στη δυνατότητα εξαγωγής ευρύτερης εμβέλειας συμπερασμάτων, σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο για τη συλλογή των δεδομένων να γίνει συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.

Επιπρόσθετα, η επέκταση της έρευνας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων με εκείνα της Δευτεροβάθμιας, μπορεί να

διαφωτίσει περισσότερο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Ειδικότερα, καταγράφονται τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Α' μέρους του ερωτηματολογίου περιγράφονται τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ στην ανάλυση του Β' μέρους παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμβολή επιμέρους παραγόντων, που συνθέτουν την έννοια σχολικό κλίμα και συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

#### 6.1. Ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας

Αρχικά, παρουσιάζονται τα δεδομένα, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα δημογραφικών στοιχείων. Ειδικότερα, παρουσιάζονται το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών, η σχέση εργασίας και η θέση τους στη σχολική μονάδα, η ειδικότητά τους, οι επιπλέον σπουδές τους πέραν του πρώτου πτυχίου, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, ο τύπος σχολείου, καθώς και η διεύθυνση εκπαίδευσης που υπηρετούν.

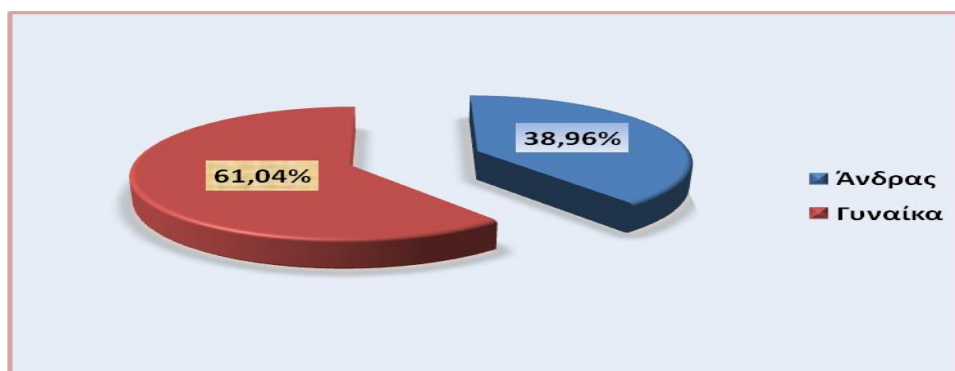
Στη συνέχεια, θα γίνει παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων που σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος.

##### 6.1.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Όπως παρατηρείται στον πίνακα Π1/Π1Ν-01 και το γράφημα Π1/ΓΡ-01 που ακολουθεί, στο σύνολο των 231 συμμετεχόντων στην έρευνα, 90 άτομα, ποσοστό (38,96%) ήταν άνδρες, έναντι 141, ποσοστό 61,03%, οι οποίες ήταν γυναίκες, στοιχεία, τα οποία σημαίνουν ότι η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα υπήρξε σημαντική και ανάλογη της εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στον χώρο της εκπαίδευσης.

Π1/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Π1. Φύλο			
	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
N	90	141	231
%	38,96	61,04	100



Π1/ΓΡ-01: Γράφημα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

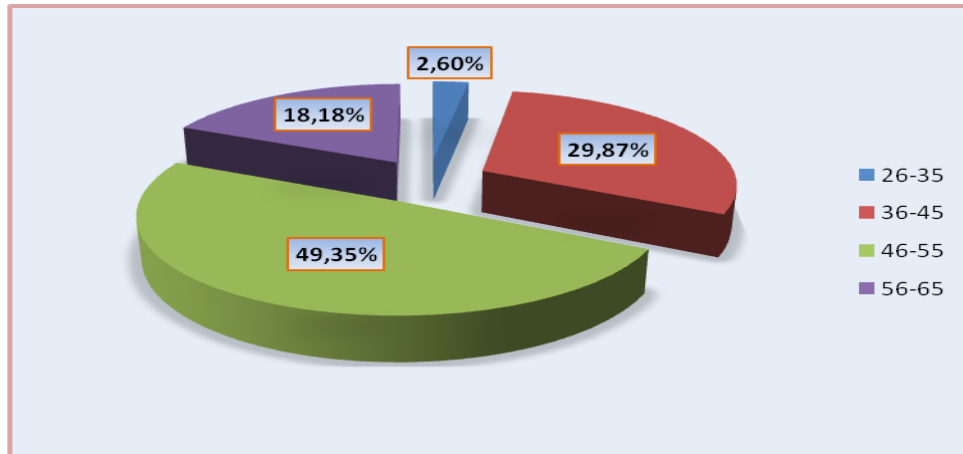
Οι εκπαιδευτικοί εκτός από το φύλο τους ρωτήθηκαν και για την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

### 6.1.2. Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τέσσερες ηλικιακές κλάσεις (ομάδες) με εύρος των κλάσεων 10 μονάδες. Από τον (Π2/ΠΙΝ-01) και το σχετικό γράφημα Π2/ΓΡ-01 παρατηρείται ότι σχεδόν το 50% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκει στην κλάση (46-55), και ακολουθεί η κλάση (36-45) με μεγάλο ποσοστό 29,87%. Τέλος, 42 εκπαιδευτικοί συνθέτουν την πιο ώριμη ηλικιακή ομάδα (56-65), ποσοστό 18,18%, και μόλις 6 εκπαιδευτικοί την νεότερη κλάση (26-35), με ποσοστό 2,6%. Η επικρατέστερη κλάση είναι 46-55, και στην ίδια κλάση είναι και η διάμεσος τιμή.

Π2/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή κλάση

Π2. Ηλικιακή κλάση					
	26-35	36-45	46-55	56-65	Σύνολο
N	6	69	114	42	231
%	2,6	29,87	49,35	18,18	100



Π2/ΓΡ-01: Γράφημα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή κλάση

Από το ανωτέρω γράφημα διαπιστώνουμε ότι η ηλικιακή κατανομή σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζει μία πολύ μικρή αρνητική λοξότητα, παρατήρηση που επιβεβαιώνεται και από τα αριθμητικά μέτρα, τα οποία απεικονίζονται στον πίνακα Π2/ΠΙΝ-02, και προσεγγίζει αρκετά καλά τη συμμετρικότητα.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της ηλικίας, τα οποία έχουν υπολογισθεί με βάση τις κεντρικές τιμές των ηλικιακών κλάσεων. Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή της ηλικίας είναι 49,261, και η τυπική απόκλιση 7,448. Επίσης, η λοξότητα και η κύρτωση της κατανομής είναι πολύ μικρές, και ο συντελεστής σχετικής μεταβλητότητας  $CV = \frac{s}{\bar{x}} \times 100 = 15,12$ .

Π2/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Π2: Ηλικιακή κλάση

Π2. Ηλικιακή κλάση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διακύμανση	Συντελεστής μεταβολής	Λοξότητα	Κύρτωση
	49,261	7,448	55,478	15,12	-0,09	-0,46

### 6.1.3. Επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα

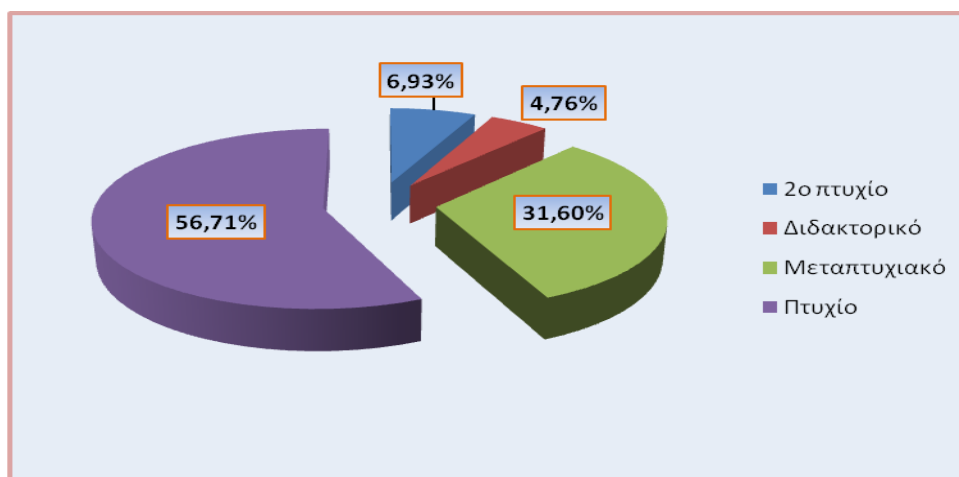
Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, από τους 231 συμμετέχοντες οι 131 δήλωσαν πως δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου, δηλαδή ποσοστό 56,71%. Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό του δείγματος 31,60% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 6,93% έχει



αποκτήσει δεύτερο πτυχίο και το 4,76% διδακτορικό τίτλο. Τα προαναφερθέντα στοιχεία απεικονίζονται στον πίνακα Π3/ΠΠΝ-01 και στο γράφημα Π3/ΓΡ-01 που ακολουθούν.

*Π3/ΠΠΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών*

<b>Π3. Επίπεδο σπουδών</b>					
	<b>2ο πτυχίο</b>	<b>Διδακτορικό</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>Πτυχίο</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>N</b>	16	11	73	131	231
<b>%</b>	6,93	4,76	31,60	56,71	100



*Π3/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών*

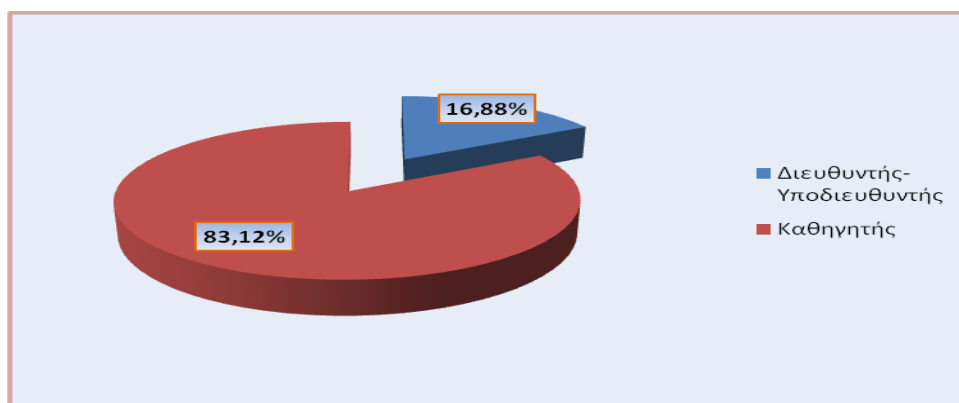
Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, σχετικά με την εργασιακή θέση, που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, που υπηρετούν.

#### **6.1.4. Εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων στην έρευνα**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το είδος της εργασιακής θέσης που κατέχουν στη σχολική μονάδα, δηλαδή, εάν είναι διευθυντές-υποδιευθυντές ή καθηγητές. Από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα τα μέλη του δείγματος υπηρετούν ως καθηγητές, (συνολικά N=192, ποσοστό 83,12%), ενώ 39 από τους συμμετέχοντες υπηρετούν ως διευθυντές-υποδιευθυντές (N=39, ποσοστό 16,88%). Τα προαναφερθέντα στοιχεία απεικονίζονται στον πίνακα Π4/ΠΠΝ-01 και στο σχετικό γράφημα Π4/ΓΡ-01, που ακολουθούν.

Π4/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την εργασιακή σχέση

Π4. Εργασιακή σχέση			
	Διευθυντής-Υποδιευθυντής	Καθηγητής	Σύνολο
N	39	192	231
%	16,88	83,12	100



Π4/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την εργασιακή σχέση

#### 6.1.5. Έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

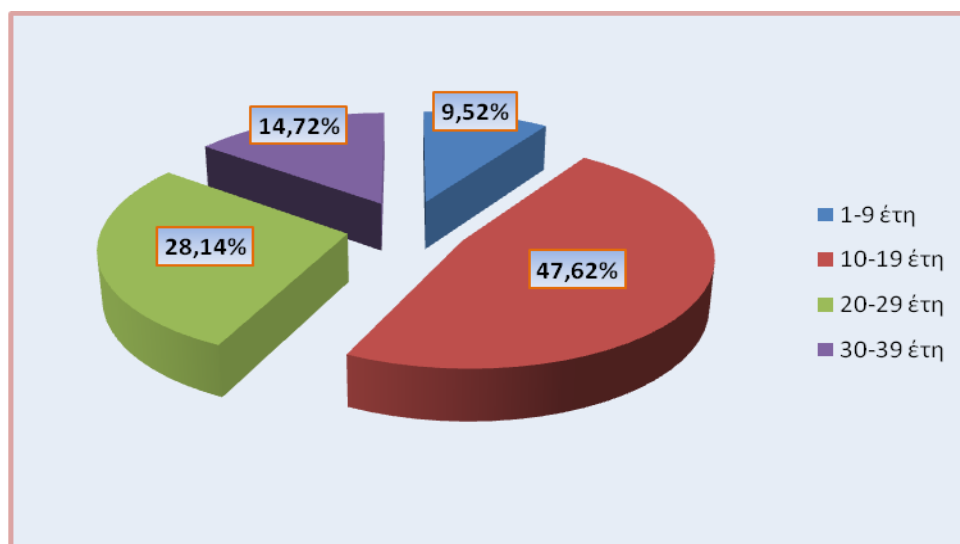
Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας που είχαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, όπως διαφαίνεται στον πίνακα Π5/ΠΙΝ-01 και στο γράφημα Π5/ΓΡ-01, το σημαντικότερο ποσοστό 47,62% ανήκει στην ομάδα 10-19 έτη υπηρεσίας. Επιπλέον, στην ομάδα 20-29 έτη ανήκει το 28,14% των συμμετεχόντων, στην ομάδα 30-39 έτη ανήκει το 14,72%, ενώ η ομάδα με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας 1-9, εκπροσωπείται με το μικρότερο ποσοστό 9,52%. Σύμφωνα, επίσης, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Π5 (βλ. Πίνακα Π5/ΠΙΝ-02), η μέση τιμή της μεταβλητής “έτη υπηρεσίας” στο σύνολο του δείγματος είναι 19,5 και η τυπική απόκλιση 8,080.

Π5/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα έτη υπηρεσίας

Π5. Έτη υπηρεσίας					
	1-9	10-19	20-29	30 -39	Σύνολο
N	22	110	65	34	231
%	9,52	47,62	28,14	14,72	100

Π5/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Π5: Έτη υπηρεσίας

Π5. Έτη υπηρεσίας	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διακύμανση	Συντελεστής μεταβολής	Λοξότητα	Κύρτωση
	19,511	8,080	65,286	41,41	0,14	-0,73



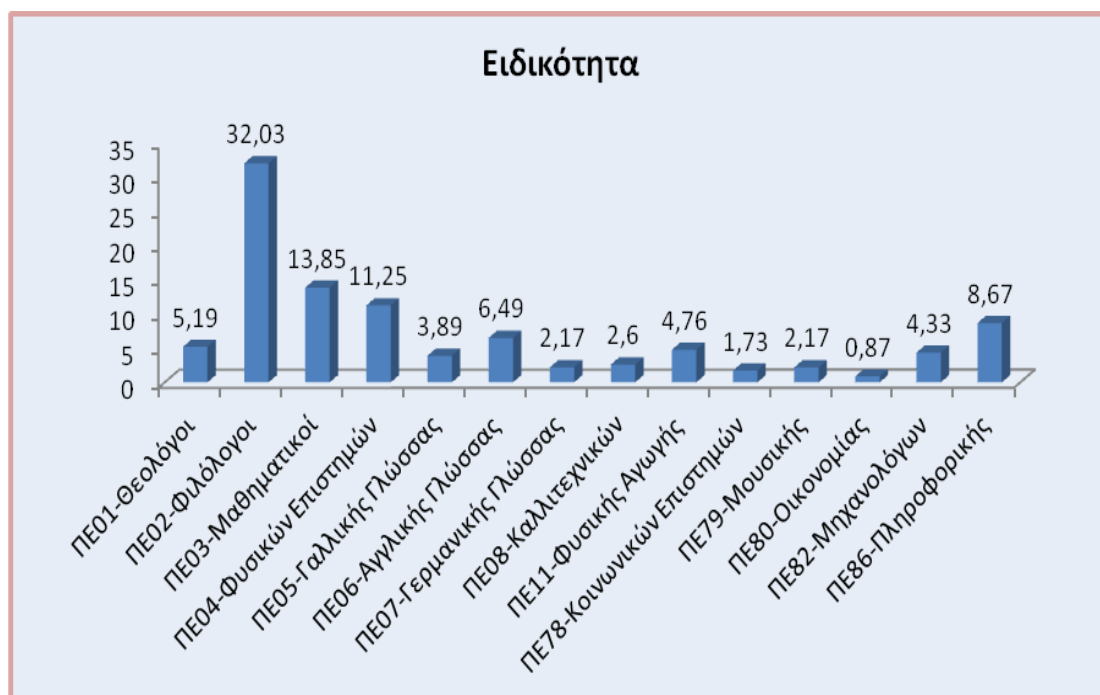
Π5/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τα έτη υπηρεσίας

#### 6.1.6. Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Π6/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ειδικότητα

Π6. Ειδικότητα	N	Ποσοστό %
ΠΕ01-Θεολόγοι	12	5,19
ΠΕ02-Φιλολόγοι	74	32,03
ΠΕ03-Μαθηματικοί	32	13,85
ΠΕ04-Φυσικών Επιστημών	26	11,25
ΠΕ05-Γαλλικής Γλώσσας	9	3,89
ΠΕ06-Αγγλικής Γλώσσας	15	6,49
ΠΕ07-Γερμανικής Γλώσσας	5	2,17
ΠΕ08-Καλλιτεχνικών	6	2,6
ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής	11	4,76
ΠΕ78-Κοινωνικών Επιστημών	4	1,73
ΠΕ79-Μουσικής	5	2,17
ΠΕ80-Οικονομίας	2	0,87
ΠΕ82-Μηχανολόγων	10	4,33
ΠΕ86-Πληροφορικής	20	8,67
<b>Σύνολο</b>	<b>231</b>	<b>100</b>

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται στον πίνακα Π6/ΠΠΝ-01 και το σχετικό διάγραμμα Π6/ΓΡ-01 που ακολουθεί. Από την ανάλυση προκύπτει πως ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας ανήκει στην ειδικότητα των Φιλολόγων, κλάδος ΠΕ02, με 74 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 32,035%, ακολουθεί η ειδικότητα των Μαθηματικών, κλάδος ΠΕ03, με 32 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 13,853% και η ειδικότητα των Φυσικών, κλάδος ΠΕ04, με 26 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 11,255%.



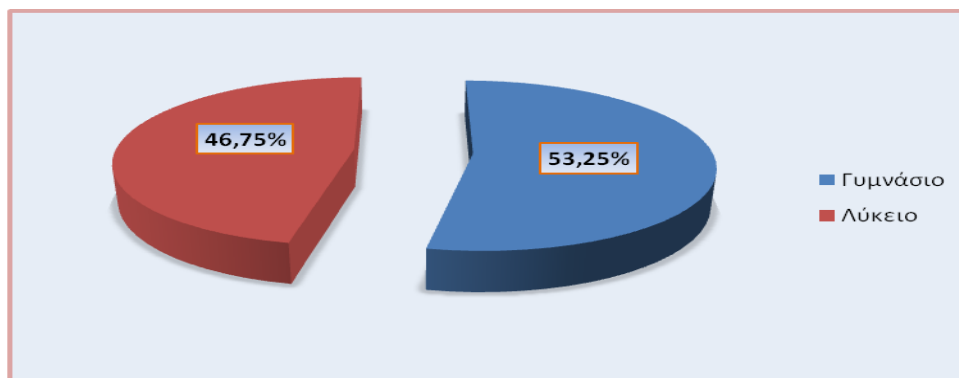
Π6/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την ειδικότητα

#### 6.1.7. Τύπος σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στη συνέχεια, εκτός από τα ανωτέρω δημογραφικά χαρακτηριστικά, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν και, ειδικότερα, εάν αυτό είναι το Ημερήσιο Γυμνάσιο ή το Ημερήσιο Γενικό Λύκειο. Όπως παρατηρείται στον πίνακα Π7/ΠΠΝ-01 και το σχετικό γράφημα Π7/ΓΡ-01 που ακολουθούν, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπηρετεί σε Ημερήσιο Γυμνάσιο (N=123, ποσοστό 53,25%), και έπονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, (N=108, ποσοστό 46,75%).

Π7/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου υπηρεσίας

Π7. Τύπος σχολείου			
	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο
N	123	108	231
%	53,25	46,75	100



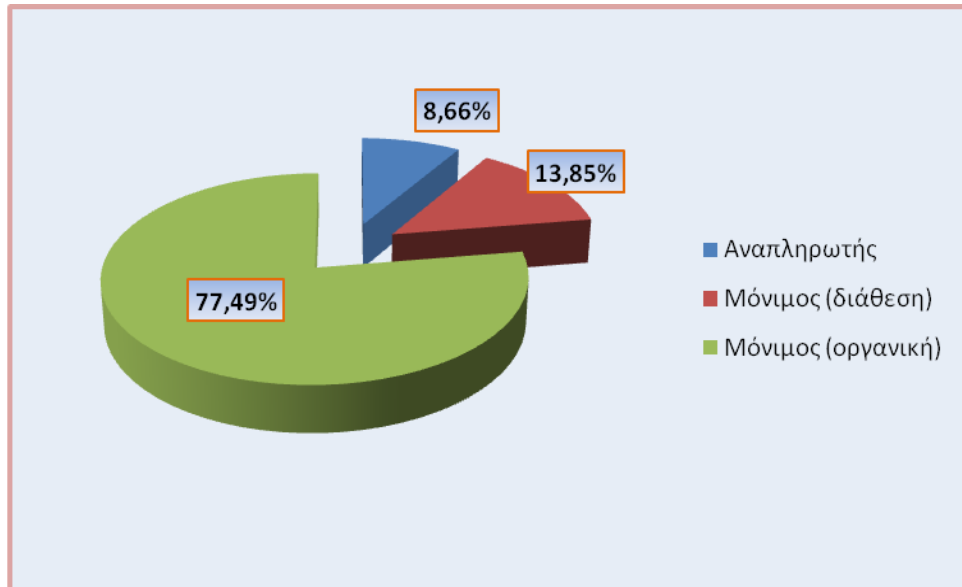
Π7/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου υπηρεσίας

#### 6.1.8. Εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η ανάλυση του δείγματος, ως προς τη σχέση εργασίας, δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και, συγκεκριμένα, οι 211 από τους 231 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 91,34%, είναι μόνιμοι. Από αυτούς 32 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 13,85%, δεν έχουν οργανική θέση στο σχολείο που εργάζονται, αλλά τελούν υπό καθεστώς διάθεσης για τις ανάγκες της διεύθυνσης εκπαίδευσης, στην οποία ανήκουν. Μόνο 20 εκπαιδευτικοί εργάζονται ως αναπληρωτές, ποσοστό 8,66%, ενώ δεν υπάρχουν ωρομίσθιοι. Ο πίνακας Π8/ΠΙΝ-01 και το αντίστοιχο γράφημα Π8/ΓΡ-01 παρουσιάζουν τη συχνότητα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη σχέση εργασία τους.

Π8/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το εργασιακό καθεστώς

Π8. Εργασιακό καθεστώς				
	Αναπληρωτής	Μόνιμος (διάθεση)	Μόνιμος (οργανική)	Σύνολο
N	20	32	179	231
%	8,66	13,85	77,49	100



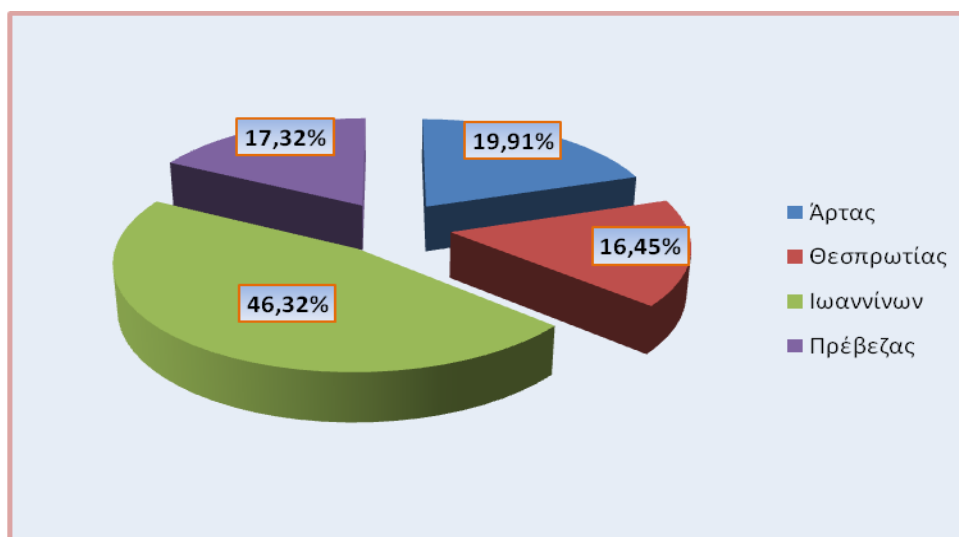
*Π8/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το εργασιακό καθεστώς*

#### **6.1.9. Διεύθυνση εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα**

Η ανάλυση του δείγματος, ως προς τη διεύθυνση εκπαίδευσης, δείχνει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζεται στη διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων, (N=107, ποσοστό 46,32%) και, σε φθίνουσα σειρά, ακολουθεί η διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Άρτας (N=46, ποσοστό 19,91%), η διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας (N=40, ποσοστό 17,32%) και, τέλος, η διεύθυνση εκπαίδευσης Ν. Θεσπρωτίας με το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο δείγμα της έρευνας (N=38, ποσοστό 16,45%). Ο πίνακας Π9/ΠΙΝ-01 και το σχετικό γράφημα Π9/ΓΡ-01 παρουσιάζουν τη συχνότητα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διεύθυνση εκπαίδευσης.

*Π9/ΠΙΝ-01: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη διεύθυνση εκπαίδευσης*

<b>Π9. Διεύθυνση εκπαίδευσης</b>					
	<b>Άρτας</b>	<b>Θεσπρωτίας</b>	<b>Ιωαννίνων</b>	<b>Πρέβεζας</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>N</b>	46	38	107	40	231
<b>%</b>	19,91	16,45	46,32	17,32	100



*Π9/ΓΡ-01: Γράφημα σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τη διεύθυνση εκπαίδευσης*

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των θέσεων των εκπαιδευτικών για τις επιμέρους παραμέτρους της έρευνας.

## **6.2. Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων, σε σχέση με τις θεματικές της έρευνας (εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας)**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ερωτήσεις της Ενότητας Α', Β', και Γ', οι οποίες συνθέτουν το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου.

### **6.2.1. Ενότητα Α': Έννοια σχολικού κλίματος**

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η σύνοψη δεδομένων από τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Α1-Α6 στην ερώτηση Α1, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια "σχολικό κλίμα". Καθεμία από τις δηλώσεις Α1-Α6 θεωρείται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να περιγράψει την έννοια "σχολικό κλίμα".

*Α/ΠΗΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, σχετικά με την έννοια "σχολικό κλίμα"*

Α/ΠΗΝ-01	Ναι		Όχι		Σύνολα	
	N	%	N	%	N	%
ΕΡ. "Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα"						

A.1.Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)	4	113	48,92	118	51,08	231	100,00
A.2. Τον χαρακτήρα και, γενικά, την ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς)	3	121	52,38	110	47,62	231	100,00
A.3. Το περιβάλλον εργασίας	5	64	27,71	167	72,29	231	100,00
A.4.Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	2	134	58,01	97	41,99	231	100,00
A.5.Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού	6	62	26,84	169	73,16	231	100,00
A.6. Την κουλτούρα του σχολείου: Σύνολο αξιών, προτύπων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού	1	135	58,44	96	41,56	231	100,00

Από τα στοιχεία του πίνακα Α/ΠΙΝ-01 διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ποσοστό 58,44% (N=135) αντιλαμβάνεται την έννοια “σχολικό κλίμα”, πρωτίστως, ως “A.6. Την κουλτούρα του σχολείου: Σύνολο αξιών, προτύπων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού”.

Ωστόσο, στη δεύτερη θέση ακολουθεί με σχεδόν ίδιο ποσοστό 58,01% (N=134), η αντίληψη ότι το σχολικό κλίμα είναι “A.4. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”.

Στην 3<sup>η</sup> θέση είναι η δήλωση, “A.2. Τον χαρακτήρα και, γενικά, την ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς)” με υψηλό ποσοστό 52,38% (N=121).

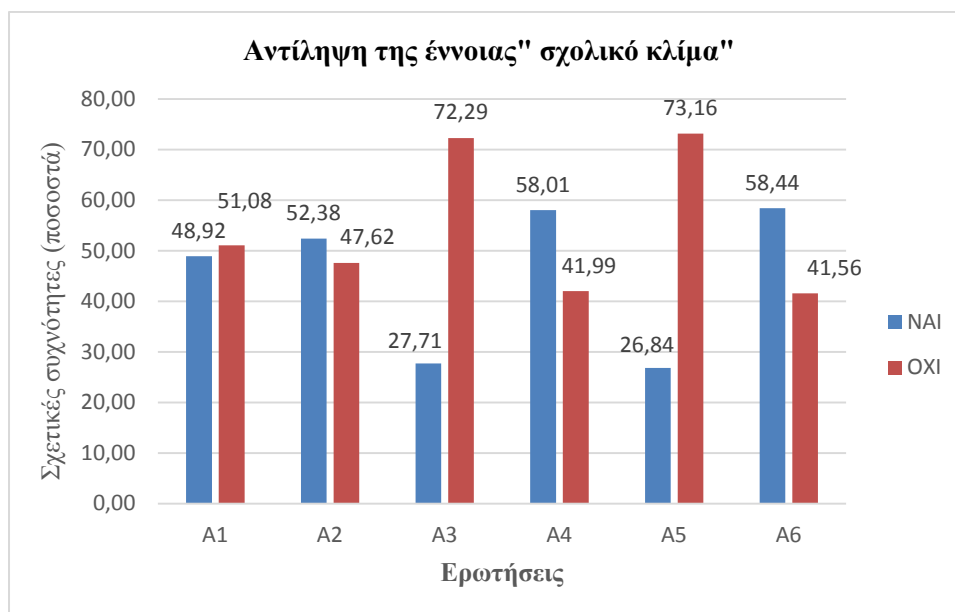
Στην 4<sup>η</sup> θέση είναι η δήλωση “A.1. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)” με ποσοστό 48,92% (N=113).

Στην 5<sup>η</sup> θέση είναι η δήλωση “A.3. Το περιβάλλον εργασίας” 27,71% (N=64). Τέλος, στην 6<sup>η</sup> θέση είναι η “A.5. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που



διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού” ποσοστό 26,84% (N=62).

Τα δεδομένα του πίνακα Α/ΠΙΝ -01 αναπαρίστανται και εποπτικά με το γράφημα που ακολουθεί:



(A1-A6)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών A1-A6

Από τον πίνακα Α/ΠΙΝ-01, καθώς και το ανωτέρω γράφημα, είναι φανερό ότι δεν φαίνεται να υπάρχει, μεταξύ των Α1-Α6, μία απολύτως κυρίαρχη δήλωση ως έννοια για την περιγραφή του σχολικού κλίματος.

Οι δηλώσεις Α4, Α6 είναι ισοδυνάμως επικρατέστερες στο ίδιο υψηλό επίπεδο, και ακολουθούν με επίσης υψηλό επίπεδο αποδοχής οι δηλώσεις Α1, Α2, και, ισοδυνάμως, στις τελευταίες θέσεις είναι οι Α3, Α5 με αξιοσημείωτα ποσοστά.

### 6.2.2. Ενότητα Β': Παράγοντες σχολικού κλίματος

Η ενότητα αυτή περιέχει τις υποενότητες Β1-Β8. Κάθε υποενότητα αναφέρεται σε μία λειτουργική συνιστώσα της σχολικής κοινότητας, (του σχολικού περιβάλλοντος), (π.χ. η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας), που έχει επισημανθεί ότι επηρεάζει σε κάποιο επίπεδο το σχολικό κλίμα και στο ίδιο ή πλησιέστερο επίπεδο την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι ερωτήσεις κάθε υποενότητας αναφέρονται σε παράγοντες που επηρεάζουν την υπό μελέτη λειτουργική συνιστώσα και στοχεύουν να διερευνήσουν το επίπεδο επίδρασης του κάθε παράγοντα στη λειτουργική συνιστώσα και, κατά συνέπεια, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο χωρισμός σε

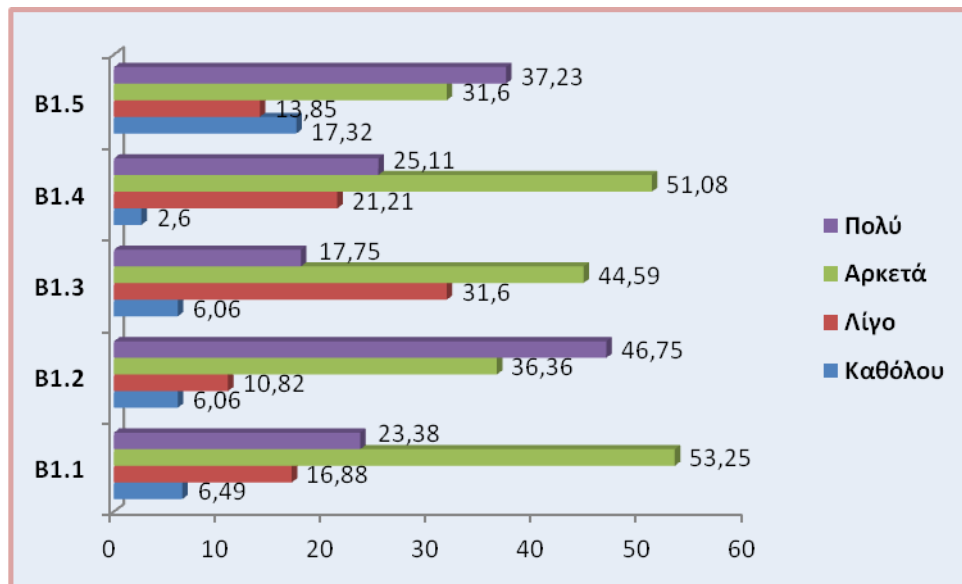
υποενότητες έγινε, κυρίως, για να διευκολύνει την κατανόηση των ερωτήσεων, αλλά και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί για κάθε δήλωση είναι σε ποιο από τα επίπεδα 1-2-3-4 (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ), ισοδύναμα σε ποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, πιστεύουν ότι ο καθένας από τους παράγοντες, που δηλώνονται σε όλες τις υποενότητες αυτής της ενότητας, επηρεάζει το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

#### **6.2.2.1. Υποενότητα B1: Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας**

Στους πίνακες που ακολουθούν, απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “*Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας*”. Ειδικότερα, ο πίνακας B1/ΠΠΝ-01 αναδεικνύει την κατανομή των συχνοτήτων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, και ο πίνακας B1/ΠΠΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των μεταβλητών B1.1-B1.5 της εν λόγω υποενότητας.

*B1/ΠΠΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας”*

<b>B1: Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας</b>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>B1.1. Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου</b>	<b>Συχνότητα</b>	15	39	123	54	231
	<b>Ποσοστό %</b>	6,49	16,88	53,25	23,38	100,0
<b>B1.2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου</b>	<b>Συχνότητα</b>	14	25	84	108	231
	<b>Ποσοστό %</b>	6,06	10,82	36,36	46,75	100,0
<b>B1.3. Το μέγεθος μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας</b>	<b>Συχνότητα</b>	14	73	103	41	231
	<b>Ποσοστό %</b>	6,06	31,60	44,59	17,75	100,0
<b>B1.4. Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας</b>	<b>Συχνότητα</b>	6	49	118	58	231
	<b>Ποσοστό %</b>	2,60	21,21	51,08	25,11	100,0
<b>B1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού</b>	<b>Συχνότητα</b>	40	32	73	86	231
	<b>Ποσοστό %</b>	17,32	13,85	31,60	37,23	100,0



(B1.1-B1.5)/GP-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας”

Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στην επιλογή “πολύ”, καθώς και την επιλογή “αρκετά”, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, αρκετά έως πολύ, το περιεχόμενο των συγκεκριμένων δηλώσεων.

Επιπρόσθετα, στον πίνακα B1/ΠIN-02 παρατηρώντας την κατανομή των αριθμητικών μέτρων περιγραφής των μεταβλητών {μέση τιμή (Μ.Τ.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)}, στο σύνολο των μεταβλητών της υποκλίμακας B1 προκρίνεται η B1.2 “η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου” (Μ.Τ.= 3,2381 - Τ.Α.= 0,8745 - Δ.=3 - Ε.Τ.=3). Η υψηλότερη κατηγορία 4=πολύ είναι πρώτη στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων με πολύ μεγάλη συχνότητα 45,75% (N=108), και ακολουθεί η κατηγορία 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα 36,36% (N=84). Οι δύο κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 83,11% των ερωτηθέντων. Υπάρχουν, ωστόσο, και “περιορισμένης εμβέλειας” δηλώσεις συμμετεχόντων, χωρίς να στερούνται δυναμικής και ορθότητας, οι οποίες αναφέρονται στις κατηγορίες 2=λίγο, με μικρή συχνότητα 10,82% (N=25), και 1=καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα 6,06% (N=14).

*B1/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B1.1-B1.5 της υποενότητας B1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας”*

<b>B1: Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>B1.1. Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου</b>	2,9351	0,8130	1,000	3,000	4,000	3	123
<b>B1.2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου</b>	3,2381	0,8745	1,0000	3,0000	4,0000	4	108
<b>B1.3. Το μέγεθος μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας</b>	2,7403	0,8194	1,0000	3,0000	4,0000	3	103
<b>B1.4. Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας</b>	2,9870	0,7546	1,0000	3,0000	4,0000	3	118
<b>B1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού</b>	2,8874	1,0936	1,0000	3,0000	4,0000	4	86

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό πως “η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου” αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η B1.4.: “Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας” (Μ.Τ.=2,9870 - Τ.Α.=0,7546 - Δ.=3 - Ε.Τ.=3). Η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=118 (51,08%), και ακολουθούν η 4=πολύ, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=58 (25,11%), η 2=λίγο, με μεσαία συχνότητα N=49 (21,21%) και, τελευταία, η κατηγορία 1=καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=6 (2,60%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 3=αρκετά και 4=πολύ επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 76,19% των ερωτηθέντων.

Η συνεκτίμηση των παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι στο σύνολο του δείγματος οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι “η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας” είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας συμβολής στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Στην τρίτη θέση, σε φθίνουσα σειρά, σε μέσους όρους ακολουθεί η Β1: “*Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου*” (Μ.Τ.=2, 9351 - Τ.Α.=0,8130 - Δ.=3 - Ε.Τ.=3). Από τα στοιχεία του πίνακα Β1/ΠΙΝ-01 και το σχετικό γράφημα Β1.1-Β1.5/ΓΡ-01, προκύπτει ότι η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα Ν=123 (53,25%), και ακολουθούν η υψηλότερη κατηγορία 4=πολύ, με σχετικά μεγάλη συχνότητα Ν=54 (23,57%), η 2=λίγο, με μεσαία συχνότητα Ν=39 (16,88%) και, τελευταία, η κατηγορία 1=καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα Ν=15 (6,49%).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ευρήματα στο σύνολο του δείγματος “*η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου*” είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ακολουθεί η Β1.5: “*οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού*” (Μ.Τ.=2,7403 - Τ.Α.=0,8194 - Δ.=3 - Ε.Τ.=4). Από τα στοιχεία του πίνακα Β1/ΠΙΝ-01 και το σχετικό γράφημα Β1.1-Β1.5/ΓΡ-01 προκύπτει ότι η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη με μεγάλη συχνότητα Ν=86 (37,23%). Ακολουθεί η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα Ν=73 (31,60%), η 1=καθόλου, με μεσαία αξιοσημείωτη συχνότητα Ν=40 (17,32%), και η κατηγορία 2=με μικρή συχνότητα 13,85% (Ν=32). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται από το πολύ μεγάλο ποσοστό 68,83% των ερωτηθέντων.

Στο σύνολο του δείγματος, τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι “*οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού*” είναι ένας σημαντικός (αρνητικός) παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού δεν συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Με τον χαμηλότερο μέσο όρο προσδιορίζεται η Β1.3 “*το μέγεθος μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας*” (Μ.Τ.=2, 9351 - Τ.Α.=0,8130 - Δ.=3 - Ε.Τ.=3). Από τα στοιχεία του πίνακα Β1/ΠΙΝ-01 και το ραβδόγραμμα Β1/ΓΡ-01 προκύπτει ότι η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με μεγάλη συχνότητα Ν=103 (44,58%), και ακολουθεί η χαμηλή κατηγορία 2=λίγο, με σχετικά μεγάλη συχνότητα Ν=73 (31,60%), και έπεται η υψηλότερη κατηγορία 4=πολύ, με συχνότητα Ν=41 (17,75%). Τελευταία είναι η κατηγορία 1=καθόλου, με συχνότητα Ν=14 (6,06%). Οι υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται από το 62,32% των ερωτηθέντων, το οποίο είναι

ποσοστό μεγάλο. Το στοιχείο αυτό δημιουργεί μία συγκεχυμένη κατάσταση για την επίπεδο αξιολόγησης του παράγοντα αυτού από τους εκπαιδευτικούς.

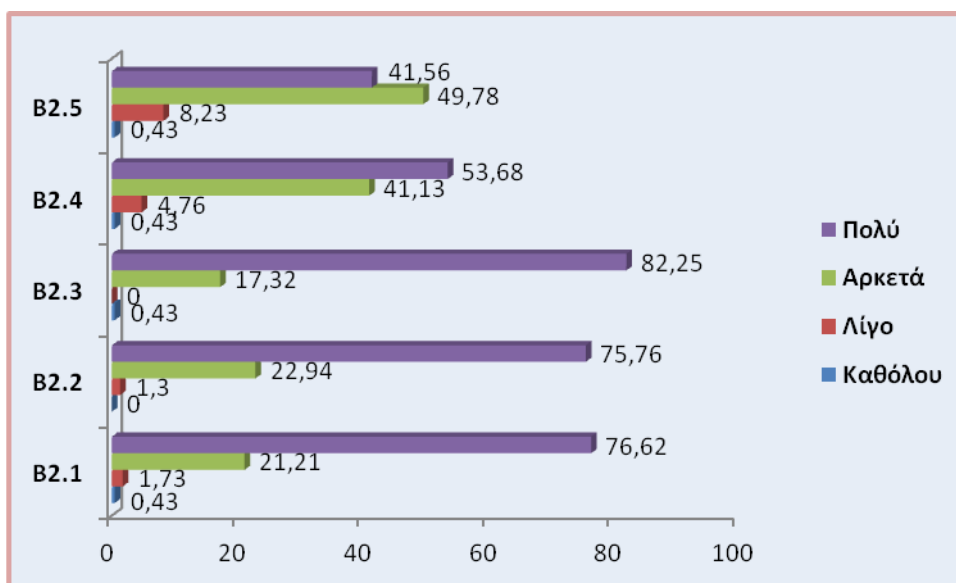
Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι “το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας” είναι ένας μέτριος παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

#### **6.2.2.2. Υποενότητα B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας**

Στους ακόλουθους πίνακες απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”. Ειδικότερα, ο πίνακας B2/ΠΠΝ-01 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων, σε σχέση με τις κατηγορικές μεταβλητές B2.1-B2.5 με αναφορά στο σύνολο του δείγματος, και ο πίνακας B2/ΠΠΝ-02 αναδεικνύει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B2/ΠΠΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”*

<b>B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων</b>	<b>Συχνότητα</b>	1	4	49	177	231
	<b>Ποσοστό %</b>	0,43	1,73	21,21	76,62	100,0
<b>B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς</b>	<b>Συχνότητα</b>	0	3	53	175	231
	<b>Ποσοστό %</b>	0	1,30	22,94	75,76	100,00
<b>B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων</b>	<b>Συχνότητα</b>	1	0	40	190	231
	<b>Ποσοστό %</b>	0,43	0	17,32	82,25	100,00
<b>B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Συχνότητα</b>	1	11	95	124	231
	<b>Ποσοστό %</b>	0,43	4,76	41,13	53,68	100,00
<b>B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς</b>	<b>Συχνότητα</b>	1	19	115	96	231
	<b>Ποσοστό %</b>	0,43	8,23	49,78	41,56	100,00



(B2.1-B2.5)/GP-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”

Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στην επιλογή “πολύ”, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πολύ το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων και, συνακόλουθα, αναδεικνύει την εξαιρετικής σημασίας συμβολή της λειτουργικής συνιστώσας “επικοινωνία” στη διαμόρφωση συνθηκών που διασφαλίζουν θετικό σχολικό κλίμα και αποτελεσματική λειτουργία σχολείου. Επιπρόσθετα, παρατηρώντας την κατανομή των αριθμητικών μέτρων περιγραφής των μεταβλητών (μέση τιμή, τυπική απόκλιση) στο σύνολο των μεταβλητών της υποκλίμακας B2, είναι φανερό ότι δεν φαίνεται να υπάρχει μία απολύτως κυρίαρχη.

B2/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B2.1-B2.5 της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	3,7403	0,5040	1,0000	4,0000	4,0000	4	177

<b>B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς</b>	3,7446	0,4659	2,0000	4,0000	4,0000	4	175
<b>B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων</b>	3,8139	0,4222	1,0000	4,0000	4,0000	4	190
<b>B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	3,4805	0,6103	1,0000	4,0000	4,0000	4	124
<b>B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς</b>	3,3247	0,6415	1,0000	3,0000	4,0000	3	115

Ωστόσο, ως επικρατέστερη προβάλλει η B2.3: “*Η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων*” (M.T.= 3,8139 - T.A.= 0,4222 - Δ.=4 - E.T.=4). Από τα στοιχεία του πίνακα B2/ΠΙΝ-01 και από το ραβδόγραμμα (B2.1-B2.5)/ΓΡ-01 προκύπτει, σε φθίνουσα σειρά, η διάταξη επιλογής των κατηγοριών 4,3,1. Η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη, με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=190 (82,25%). Ακολουθούν η κατηγορία 3=αρκετά, με μεσαία συχνότητα N=40 (17,32%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=1 (0,71%). Οι δύο κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά πολύ μεγάλο ποσοστό 99,57% (N=220), σχεδόν 100% των ερωτηθέντων.

Στο σύνολο του δείγματος, τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι “*Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων*” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ακολουθούν, επίσης, με υψηλό επίπεδο αποδοχής και, ισοδυνάμως, οι μεταβλητές B2.2: “*Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς*”, (M.T.= 3, 7446 - T.A.= 0,4659 - Δ.=4 - E.T.=4), και B2.1: “*Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων*”, (M.T.= 3, 7403 - T.A.= 0,5040 - Δ.=4 - E.T.=4).

Πιο αναλυτικά, από τα στοιχεία του πίνακα B2/ΠΙΝ-01 και από το γράφημα (B2.1-B2.5)/ΓΡ-01 προκύπτει ότι, αναφορικά με τη μεταβλητή B2.2: “*Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς*”, η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη, με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=175 (75,76%). Ακολουθούν η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα



N=53 (22,94%), η 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=20 (1,30%), ενώ η 1= καθόλου έχει μηδενική συχνότητα. Οι δύο κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 98,70% (N=228), σχεδόν 100% των ερωτηθέντων.

Συνεπώς, στο σύνολο του δείγματος τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση αναδεικνύουν ότι *“Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”* είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ανάλογη διάταξη προκύπτει για τη μεταβλητή B2.1: *“Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”*: η κατηγορία 4=πολύ, είναι η επικρατέστερη με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=177 (76,62%), και έπονται η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=73 (31,60%), η 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητά N=2 (1,73%) και, τελευταία, είναι η κατηγορία 1= καθόλου, με επίσης πολύ μικρή συχνότητα N=1 (0,43%). Οι δύο κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 97,83% (N=226), σχεδόν 100% των ερωτηθέντων.

Από την παραπάνω ανάλυση στο σύνολο του δείγματος προκύπτει ότι *“οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”* είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Στις τελευταίες θέσεις, με αξιοσημείωτα, επίσης, ποσοστά, ακολουθούν η B2.4: *“Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”*, (M.T.= 3,4805 - T.A.= 0,6103 - Δ.=4 - E.T.=4), και η B2.5: *“Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς”*, (M.T.= 3,3247- T.A.= 0,6415- Δ.=4 - E.T.=4).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη μεταβλητή B2.4: *“Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”*, η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=124 (53,68%). Ακολουθούν η 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N= 95 (41,13%), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητά N=11 (4,76%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=1 (0,43%). Οι δύο κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 94,81% (N=219), το οποίο πλησιάζει στο 100% των ερωτηθέντων.

Στο σύνολο του δείγματος, τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι *“Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”* είναι ένας

εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας B2. ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων που αφορούν στη μεταβλητή B2.5: “*Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς*”. Από τα στοιχεία του πίνακα B2/ΠΙΝ-01 και από το ραβδόγραμμα (B2.1-B2.5)/ΓΡ-01 προκύπτει η διάταξη 3,4,2,1 επιλογής των κατηγοριών, σε φθίνουσα σειρά. Επικρατέστερη είναι η κατηγορία 3=αρκετά, με πολύ μεγάλη συχνότητα N=115 (49,78%). Ακολουθούν η κατηγορία 4=πολύ, με μεγάλη συχνότητα N=96 (41,56%), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητα N=19 (8,23%) και, τελευταία, η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=1 (0,43%). Οι δύο πρώτες κατηγορίες 3=αρκετά και 4=πολύ επιλέγονται από το εξαιρετικά πολύ μεγάλο ποσοστό 91,34% (N=211).

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος “*Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς*” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

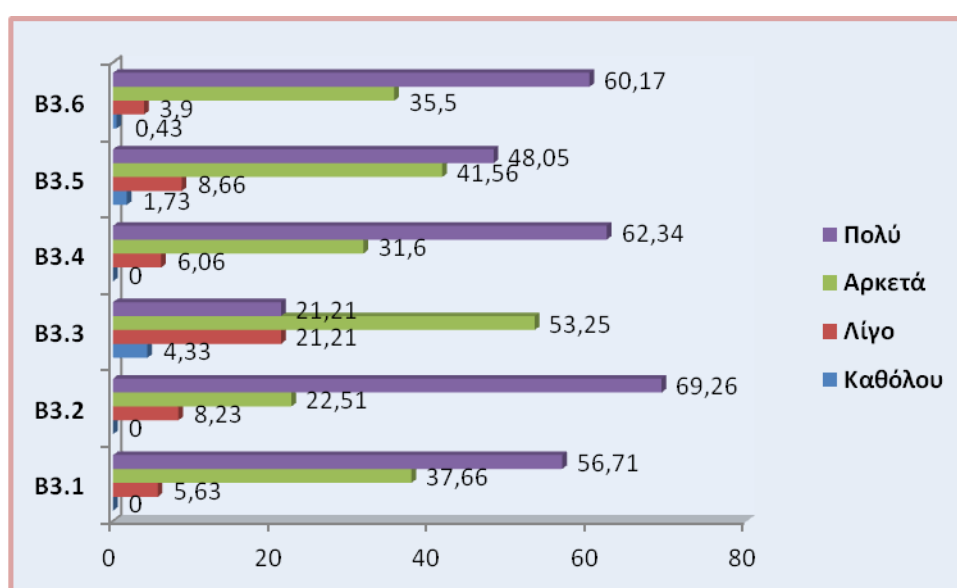
### 6.2.2.3. Υποενότητα B3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας

Στους ακόλουθους πίνακες απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “*Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας*”. Ο πίνακας B3/ΠΙΝ-01 περιγράφει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις κατηγορικές μεταβλητές B3.1-B3.6 με αναφορά στο σύνολο του δείγματος, και ο πίνακας B3/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B3/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”*

B3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους	Συχνότητα	0	13	87	131	231
	Ποσοστό %	0	5,63	37,66	56,71	100,00
B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	Συχνότητα	0	19	52	160	231
	Ποσοστό %	0	8,23	22,51	69,26	100,00

B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς	Συχνότητα	10	49	123	49	231
	Ποσοστό %	4,33	21,21	53,25	21,21	100,00
B3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου	Συχνότητα	0	14	73	144	231
	Ποσοστό %	0	6,06	31,60	62,34	100,00
B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος	Συχνότητα	4	20	96	111	231
	Ποσοστό %	1,73	8,66	41,56	48,05	100,00
B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων	Συχνότητα	1	9	82	139	231
	Ποσοστό %	0,43	3,90	35,50	60,17	100,00



(B3.1-B3.6)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”

Παρατηρώντας στα στοιχεία του πίνακα B3/ΠΙΝ-01 την κατανομή των συχνοτήτων, καθώς και την κατανομή των αριθμητικών μέτρων περιγραφής των μεταβλητών (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος, επικρατούσα τιμή) (βλ. Πίνακα B3/ΠΙΝ-02), στο σύνολο των μεταβλητών της υποκλίμακας B3, προκρίνεται η B3.2. “Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών” (Μ.Τ.= 3,6104 - Τ.Α.= 0,6357 - Δ.=4 - Ε.Τ.=4). Η υψηλότερη κατηγορία 4=πολύ προηγείται στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=160 (69,26%). Ακολουθούν η κατηγορία 3=αρκετά, με μεσαία συχνότητα N=52 (22,51%), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητα N=9 (8,26%), η 1= καθόλου, με μηδενική συχνότητα. Οι δύο κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά πολύ μεγάλο ποσοστό 91,97% (N=212) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος “Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

*B3/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B3.1-B3.6 της υποενότητας B3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”*

<b>B3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους</b>	3,5108	0,6033	2,0000	4,0000	4,0000	4	131
<b>B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών</b>	3,6104	0,6357	2,0000	4,0000	4,0000	4	160
<b>B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς</b>	2,9134	0,7697	1,0000	3,0000	4,0000	3	123
<b>B3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου</b>	3,5628	0,6073	2,0000	4,0000	4,0000	4	144
<b>B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος</b>	3,3593	0,7138	1,0000	3,0000	4,0000	4	111
<b>B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων</b>	3,5541	0,5937	1,0000	4,0000	4,0000	4	139

Ακολουθούν, σε φθίνουσα κατάταξη, οι μεταβλητές B3.4: “Η από κοινού διαμόρφωση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών” (Μ.Τ.= 3,5628, Τ.Α.=0,6073 - Δ.=4 - Ε.Τ.=4), B3.6: “Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων”, (Μ.Τ.=3,5541 - Τ.Α.=0,5937- Δ.=4 - Ε.Τ.=4), B3.1: “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους”, (Μ.Τ.=3,5108- Τ.Α.=0,6033- Δ.=4 - Ε.Τ.=4), B3.5: “Η ανάπτυξη κοινού οράματος” (Μ.Τ.=3,3593 - Τ.Α.=0,7138- Δ.=4 - Ε.Τ.=4) και, τέλος, η B3.3: “Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς” (Μ.Τ.=2,9134 - Τ.Α.=0,7697- Δ.=3 - Ε.Τ.=3).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη μεταβλητή B3.4: “*Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου*” από τα στοιχεία του πίνακα B3/ΠΙΝ-02 και από το σχετικό γράφημα (B3.1-B3.6)/ΓΡ-01 προκύπτει ότι πρώτη στις επιλογές των εκπαιδευτικών είναι η κατηγορία 4=πολύ, με πολύ μεγάλη συχνότητα N=144 (62,34%). Ακολουθούν η κατηγορία 3=αρκετά, και με πολύ μεγάλη διαφορά από την πρώτη, με μεσαία συχνότητα N=33 (23,40%), η κατηγορία 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=14 (6,06%) και, τέλος, η κατηγορία 1=καθόλου, με μηδενική συχνότητα. Οι δύο υψηλές και πρώτες στην κατάταξη κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 93,94% (N=217) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση αναδεικνύουν ότι στο σύνολο του δείγματος “*Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου*” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ακολούθως, οι απόψεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τον βαθμό που η μεταβλητή B3.6: “*Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων*” επηρεάζει το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας διατάσσονται ως εξής: επικρατέστερη, με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=139 (60,17%), είναι η κατηγορία 4=πολύ, και έπονται με μεγάλη συχνότητα N=82 (35,50%) η κατηγορία 3=αρκετά, με μεγάλη διαφορά από την 4, η κατηγορία 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=9 (3,90%), και η 1=καθόλου, με συχνότητα N=1 (0,43%). Οι δύο υψηλές και πρώτες στην κατάταξη κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 95,67% (N=221) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος: “*Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων*”, είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα B3/ΠΙΝ-01 και το σχετικό γράφημα (B3.1-B3.6)/ΓΡ-01 για τη μεταβλητή B3.1 “*Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους*” προκύπτει η διάταξη επιλογής των κατηγοριών 4,3,2, σε φθίνουσα σειρά. Πιο αναλυτικά, η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=131 (56,71%). Ακολουθούν η κατηγορία 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N=87 (37,66%), η 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=14 (5,63%), και με μηδενική συχνότητα η κατηγορία 1=

καθόλου. Οι δύο κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά πολύ μεγάλο ποσοστό 94,37% (N=218) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος *“Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους”* είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ακολουθεί η μεταβλητή B3.5. *“Η ανάπτυξη κοινού οράματος”* για την οποία η διάταξη επιλογής των κατηγοριών, σε φθίνουσα σειρά, προσδιορίζεται ως εξής: η κατηγορία 4=πολύ, με πολύ μεγάλη συχνότητα N=111 (48,05%) είναι η κυρίαρχη, και έπονται η κατηγορία 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N=96 (41,56%), η 2=λίγο, με μικρή συχνότητα N=20 (8,66 %), και η κατηγορία 1=καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=4 (1,73%). Οι δύο υψηλές και πρώτες στην κατάταξη κατηγορίες 4=πολύ και 3=λίγο επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 89,61% (N=207) των ερωτηθέντων.

Συνεπώς, στο σύνολο του δείγματος *“Η ανάπτυξη κοινού οράματος”* αναδεικνύεται ως ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας B3. ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων που αφορούν στη μεταβλητή B3.3: *“Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς”* η οποία, σε φθίνουσα σειρά, προσδιορίζεται από την ακόλουθη διάταξη επιλογής των κατηγοριών: η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=123 (53,25%), η κατηγορία 4=πολύ, με μεσαία συχνότητα N=49 (21,21%), η 2=λίγο, με μεσαία συχνότητα N=49 (21,21%), με μεγάλη διαφορά από την πρώτη, και η 1=καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=10 (4,33%). Οι δύο κατηγορίες 3=αρκετά και 4=πολύ επιλέγονται από το πολύ μεγάλο ποσοστό 74,45% (N=172) των ερωτηθέντων.

Συνεπώς, όπως διαφαίνεται από την παραπάνω ανάλυση στο σύνολο του δείγματος *“Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς”* είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

#### 6.2.2.4. Υποενότητα B4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Στους πίνακες που ακολουθούν απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις B4.1-B4.7 της υποενότητας B4: “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”. Ειδικότερα, ο πίνακας B4/ΠΙΝ-01 περιγράφει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις κατηγορικές μεταβλητές B4.1-B4.7 με αναφορά στο σύνολο του δείγματος, και ο πίνακας B4/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B4/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B4.1-B4.7 της υποενότητας “ Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”*

B4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
B4.1. Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου	Συχνότητα	4	10	77	140	231
	Ποσοστό %	1,73	4,33	33,33	60,61	100,00
B4.2. Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου	Συχνότητα	2	7	86	136	231
	Ποσοστό %	0,87	3,03	37,23	58,87	100,00
B4.3. Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης	Συχνότητα	1	10	92	128	231
	Ποσοστό %	0,43	4,33	39,83	55,41	100,00
B4.4. Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων	Συχνότητα	14	22	115	80	231
	Ποσοστό %	6,06	9,52	49,78	34,63	100,00
B4.5. Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	Συχνότητα	12	48	119	52	231
	Ποσοστό %	5,19	20,78	51,52	22,51	100,00
B4.6. Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών	Συχνότητα	7	47	121	56	231
	Ποσοστό %	3,03	20,35	52,38	24,24	100,00
B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	Συχνότητα	28	60	106	37	231
	Ποσοστό %	12,12	25,97	45,89	16,02	100,00



(B4.1-B4.7)/GP-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B4.1-B4.7 της υποενότητας B4: “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”

Παρατηρώντας την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές B4.1-B4.7, καθώς και τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους {μέση τιμή (Μ.Τ.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)}, διαπιστώνουμε ότι η B4.1: “Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου” (Μ.Τ.= 3,5281 - Τ.Α.= 0,6645, Δ.=4 - Ε.Τ.=4), η B4.2: “Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου” (Μ.Τ.= 3,5411 - Τ.Α.= 0,6020, Δ.=4 - Ε.Τ.=4), και η B4.3. “Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης” (Μ.Τ.= 3,5022 - Τ.Α.= 0,6034, Δ.=4 - Ε.Τ.=4) είναι ισοδυνάμως επικρατέστερες στο ίδιο υψηλό επίπεδο. Ακολουθεί, επίσης, με υψηλό επίπεδο αποδοχής η B4.4: “Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων” (Μ.Τ.= 3,1299 - Τ.Α.= 0,8185, Δ.=3 - Ε.Τ.=3), και στις επόμενες θέσεις απολύτως ισοδύναμες η B4.5: “Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων”, και B4.6: “Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών” (Μ.Τ.= 2,9134 - Τ.Α.= 0,7975, Δ.=3 - Ε.Τ.=3). Στις επιλογές των εκπαιδευτικών η μεταβλητή B4.7: “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου” (Μ.Τ.= 2,6580 - Τ.Α.= 0,8895, Δ.=3 - Ε.Τ.=3) βρίσκεται στην τελευταία θέση.



B4/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B4.1-B4.7 της υποενότητας B4: “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”

B4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
B4.1. Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου	3,5281	0,6645	1,0000	4,0000	4,0000	4	140
B4.2. Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου	3,5411	0,6020	1,0000	4,0000	4,0000	4	136
B4.3. Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης	3,5022	0,6034	1,0000	4,0000	4,0000	4	128
B4.4. Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων	3,1299	0,8185	1,0000	3,0000	4,0000	3	115
B4.5. Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων	2,9134	0,7975	1,0000	3,0000	4,0000	3	119
B4.6. Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών	2,9134	0,7975	1,0000	3,0000	4,0000	3	119
B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	2,6580	0,8895	1,0000	3,0000	4,0000	3	106

Αναφορικά με τη μεταβλητή B4.1: “Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου” η κατηγορία 4=πολύ επιλέγεται με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=140 (60,61%), η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=77 (33,33%), η 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=10 (4,33%), και η 1= καθόλου, με συχνότητα N=4 (1,73%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 93,94% (N=217) των ερωτηθέντων, αναδεικνύοντας ότι οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στη δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικής μονάδας.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα που προσδιορίζουν τη B4.2. “Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου”, καθώς, σε φθίνουσα σειρά, η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη με εξαιρετικά μεγάλη

συχνότητα N=136 (58,87%), η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=85 (37,23%), η 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=7 (3,03%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=2 (0,87%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 96,19% (N=222) των ερωτηθέντων, στοιχείο το οποίο δείχνει ότι: *“Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.*

Επίσης, η κατηγορία 4=πολύ, N=140 (55,11%), είναι η επικρατέστερη με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα επιλογής των συμμετεχόντων στη μεταβλητή B4.3: *“Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης”*, και ακολουθεί η 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N=92 (38,83%), η 2= λίγο, με πολύ μικρή συχνότητα N=10 (4,33%), και η 1= καθόλου, με συχνότητα N=1 (0,43%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 95,24% (N=220) των ερωτηθέντων, αναδεικνύοντας ότι: *“Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.*

Στην επόμενη μεταβλητή B4.4. *“Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων”* παρατηρείται μικρή διαφοροποίηση στη διάταξη επιλογής των κατηγοριών: η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=115 (49,78%), και ακολουθούν η 4=πολύ, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=80 (34,63%), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητά N=22 (9,52%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=14 (6,06%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 84,47% (N=195) των ερωτηθέντων, προσδιορίζοντας *“το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων, ως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.*

Οι δύο ακόλουθες μεταβλητές B4.5: *“Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων”*, και B4.6: *“Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών”* ως απολύτως ισοδύναμες προσδιορίζονται από τις εξής επιλογές κατηγοριών, σε φθίνουσα σειρά: η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=119 (51,52%), η 4=πολύ, με μεσαία συχνότητα N=52 (22,51%), η 2= λίγο, με μεσαία συχνότητα N=48 (20,78%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=12 (5,19%). Οι υψηλές κατηγορίες 3=αρκετά και 4=πολύ επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 74,03% (N=171) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος “η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων”, καθώς και “η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών” συνιστούν παράγοντες σημαντικούς στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.

Η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας Β4. ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων που αφορούν στη μεταβλητή Β4.7: “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου”, η οποία, σε φθίνουσα σειρά, προσδιορίζεται από την ακόλουθη διάταξη επιλογής των κατηγοριών: η κατηγορία 3=αρκετά είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=121 (52,38%), η 4=πολύ, με μεσαία συχνότητα N=56 (24,24%), η 2= λίγο, με μεσαία συχνότητα N=47 (20,35 %), η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=7 (3,03%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 3=αρκετά και 4=πολύ επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 76,62% (N=177) των ερωτηθέντων, εύρημα, το οποίο δείχνει ότι “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου” είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.

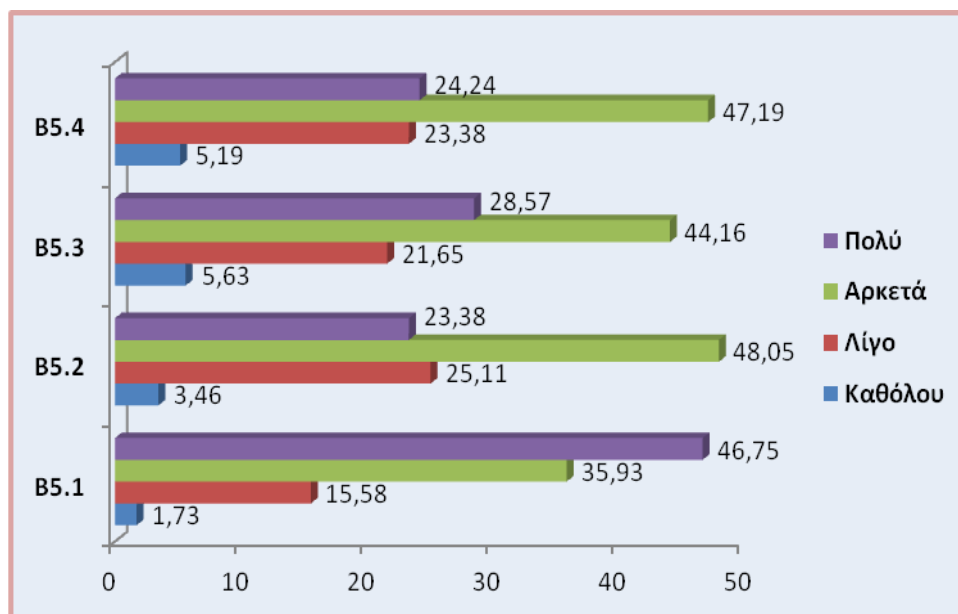
#### 6.2.2.5. Υποενότητα Β5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο

Στους ακόλουθους πίνακες απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Β5.1-Β5.4 της υποενότητας Β5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”. Ο πίνακας Β5/ΠΙΝ-01 περιγράφει την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις παραπάνω μεταβλητές και ο πίνακας Β5/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*Β5/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές Β5.1-Β5.4 της υποενότητας Β5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”*

Β5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
Β5.1. Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική	Συχνότητα	4	36	83	108	231
	Ποσοστό %	1,73	15,58	35,93	46,75	100,00
Β5.2. Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται	Συχνότητα	8	58	111	54	231
	Ποσοστό %	3,46	25,11	48,05	23,38	100,00

<b>B5.3. Η κοινωνική κρίση</b>	<b>Συχνότητα</b>	13	50	102	66	231
	<b>Ποσοστό %</b>	5,63	21,65	44,16	28,57	100,00
<b>B5.4. Η οικονομική κρίση</b>	<b>Συχνότητα</b>	12	54	109	56	231
	<b>Ποσοστό %</b>	5,19	23,38	47,19	24,24	100,00



(B5.1-B5.4)/GP-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B5.1-B5.4 της υποενότητας B5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”

Στο σύνολο των μεταβλητών της υποκλίμακας B5, σύμφωνα με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, καθώς και την κατανομή των αριθμητικών μέτρων περιγραφής των μεταβλητών (M.T.= 3,2771 - T.A.= 0,7865, Δ.=3 - E.T.=4), προκρίνεται η B5.1: “*Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική*” με την ακόλουθη διάταξη επιλογής των κατηγοριών, σε φθίνουσα σειρά: η κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N= 108 (46,7%), η 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N=83 (35,93%), η 2= λίγο, με μεσαία συχνότητα N=36 (15,58%), και η κατηγορία 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=4 (1,73%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 82,68% (N=191) των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα B5/ΠΠΝ-01).

Η συνεκτίμηση των παραπάνω στοιχείων αναδεικνύει ότι “*Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική*” είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.

*B5/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B5.1-B5.4 της υποενότητας B5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”*

<b>B5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>B5.1. Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική</b>	3,2771	0,7865	1,0000	3,0000	4,0000	4	108
<b>B5.2. Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται</b>	2,9134	0,7865	1,0000	3,0000	4,0000	3	111
<b>B5.3. Η κοινωνική κρίση</b>	2,9567	0,8536	1,0000	3,0000	4,0000	3	102
<b>B5.4. Η οικονομική κρίση</b>	2,9048	0,8233	1,0000	3,0000	4,0000	3	109

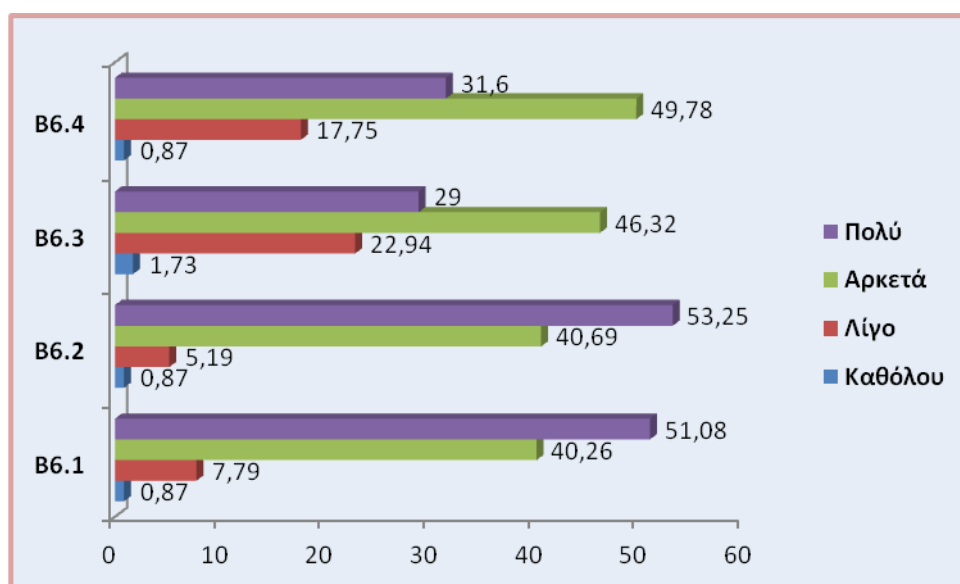
Ακολουθούν ισοδυνάμως οι μεταβλητές: B5.2: “*Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται*” (Μ.Τ.= 2,9134- Τ.Α.= 0,7865, Δ.=3 - Ε.Τ.=3), B5.3: “*Η κοινωνική κρίση*” (Μ.Τ.= 2,9567 - Τ.Α.= 0,7865, Δ.=3 - Ε.Τ.=3), και B5.4. “*Η οικονομική κρίση*” (Μ.Τ.= 2,9048 - Τ.Α.= 2,9048, Δ.=3 - Ε.Τ.=3), ευρήματα, τα οποία καθιστούν τις εν λόγω μεταβλητές ως παράγοντες σημαντικούς στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.

**6.2.2.6. Υποενότητα B6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Στους ακόλουθους πίνακες απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “*Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού*”. Ειδικότερα, ο πίνακας B6/ΠΙΝ-01 περιγράφει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις παραπάνω μεταβλητές και ο πίνακας B6/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

B6/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού”

B6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
B6.1. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους	Συχνότητα	2	18	93	118	231
	Ποσοστό %	0,87	7,79	40,26	51,08	100,00
B6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	Συχνότητα	2	12	94	123	231
	Ποσοστό %	0,87	5,19	40,69	53,25	100,00
B6.3. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης	Συχνότητα	4	53	107	67	231
	Ποσοστό %	1,73	22,94	46,32	29,00	100,00
B6.4. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών	Συχνότητα	2	41	115	73	231
	Ποσοστό %	0,87	17,75	49,78	31,60	100,00



(B6.1-B6.4)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού”

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα Β6/ΠΙΝ-01 στο σύνολο των μεταβλητών της υποκλίμακας Β6, επικρατέστερη είναι η Β6.2: *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου”* (Μ.Τ.= 3,461, Τ.Α.= 0,6374, Δ.=4 - Ε.Τ.=4). Η υψηλότερη κατηγορία 4=πολύ είναι η επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα N=118 (51,08%). Ακολουθεί η 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N=93 (40,26%), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητα N=18 (7,79%), η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=2 (0,87%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 91,34% (N=211) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου”* είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.

Ακολουθούν, σε φθίνουσα κατάταξη, οι μεταβλητές Β6.1: *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους”* (Μ.Ο.= 3,4156, Τ.Α.=0,6728, Δ.=4 - Ε.Τ.=4), Β6.4: *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών”*, (Μ.Τ.= 3,1212 - Τ.Α.= 0,7181, Δ.=3 - Ε.Τ.=3), και Β6.3: *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης”* (Μ.Τ.= 3,0260 - Τ.Α.=0, 7685 Δ.=3 - Ε.Τ.=3).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη μεταβλητή Β6.1: *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους”* από τα στοιχεία του πίνακα Β6/ΠΙΝ-01 και από το ραβδόγραμμα (Β6.1-Β6.4)/ΓΡ-01 προκύπτει ότι πρώτη στις επιλογές των εκπαιδευτικών είναι η κατηγορία 4=πολύ, με πολύ μεγάλη συχνότητα N=118 (51,08%) και, ακολούθως, η 3=αρκετά, με μεγάλη συχνότητα N=93 (40,26 %), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητα N=18 (7,79%), η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=2 (0,87%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 91,34% (N=211), των ερωτηθέντων, αναδεικνύοντας ότι *“Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους”* είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.

B6/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B6.1-B6.4 της υποενότητας B6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού”

B6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
B6.1. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους	3,4156	0,6728	1,0000	4,0000	4,0000	4	118
B6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	3,46	0,6374	1,0000	4,0000	4,0000	4	123
B6.3. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης	3,0260	0,7685	1,0000	3,0000	4,0000	3	107
B6.4. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών	3,1212	0,7181	1,0000	3,0000	4,0000	3	115

Στη συνέχεια, οι απόψεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τον βαθμό που η μεταβλητή B6.4: “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών” επηρεάζει το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας διατάσσονται ως εξής: Επικρατέστερη με πολύ μεγάλη συχνότητα 49,78% (N=115) είναι η κατηγορία 3=αρκετά, και ακολουθούν η 4=πολύ, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=73 (31,60%), η 2= λίγο, με μεσαία συχνότητα N=41 (17,75%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=2 (0,87%).

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.



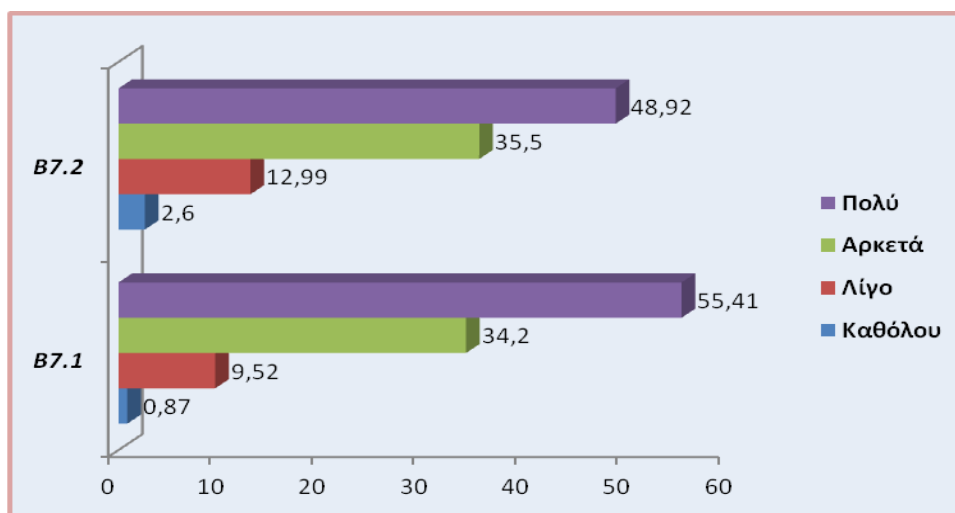
Η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας Β6 ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων που αφορούν στη μεταβλητή Β6.3 “*Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης*”, η οποία, σε φθίνουσα σειρά, προσδιορίζεται από την ακόλουθη διάταξη επιλογής των κατηγοριών: η κατηγορία 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=107 (46,32%) είναι η επικρατέστερη, η κατηγορία 4=πολύ, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=67 (29%), η 2= λίγο, με μεσαία συχνότητα N= 53 (22,94%), και η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=4 (1,73%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται από το πολύ μεγάλο ποσοστό 69,32% (N=174) των ερωτηθέντων, αναδεικνύοντας ότι “*η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης*” είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

#### **6.2.2.7. Υποενότητα Β7: Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Στους ακόλουθους πίνακες απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Β7.1-Β7.2 της υποενότητας Β7: “*Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*”. Σύμφωνα με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις κατηγορικές μεταβλητές Β7.1-Β7.2 της υποενότητας (βλ. Πίνακα Β7/ΠΙΝ-01), καθώς και τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους (βλ. Πίνακα Β7/ΠΙΝ-02) ως επικρατέστερη αναδεικνύεται η μεταβλητή Β7.1: “*Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*” (Μ.Τ.= 3,4416 - Τ.Α.= 0,7008, Δ.= 4 - Ε.Τ.= 4).

*Β7/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεταβλητές Β7.1-Β7.2 της υποενότητας Β7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”*

<b>Β7: Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών</b>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>Β7.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών</b>	<b>Συχνότητα</b>	2	22	79	128	231
	<b>Ποσοστό %</b>	0,87	9,52	34,20	55,41	100,00
<b>Β7.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών</b>	<b>Συχνότητα</b>	6	30	82	113	231
	<b>Ποσοστό %</b>	2,60	12,99	35,50	48,92	100,00



(B7.1-B7.2)/GP-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών B7.1-B7.2 της υποενότητας B7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”

Από τα στοιχεία του πίνακα B7-Π1/ΠΙΝ-01 και το σχετικό γράφημα (B7.1-B7.2)/GP-01 για την υπό μελέτη μεταβλητή προκύπτει η ακόλουθη διάταξη επιλογής των κατηγοριών, σε φθίνουσα σειρά: η κατηγορία 4=πολύ, με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα N=128 (55,41%), υπερτερεί, και ακολουθούν η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=79 (34,20%), η 2=λίγο, με μικρή συχνότητα N=22 (9,52%), η 1=καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=2 (0,87%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 89,6% (N=207) των ερωτηθέντων, αναδεικνύοντας ότι “Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

B7/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής μεταβλητών B7.1-B7.2 της υποενότητας B7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”

B7: Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
B7.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	3,4416	0,7008	1,0000	4,0000	4,0000	4	128
B7.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	3,3074	0,7945	1,0000	3,0000	4,0000	4	113

Ανάλογη διάταξη προκύπτει για τη μεταβλητή B7.2: “*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*” (M.T.= 3,3074- T.A.= 0,7945, Δ.=3 - E.T.=4): Η κατηγορία 4=πολύ, με πολύ μεγάλη συχνότητα N=113 (48,92%), είναι η επικρατέστερη, και ακολουθούν η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα N=82 (35,50%), η 2= λίγο, με μικρή συχνότητα N=30 (12,99%), η 1= καθόλου, με πολύ μικρή συχνότητα N=6 (2,60%). Οι δύο υψηλές κατηγορίες 4=πολύ και 3=αρκετά επιλέγονται από το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 84,64% (N=195) των ερωτηθέντων.

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος “*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

#### **6.2.2.8. Υποενότητα B8: Βαθμοθηρία και ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου**

*B8/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη μεταβλητή B8.1 της υποενότητας B8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”*

<b>B8: Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου</b>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>B8.1. Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου</b>	<b>Συχνότητα</b>	69	64	62	36	231
	<b>Ποσοστό %</b>	29,87	27,71	26,84	15,58	100,00

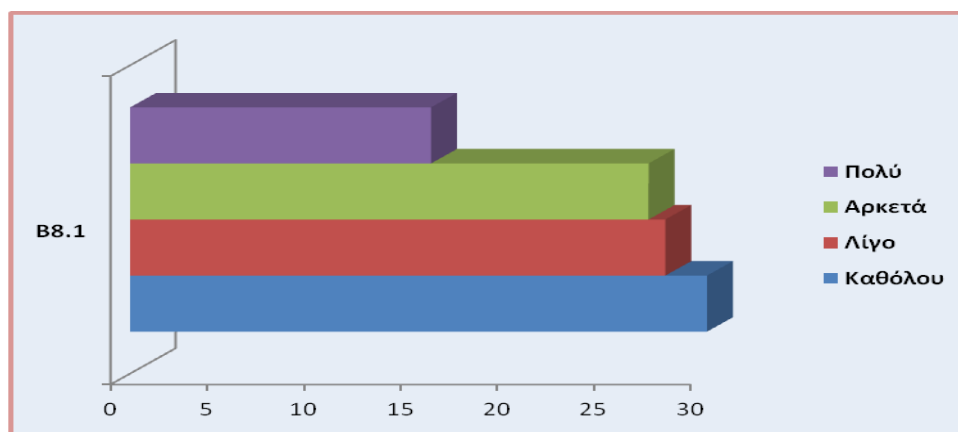
*B8/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής B8.1 της υποενότητας B8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”*

<b>B8: Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>B8.1. Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου</b>	2,2814	1,0565	1,0000	2,0000	4,0000	1	69

Οι απόψεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τον βαθμό που η μεταβλητή B8.1: “*Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου*” επηρεάζει το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας,

απεικονίζονται στον πίνακα Β8/ΠΙΝ-01 και διατάσσονται ως εξής: επικρατέστερη είναι η κατηγορία 1=καθόλου, με αρκετά μεγάλη συχνότητα Ν=69 (29,87%), και ακολουθούν η 2= λίγο, με αρκετά μεγάλη συχνότητα Ν=64 (27,71%), η 3=αρκετά, με αρκετά μεγάλη συχνότητα Ν=62 (26,84%), και η κατηγορία 4=πολύ, με πολύ μεσαία συχνότητα Ν=36 (15,58%) (Μ.Τ.= 2,2814- Τ.Α.= 1,0565, Δ.=2 - Ε.Τ.=1).

Τα ευρήματα από την παραπάνω ανάλυση εποπτικά παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα Β8/ΓΡ-01 και δείχνουν ότι στο σύνολο του δείγματος “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου” είναι ένας μεγάλης σημασίας αρνητικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.



*Β8/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητής Β8.1 της υποενότητας Β8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”*

### 6.2.3. Ενότητα Γ´

Η ενότητα αυτή περιέχει σύνολο μεταβλητών που αναφέρονται σε ενέργειες των φορέων που εμπλέκονται και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, πρόκειται για ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης, του συλλόγου διδασκόντων, τις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους γονείς, εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν στη στήλη, υπάρχουσα κατάσταση (Υ), το επίπεδο, στο οποίο οι ενέργειες αυτές υλοποιούνται στο σχολείο τους και, κατ' ακολουθίαν, έχουν διαμορφώσει το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος, και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, στη διπλανή στήλη επιθυμητή κατάσταση (Ε), καλούνται να δηλώσουν το επίπεδο στο οποίο θα επιθυμούσαν να υλοποιούνται οι ενέργειες αυτές στο σχολείο τους, προκειμένου αυτές να συμβάλουν στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου (του καλύτερου δυνατού) σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας (της πλέον αποτελεσματικότερης) της σχολικής τους μονάδας, δηλαδή, να συμβάλουν στην αναβάθμιση των τρεχουσών επιπέδων των δύο αυτών παραγόντων στα υψηλότερα δυνατά επίπεδα.

#### 6.2.3.1. Υποενότητα Γ1: Ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης

Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ.1.1-Γ.1.11 της υποενότητας Γ1: “Ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης”. Ειδικότερα, στον πίνακα Γ1/ΠΙΝ-01 περιγράφεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.11 (υπάρχουσα και επιθυμητή κατάσταση) με αναφορά στο σύνολο του δείγματος.

*Γ1/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ.1.1-Γ.1.11 της ενότητας Γ.1*

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ1 Ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
	Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε		
Γ1.1. Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή	N	59	46	64	32	70	65	38	88	231
	%	25,5	19,9	27,8	13,8	30,3	28,2	16,4	38,1	100

<b>Γ1.2. Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης</b>	N	42	6	85	23	84	87	20	115	231
	%	18,2	2,6	36,8	9,9	36,4	37,7	8,6	49,8	100
<b>Γ1.3. Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων</b>	N	23	0	52	12	89	69	67	150	231
	%	9,9	0	22,5	5,2	38,5	29,9	29,1	64,9	100
<b>Γ1.4. Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου</b>	N	16	1	67	13	112	89	36	128	231
	%	6,9	0,4	29,0	5,6	48,5	38,6	15,6	55,4	100
<b>Γ1.5. Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)</b>	N	20	1	69	6	100	95	42	129	231
	%	8,7	0,4	29,8	2,6	43,3	41,2	18,2	55,8	100
<b>Γ1.6. Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία</b>	N	25	15	68	20	91	78	47	118	231
	%	10,8	6,5	29,4	8,7	39,4	33,7	20,4	51,1	100
<b>Γ1.7. Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας</b>	N	19	1	66	15	118	91	28	124	231
	%	8,2	0,4	28,5	6,5	51,1	39,4	12,2	53,7	100
<b>Γ1.8. Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού</b>	N	52	6	98	16	64	76	17	133	231
	%	22,5	2,6	42,4	6,9	27,7	32,9	7,4	57,6	100
<b>Γ1.9. Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο</b>	N	45	2	58	11	74	73	54	145	231
	%	19,5	0,9	25,1	4,7	32,0	31,6	23,4	62,8	100
<b>Γ1.10. Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο</b>	N	39	1	64	2	69	81	59	147	231
	%	16,9	0,4	27,7	0,8	29,9	35,2	25,5	63,6	100
<b>Γ1.11. Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου</b>	N	51	27	72	16	93	89	15	99	231
	%	22,1	11,7	31,2	6,9	40,2	38,5	6,5	42,9	100

Αναλυτικότερα:

**Γ1.1.Υ.- Γ1.1.Ε. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”**

Η μεταβλητή Γ1.1.Υ. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 30,3% (N=70), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 27,8% (N=64), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 25,5% (N=59) και, τέλος, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 16,4% (N=38), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.1/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=3.

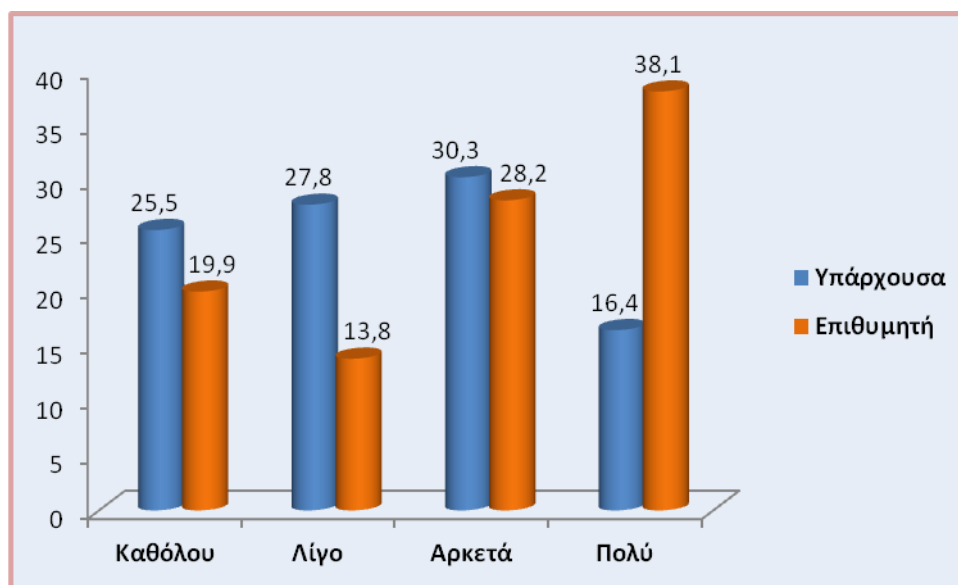
*Γ1.1/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.1- “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”*

Γ1.1 Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.1 Υπάρχουσα	1,0000	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	3	70
Γ1.1 Επιθυμητή	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4	88

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.1.Ε. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 38,1% (N=88), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 28,2% (N=65), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 19,9% (N=46), και το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 13,8% (N=32), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.1/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

Ωστόσο, απομένει να ελεγχθεί αν οι διάμεσοι στα δύο δείγματα έχουν στατιστική σημαντική διαφορά. Η διαπίστωση αυτή θα γίνει με τον έλεγχο ισότητας αυτών, με το one sample signed ranks test. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά με αυτό της Γ1.1.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.1.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Μία άμεση εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των ανωτέρω επιπέδων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γ1.1.Υ.- Γ1.1.Ε.)/ΓΡ-01. Ειδικότερα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα και, πιο συγκεκριμένα, αναφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου άσκησης διδακτικού έργου από τη διεύθυνση του σχολείου.



Γράφημα (Γ1.1.Υ.- Γ1.1.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.1.Υ.- Γ1.1.Ε. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”

Τα ευρήματα από την παραπάνω περιγραφική ανάλυση δείχνουν τα εξής: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή” είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 3=αρκετά, για να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικής μονάδας.

#### **Γ1.2.Υ.- Γ1.2.Ε. “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης”**

Η μεταβλητή Γ1.2.Υ. “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, η ενέργεια αυτή υλοποιείται στο επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 36,8% (N=85), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 36,4% (N=84), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 18,2% (N=42) και, τέλος, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 8,6% (N=20), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα



περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.2/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=2.

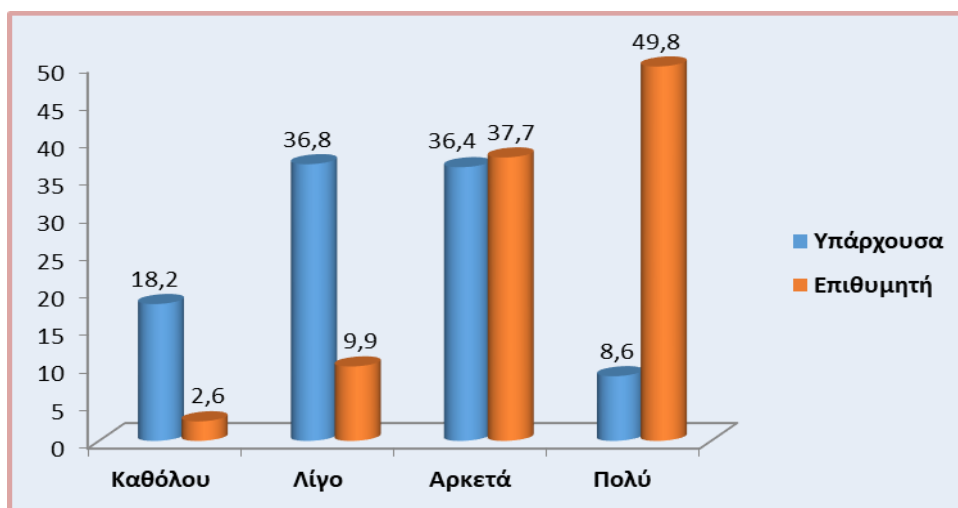
*Γ1.2/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.2- “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης”*

Γ1.2 Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.2 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	2	85
Γ1.2 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4	115

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.2.Ε. “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 49,8% (N=115), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 37,7% (N=87), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 9,9% (N=23), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 2,6% (N=6), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής είναι τα ακόλουθα: η διάμεσος είναι 3, οριακά μικρότερη από το 4, και η επικρατέστερη τιμή είναι 4 (βλ. Πίνακα Γ1.2/ΠΙΝ-01).

Περαιτέρω, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ1.2.Υ.- Γ1.2.Ε. βάσει του στατιστικού one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με αυτό της Γ1.2.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.2.Υ. (P-Value=0,000< $\alpha$ =0,05).

Όπως διαφαίνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γ1.2.Υ.-Γ1.2.Ε.)/ΓΡ-01, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα. Ειδικότερα, αναφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης”.



Γράφημα (Γ1.2.Υ.- Γ1.2.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.2.Υ.- Γ1.2.Ε. “Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση «Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης» είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ. Εάν ληφθεί υπ’ όψιν η συχνότητα της κατηγορίας 4=πολύ στη μεταβλητή Γ1.2.Ε., η οποία είναι N= 115 (49,78%), μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι το επιθυμητό επίπεδο είναι το 4=πολύ.

### Γ1.3.Υ.- Γ1.3.Ε. “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων”

Η μεταβλητή Γ1.3.Υ. “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, η ενέργεια αυτή υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 38,5% (N=89), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 29,1% (N=67), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 22,5% (N=52), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 9,9% (N=23), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.3/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

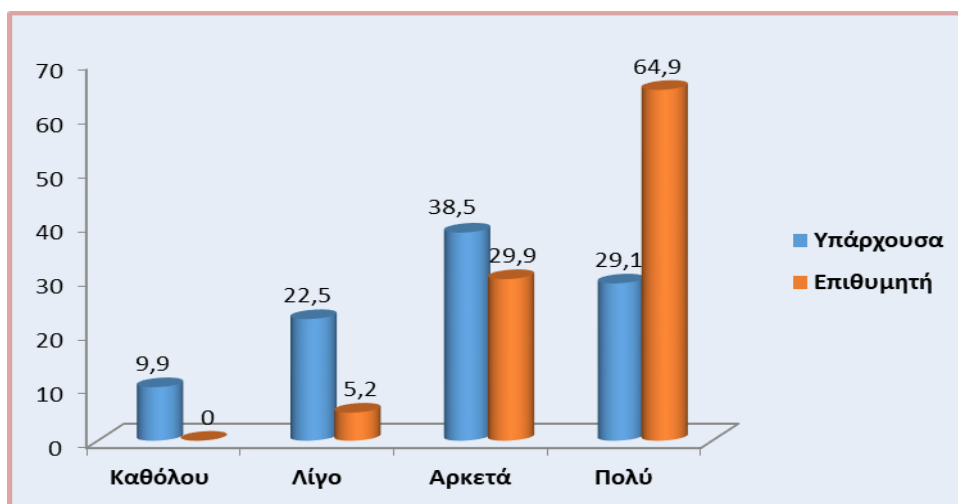
Γ1.3/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.3- “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων”

Γ1.3. Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.3 Υπάρχουσα	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	98
Γ1.3 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	148

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.3.Ε. “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 64,9% (N=150), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 29,9% (N=69), και το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 5,2% (N=12), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.3/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ1.3.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.3.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Τα ανωτέρω ευρήματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ1.3.Υ.-Γ1.3.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνονται οπτικά διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων”.



Γράφημα (Γ1.3.Υ.- Γ1.3.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.3.Υ.- Γ1.3.Ε. “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### Γ1.4.Υ.- Γ1.4.Ε. “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου”

Η μεταβλητή Γ1.4.Υ. “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός και σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, η ενέργεια αυτή υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 48,5% (N=112), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 29% (N=67), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 15,6% (N=36), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 6,9% (N=16), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.4/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

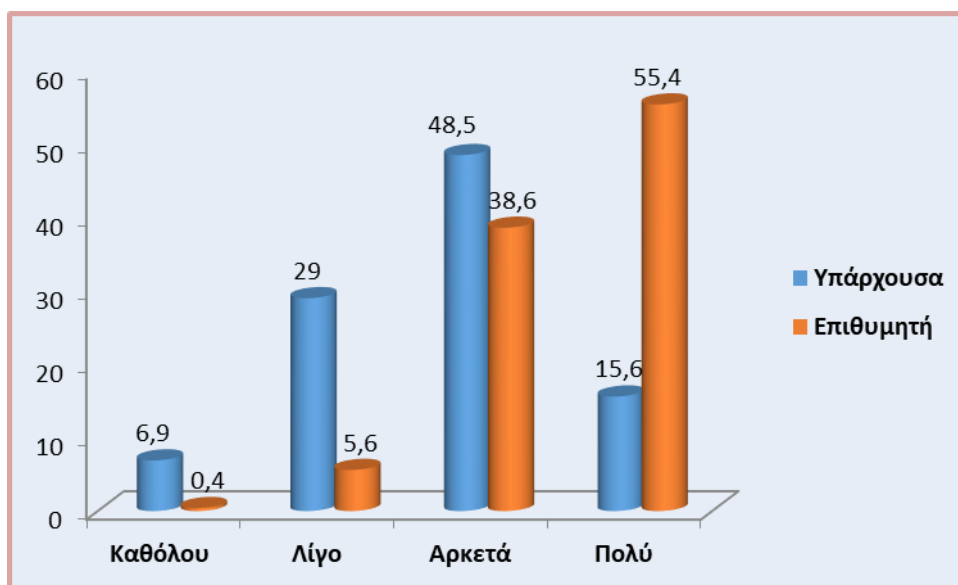
Γ1.4/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.4- “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός και σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου”

Γ1.4. Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.4 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	89
Γ1.4 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	150

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.4.Ε. “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 55,4% (N=128), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 38,6% (N=89), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 5,6% (N=13), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.4/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ1.4.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.4.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Τα ανωτέρω ευρήματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ1.4.Υ.- Γ1.4.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνονται οπτικά διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου”.



Γράφημα (Γ1.4.Υ.- Γ1.4.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.4.Υ.- Γ1.4.Ε. “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η οργάνωση και ο προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### Γ1.5.Υ.- Γ1.5.Ε. “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας”

Η μεταβλητή Γ1.5.Υ. “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 43,3% (N=100), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 29,8% (N=69), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 18,2% (N=42), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 8,7% (N=20), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.5/ΠΠΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

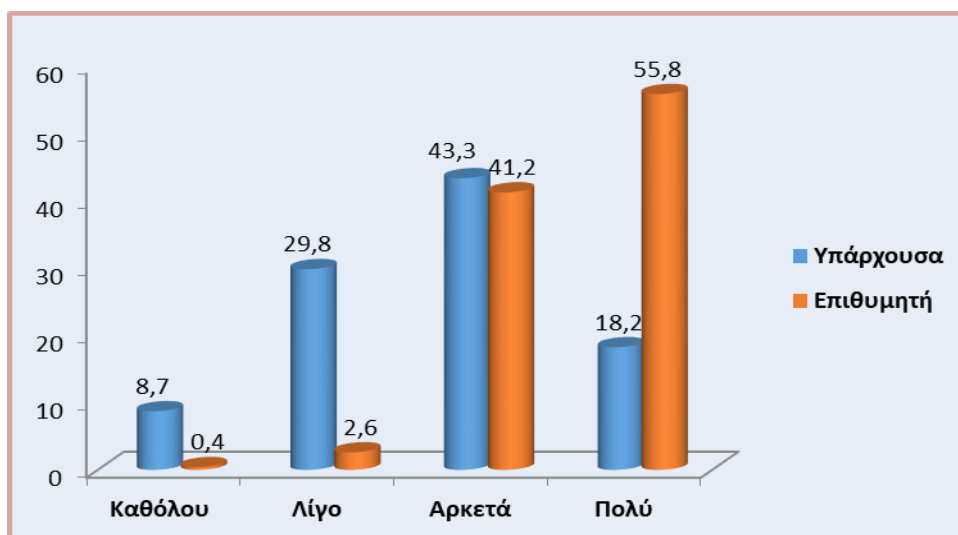
Γ1.5/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.5- “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας”

Γ1.5. Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.5 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	100
Γ1.5 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	129

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.5.Ε. “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 55,8% (N=129), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 41,2% (N=95), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 2,6% (N=6), και το επίπεδο 1=λίγο, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.5/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Πέραν αυτών, ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, ανέδειξε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ.1.5.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.5.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Η εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των ανωτέρω επιπέδων απεικονίζεται στο ραβδόγραμμα (Γ1.5.Υ.-Γ1.5.Ε.)/ΓΡ-01, όπου αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα και, πιο συγκεκριμένα, ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)”.



Γράφημα (Γ1.5.Υ.- Γ1.5.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.5.Υ.- Γ1.5.Ε. “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### Γ1.6.Υ.- Γ1.6.Ε. “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία”

Η μεταβλητή Γ1.6.Υ. “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 39,4% (N=91), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 29,4% (N=68), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 20,4% (N=47) και, τέλος, το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 10,8% (N=25), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.6/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.



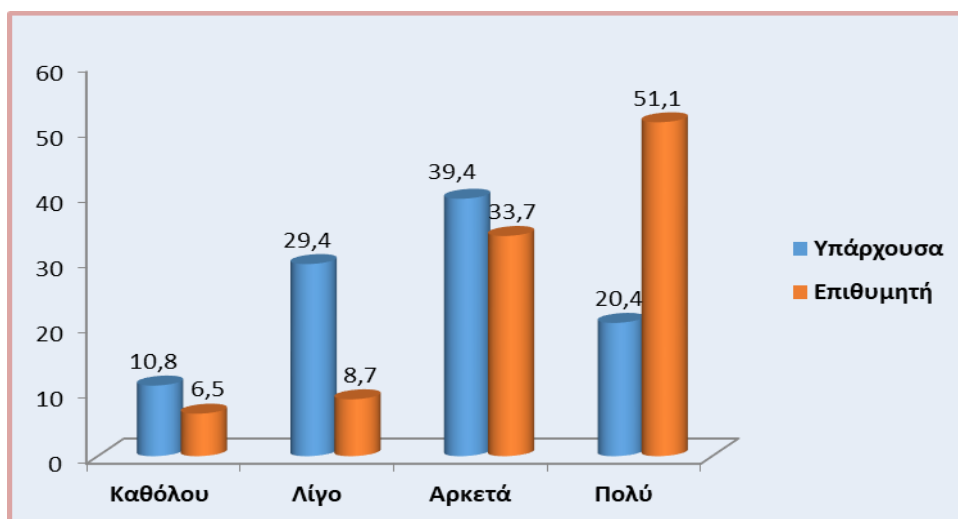
Γ1.6/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.6- “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία”

Γ1.6. Η δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.6 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	91
Γ1.6 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	118

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.6.Ε. “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 51,1% (N=118), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 33,7% (N=78), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 8,7% (N=20), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 6,5% (N=15), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.6/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ1.6.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.6.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Στο ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γ1.6.Υ.-Γ1.6.Ε.)/ΓΡ-01, απεικονίζονται οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία”.



Γράφημα (Γ1.6.Υ.- Γ1.6.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.1.Υ.- Γ1.1.Ε. “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ1.7.Υ.- Γ1.7.Ε. “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας”**

Η μεταβλητή Γ1.7.Υ. “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 51,1% (N=118), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 28,5% (N=66), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 12,2% (N=28), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 8,2% (N=19), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής, τα οποία απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα Γ1.7/ΠΙΝ.01, η διάμεσος και η επικρατέστερη τιμή είναι 3, αντιστοίχως.

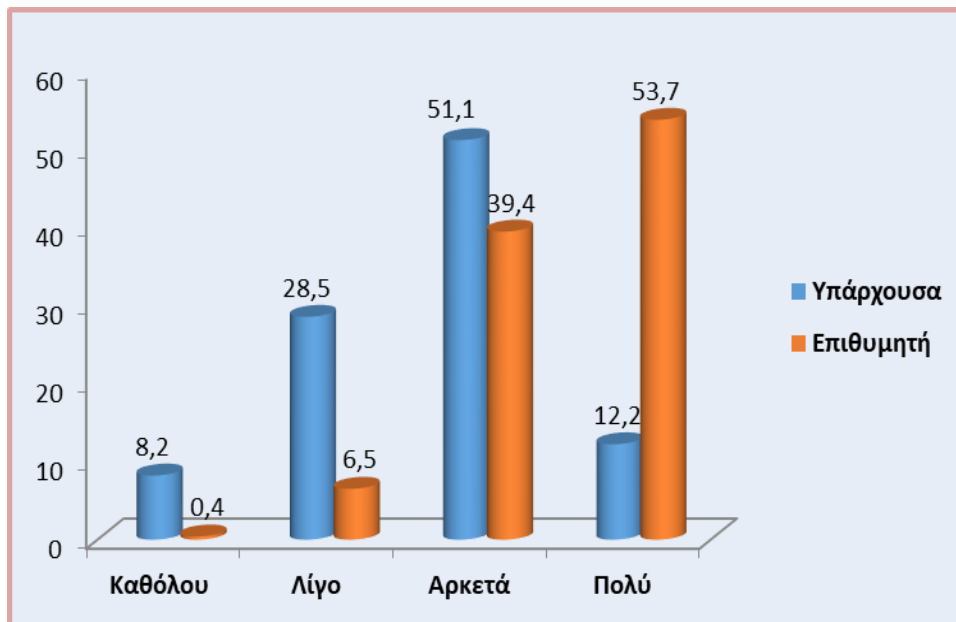
Γ1.7/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.7- “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας”

Γ1.7. Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.7 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	118
Γ1.7 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	124

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.7.Ε. “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 53,7% (N=124), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 39,4% (N=91), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 6,5% (N=15), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής (βλ. Πίνακα Γ1.7/ΠΙΝ-01), η διάμεσος, καθώς και η επικρατέστερη τιμή είναι 4.

Στη συνέχεια, ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test ανέδειξε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ.1.7.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.7.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Τα ανωτέρω ευρήματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ1.7.Υ.-Γ1.7.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας”.



Γράφημα (Γ1.7.Υ.- Γ1.7.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.7.Υ.- Γ1.7.Ε. “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### Γ1.8.Υ.- Γ1.8.Ε. “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού”

Η μεταβλητή Γ1.8.Υ. “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 42,4% (N=98), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 27,7% (N=64), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 22,5% (N=52) και, τέλος, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 7,4% (N=17), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ.1.8/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=2.

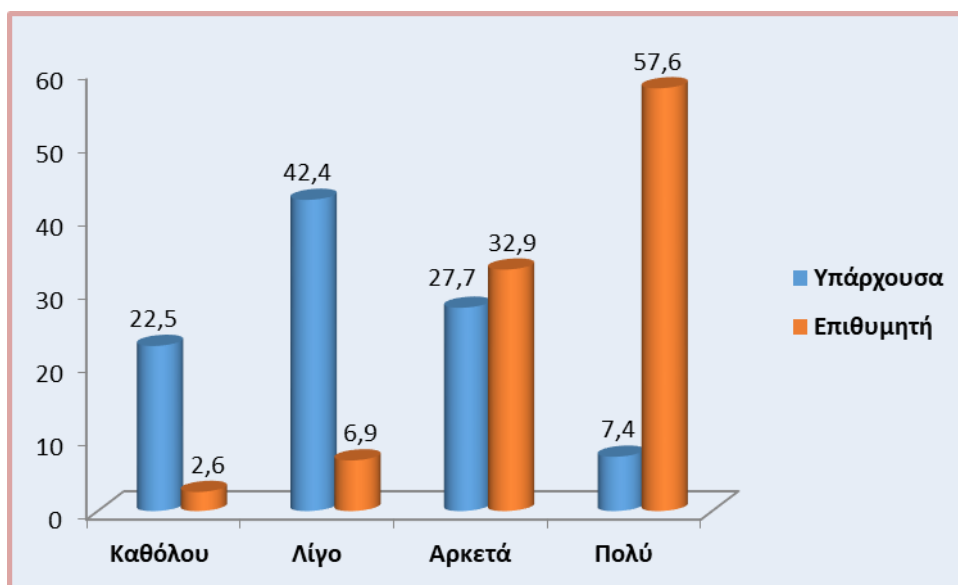
Γ1.8/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.8- “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού”

Γ1.8. Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.8 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	2	98
Γ1.8 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	133

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.8.Ε. “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 57,6% (N=133), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 32,9% (N=76), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 6,9% (N=16), και το επίπεδο 1=λίγο, με ποσοστό 2,6% (N=6), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.8/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Περαιτέρω, ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, ανέδειξε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ.1.8.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.8.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Η εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των ανωτέρω επιπέδων απεικονίζεται στο ραβδόγραμμα (Γ1.8.Υ.-Γ1.8.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα και, πιο συγκεκριμένα, ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού”.



Γράφημα (Γ1.8.Υ.- Γ1.8.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.8.Υ.- Γ1.8.Ε. “ Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ1.9.Υ.- Γ1.9.Ε. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο”**

Η μεταβλητή Γ1.9.Υ. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 32% (N=74), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 25,1% (N=58), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 23,4% (N=54), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 19,5% (N=45), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.9/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

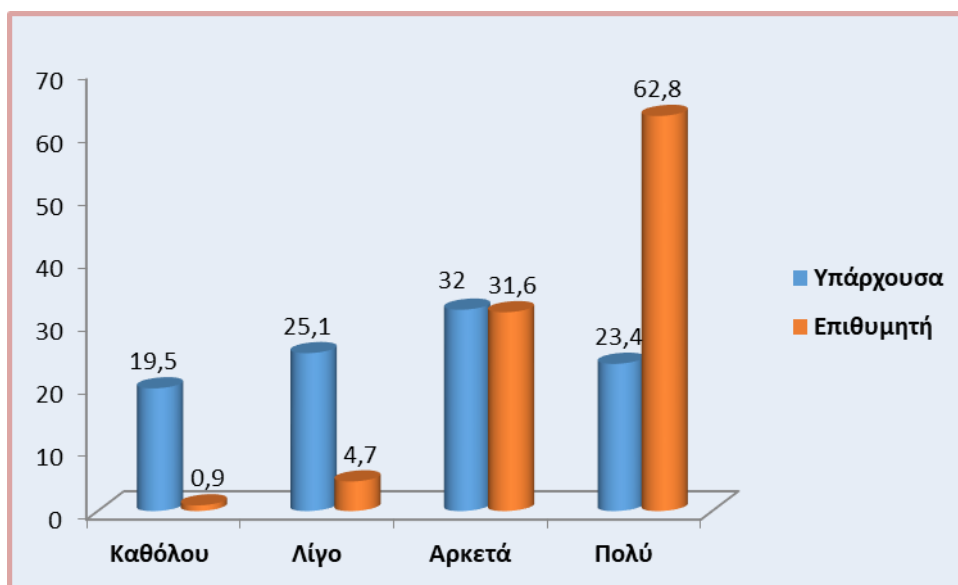
Γ1.9/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.9- “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο”

Γ1.9. Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.9 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	74
Γ1.9 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	145

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.9.Ε. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 38,1% (N=88), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 28,2% (N=65), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 19,9% (N=46), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 13,8% (N=32), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.9/ΠΙΝ-01 είναι για τη διάμεσο και την επικρατέστερη τιμή=4.

Περαιτέρω, ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, ανέδειξε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ.1.9.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.9.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Τα ανωτέρω ευρήματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ1.9.Υ.-Γ1.9.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο”.



Γράφημα (Γ1.9.Υ.- Γ1.9.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.9.Υ.- Γ1.9.Ε. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ1.10.Υ.- Γ1.10.Ε. “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο”**

Η μεταβλητή Γ1.10.Υ. “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 29,9% (N=69), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 27,7% (N=64), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 25,5% (N=59) και, τέλος, το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 16,9% (N=39), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.10/ΠΙΝ.01 είναι για τη διάμεσο και την επικρατέστερη τιμή 3.



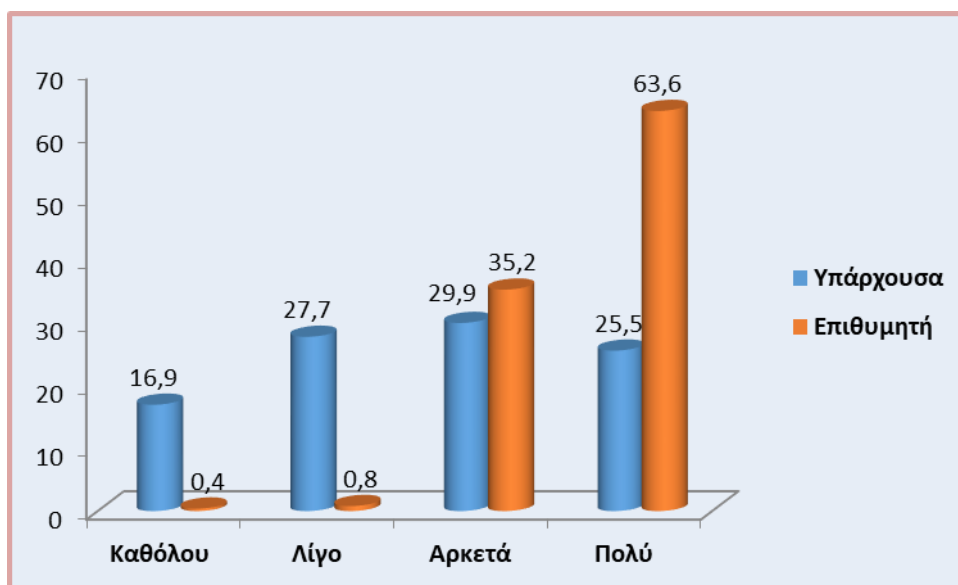
Γ1.10/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.10- “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο”

Γ1.10. Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ1.10 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	69
Γ1.10 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	147

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.10.Ε. “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 63,6% (N=147), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 35,2% (N=81), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 0,8% (N=2), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.10/ΠΙΝ-01 είναι για τη διάμεσο και την επικρατέστερη τιμή=4.

Περαιτέρω, ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test ανέδειξε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ.1.10.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.10.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Τα ανωτέρω ευρήματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ1.10.Υ.-Γ1.10.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο”.



Γράφημα (Γ1.10.Υ.- Γ1.10.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας περιγραφής μεταβλητών Γ1.10.Υ.- Γ1.10.Ε. “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### Γ1.11Υ.- Γ1.11.Ε. “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου”

Η μεταβλητή Γ1.11.Υ. “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 40,2% (N=93), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 31,2% (N=72), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 22,1% (N=51), και το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 6,5% (N=15), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.11/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=3.

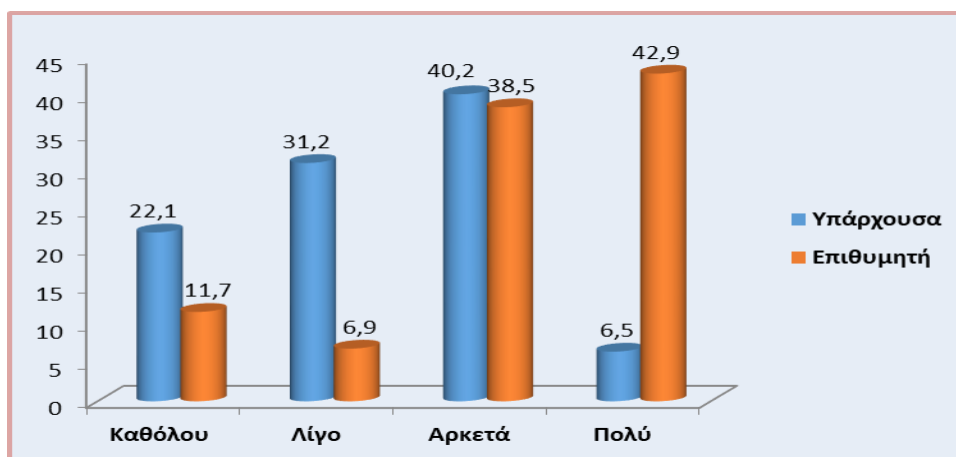
*Γ1.11/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ1.11- “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου”*

<b>Γ1.11. Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ1.11 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	3	93
<b>Γ1.11 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4	99

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ1.11.Ε. “*Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου*” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 42,9% (N=99), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 38,5% (N=89), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 11,7% (N=27), και το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 6,9% (N=16), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ1.11/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπλέον, ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, ανέδειξε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ1.11.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ1.11.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Τα ανωτέρω ευρήματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ1.11.Υ.-Γ1.11.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνονται οπτικά διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα, καθώς οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “*Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου*”.



Γράφημα (Γ1.11.Υ.-Γ1.11.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ1.11.Υ.- Γ1.11.Ε. “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

### 6.2.3.2. Υποενότητα Γ2: Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου

Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ.2.1-Γ.2.8 της υποενότητας Γ2: “Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου”. Ειδικότερα, στον πίνακα Γ2/ΠΙΝ-01 περιγράφεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.8 (υπάρχουσα και επιθυμητή κατάσταση) με αναφορά στο σύνολο του δείγματος.

Γ2/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ.2.1-Γ.2.8 της ενότητας Γ.2

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ2 Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύν ολο
		Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	
Γ2.1. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν	N	9	1	52	21	109	96	61	113	231

τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή	%	3,9	0,4	22,5	9,1	47,2	41,6	26,4	48,9	100
Γ2.2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα	N	26	0	71	6	90	80	44	145	231
	%	11,3	0	30,7	2,6	38,9	34,6	19,1	62,8	100
Γ2.3. Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας	N	31	8	105	24	79	125	16	74	231
	%	13,4	3,5	45,5	10,4	34,2	54,1	6,9	32,0	100
Γ2.4. Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης	N	13	1	80	5	93	78	45	147	231
	%	5,6	0,4	34,6	2,2	40,3	33,8	19,5	63,6	100
Γ2.5. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διεθνή προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας	N	16	1	55	11	108	72	52	147	231
	%	6,9	0,4	23,8	4,8	46,8	31,2	22,5	63,6	100
Γ2.6. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης	N	8	0	51	3	122	72	50	156	231
	%	3,5	0	22,1	1,3	52,8	31,2	21,6	67,5	100
Γ2.7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος	N	17	3	77	18	102	78	35	132	231
	%	7,4	1,3	33,3	7,8	44,2	33,8	15,1	57,1	100
Γ2.8. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών	N	21	2	58	3	111	60	41	166	231
	%	9,1	0,9	25,1	1,3	48,1	26,0	17,7	71,8	100

Αναλυτικότερα:

**Γ2.1.Υ.-Γ2.1.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή”**

Η μεταβλητή Γ2.1.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 47,2% (N=109), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 26,4% (N=61), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 22,5% (N=52), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 3,9% (N=9), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.1/ΠΠΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

*Γ2.1/ΠΠΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.1- “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή”*

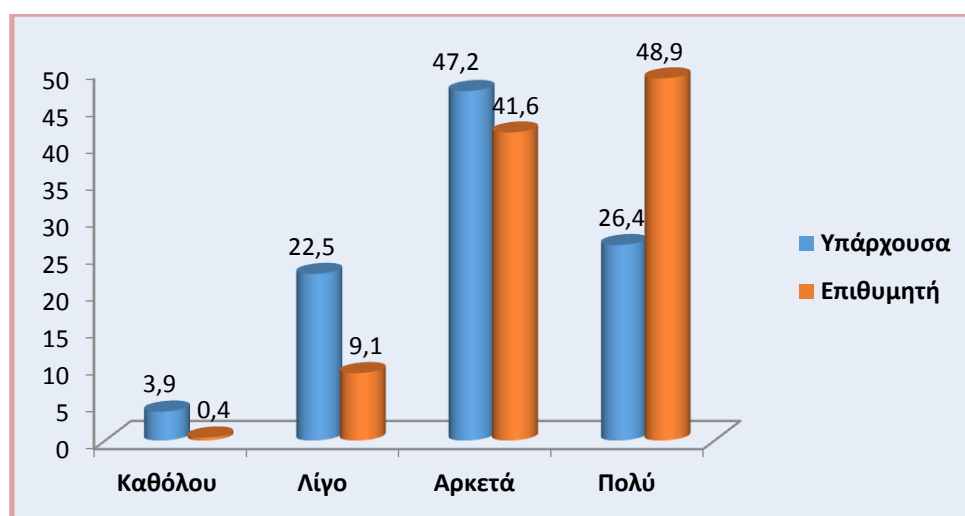
Γ2.1. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ2.1 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	109
Γ2.1 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4	113

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.1.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 48,9% (N=113), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 41,6% (N=96), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 9,1% (N=21), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία

του επιθυμητού επίπεδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.1/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ2.1.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.1.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Μία άμεση εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των ανωτέρω επιπέδων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γ2.1.Υ.-Γ2.1.Ε.)/ΓΡ-01. Ειδικότερα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα και, πιο συγκεκριμένα, αναφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή”.



Γράφημα (Γ2.1.Υ.- Γ2.1.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.1.Υ.- Γ2.1.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση, είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

**Γ2.2.Υ.-Γ2.2.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα”**

Η μεταβλητή Γ2.2.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 38,9% (N=90), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 30,7% (N=71), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 19,1% (N=44), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 11,3% (N=26), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.2/ΠΠΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

*Γ2.2/ΠΠΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.2- “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα”*

Γ2.2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
<b>Γ2.2 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	90
<b>Γ2.2 Επιθυμητή</b>	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	145

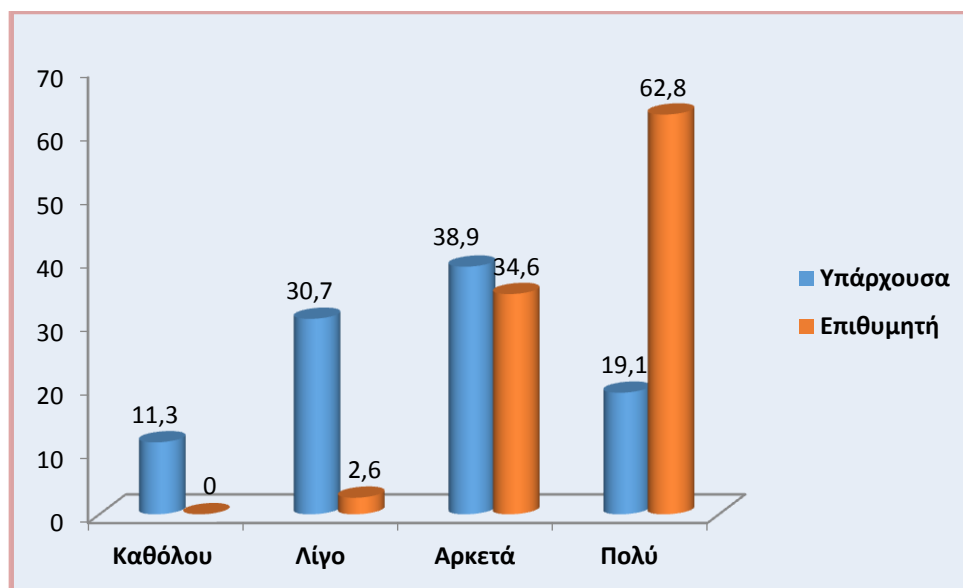
Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.2.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 62,8% (N=145), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 34,6% (N=80), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 2,6% (N=6), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.2/ΠΠΝ-01 τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

Επίσης, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων με το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα



στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ2.2.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.2.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Όπως διαφαίνεται στο ραβδόγραμμα (Γ2.2.Υ.-Γ2.2.Ε.)/ΓΡ-01, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα. Ειδικότερα, αναφάνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου για τη μεταβλητή “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα”.



Γράφημα (Γ2.2.Υ.-Γ2.2.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.2.Υ.- Γ2.2.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα”

Το στατιστικό συμπέρασμα, που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση, είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

### Γ2.3.Υ.-Γ2.3.Ε. “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας”

Η μεταβλητή Γ2.3.Υ. “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 45,5% (N=105), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 34,2% (N=79), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 13,4% (N=31), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 6,9% (N=16), διαμορφώνοντας το υπάρχον

επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.3/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=2.

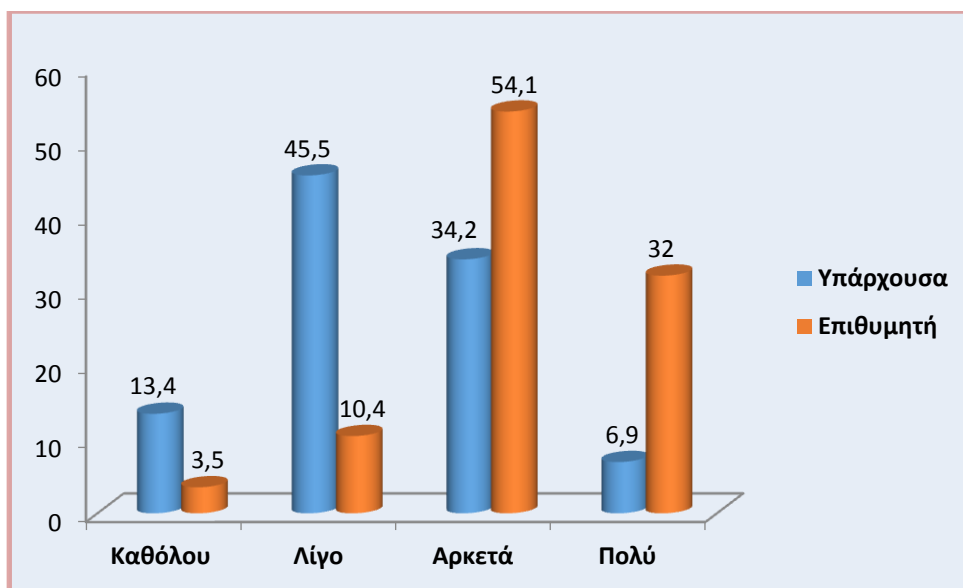
*Γ2.3/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.3- “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας”*

Γ2.3. Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
<b>Γ2.3 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	2	105
<b>Γ2.3 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	125

Στη μεταβλητή Γ2.3.Ε. “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 3=αρκετά, ποσοστό 54,1% (N=125), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 4=πολύ, ποσοστό 32% (N=74), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 10,4% (N=24), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 3,5% (N=8), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.3/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

Από τη σύγκριση διαμέσων των δειγμάτων Γ2.3.Υ.-Γ2.3.Ε. με το στατιστικό one sample signed ranks test διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ2.3.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.3.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Οπτικά οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ2.3.Υ.-Γ2.3.Ε.)/ΓΡ-01, αναδεικνύοντας ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ2.3.Υ.-Γ2.3.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.3.Υ.- Γ2.3.Ε. “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας” είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ2.4.Υ.-Γ2.4.Ε. Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης**

Η μεταβλητή Γ2.4.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 40,3% (N=93), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 34,6% (N=80), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 19,5% (N=45), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.4/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

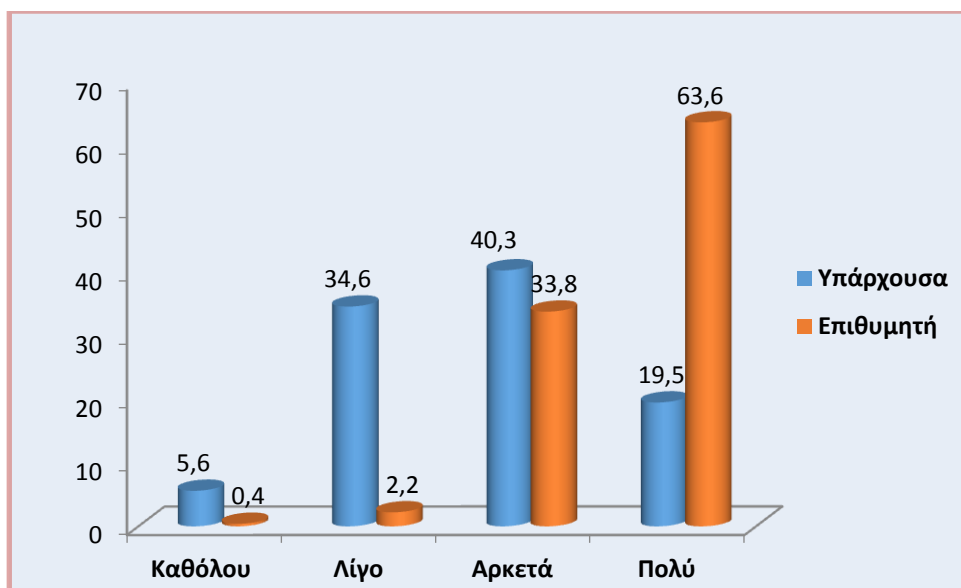
*Γ2.4/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.4- “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης”*

<b>Γ2.4. Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ2.4 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	93
<b>Γ2.4 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	147

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.4.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 63,6% (N=147), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 33.8% (N=78), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 2,2% (N=5), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.4/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπρόσθετα, από τη σύγκριση διαμέσων των δειγμάτων Γ2.4.Υ.-Γ2.4.Ε. με το στατιστικό Sign test διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με αυτό της Γ2.4.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.4.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Διαφοροποιήσεις, επίσης, στα δύο δείγματα απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ2.4.Υ-Γ2.4.Ε.)/ΓΡ-01, αναδεικνύοντας ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ2.4.Υ.-Γ2.4.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.4.Υ.- Γ2.4.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση, είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ2.5.Υ.-Γ2.5.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας”**

Η μεταβλητή Γ2.5.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 46,8% (N=108), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 23,8% (N=55), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 22,5% (N=52), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 6,9% (N=16), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.5/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

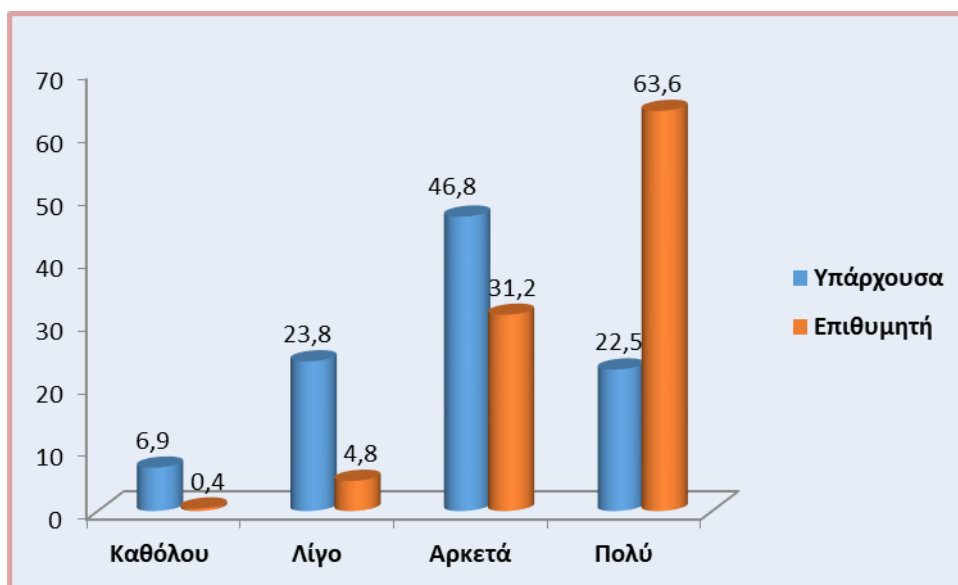
*Γ2.5/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.5- “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας”*

<b>Γ2.5. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ2.5 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	108
<b>Γ2.5 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	147

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.5.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας” (επιθυμητή κατάσταση), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 63,6% (N=147), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 33,8% (N=78), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 2,2% (N=5), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.5/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ2.5.Υ.-Γ2.5.Ε., εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με αυτό της Γ2.5.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.5.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ραβδόγραμμα (Γ2.5.Υ.-Γ2.5.Ε.)/ΓΡ-01, αναδεικνύοντας ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ2.5.Υ.-Γ2.5.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.5.Υ.- Γ2.5.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση, είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ2.6.Υ.-Γ2.6.Ε. “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης”**

Η μεταβλητή Γ2.6.Υ. “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 52,8% (N=122), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 21,6% (N=50), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 22,1% (N=51), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 3,5% (N=8), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.6/ΠΠΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

*Γ2.6/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.6- “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης”*

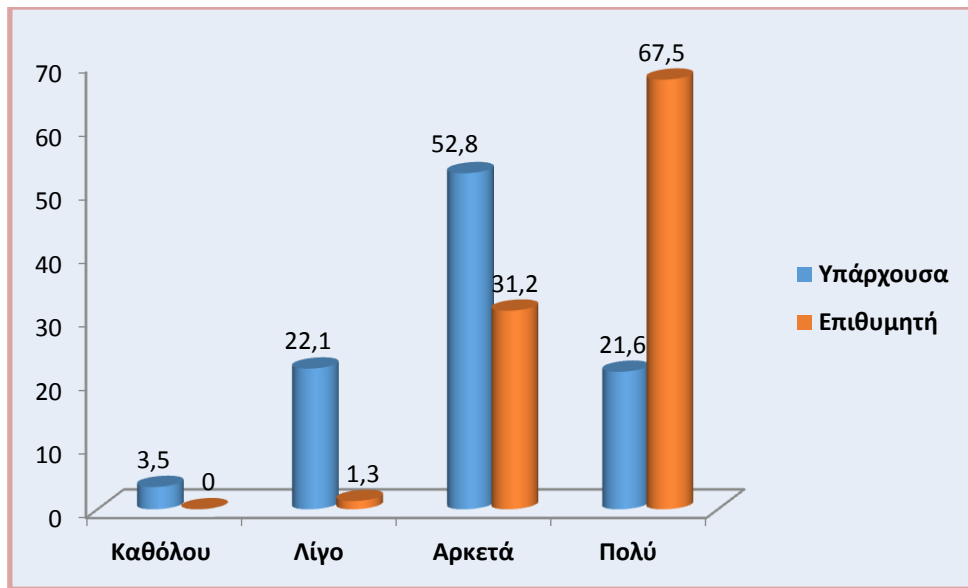
<b>Γ2.6. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ2.6 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	122
<b>Γ2.6 Επιθυμητή</b>	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	156

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.6.Ε. “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 67,5% (N=156), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 31,2% (N=72), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 1,3% (N=5), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.6/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ2.6.Υ.-Γ2.6.Ε., εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ2.6.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.6.Υ. (P-Value=0,000< $\alpha$ =0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γ2.6.Υ.-Γ2.6.Ε.)/ΓΡ-01, και αναδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.





Γράφημα (Γ2.6.Υ.-Γ2.6.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.6.Υ.- Γ2.6.Ε. “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ2.7.Υ.-Γ2.7.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος”**

Η μεταβλητή Γ2.7.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 44,2% (N=102), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 33,3% (N=77), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 15,1% (N=35), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 7,4% (N=17), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.7/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

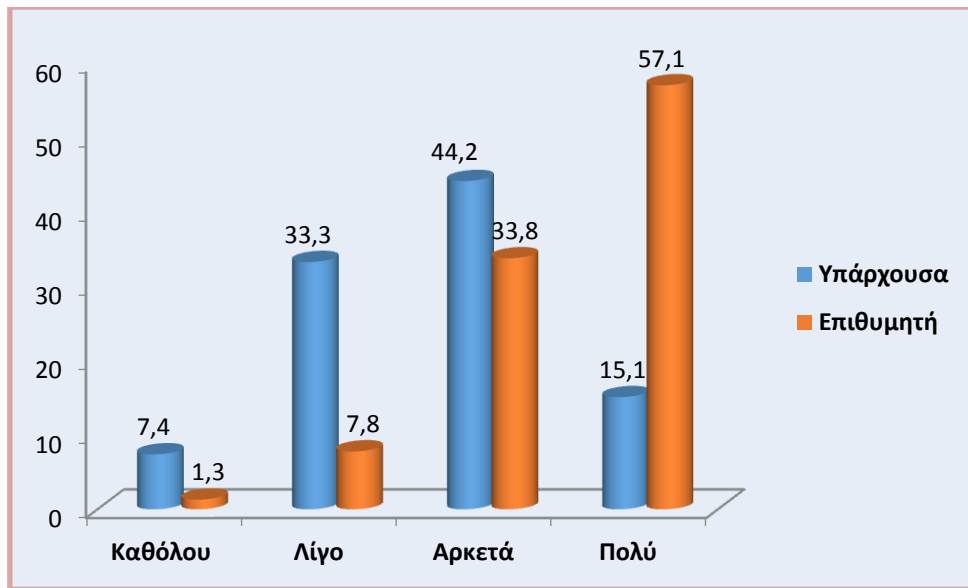
*Γ2.7/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.7- “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος”*

<b>Γ2.7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ2.7 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	102
<b>Γ2.7 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	132

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.7.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 57,1% (N=132), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 33,8% (N=78), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 7,8% (N=18), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 1,3% (N=3), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.7/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ2.7.Υ.-Γ2.7.Ε., εφαρμόστηκε το στατιστικό Sign test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ2.7.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.7.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γ2.7.Υ-Γ2.7.Ε.)/ΓΡ-01, και αναδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ2.7.Υ.-Γ2.7.Ε.)/GP-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.7.Υ.- Γ2.7.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος” είναι στο επίπεδο 3, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ2.8.Υ.-Γ2.8.Ε. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών**

Η μεταβλητή Γ2.8.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 48,1% (N=111), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 25,1% (N=58), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 17,7% (N=41), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 9,1% (N=21), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.8/ΠΠΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

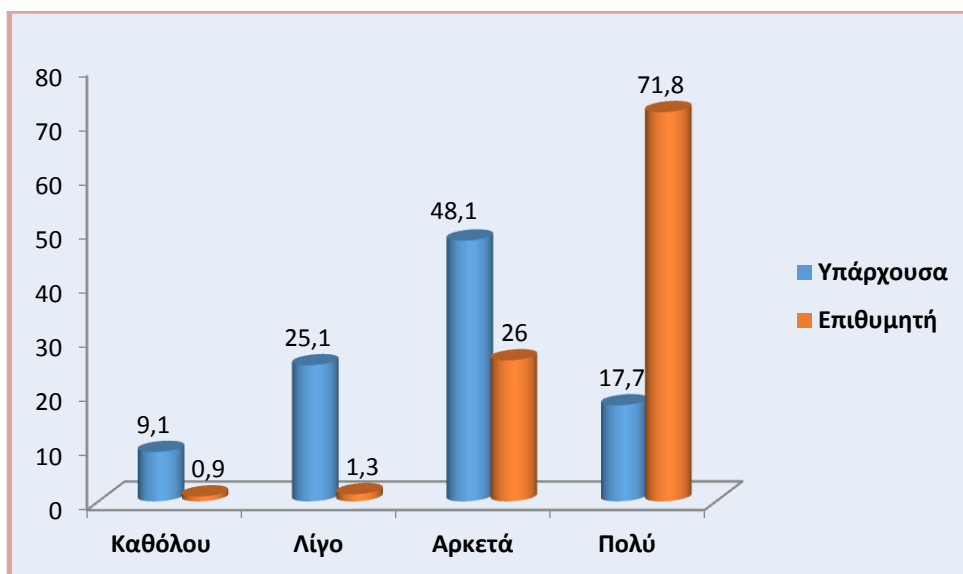
*Γ2.8/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ2.8- “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών”*

<b>Γ2.8. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ2.8 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	111
<b>Γ2.8 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	166

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ2.8.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 71,8% (N=166), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 26% (N=60), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 1,3% (N=3), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,9% (N=2), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Σύμφωνα με τον πίνακα Γ2.8/ΠΙΝ-01, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων, εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ2.8.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ2.8.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Μία άμεση εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρέχει το γράφημα (Γ2.8.Υ.-Γ2.8.Ε.)/ΓΡ-01, στο οποίο διαφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ2.8.Υ.-Γ2.8.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ2.8.Υ.- Γ2.8.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

### 6.2.3.3. Υποενότητα Γ3: Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας

Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.4 της υποενότητας Γ3: “Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας”. Ειδικότερα, στον πίνακα Γ3/ΠΙΝ-01 περιγράφεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.4 (υπάρχουσα και επιθυμητή κατάσταση) με αναφορά στο σύνολο του δείγματος.

Γ3/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ3.1-Γ3.4 της υποενότητας Γ.3

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ3 Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο
		Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	
Γ3.1. Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών	N	17	4	72	19	88	74	54	134	231
	%	7,3	1,7	31,2	8,3	38,1	32,0	23,4	58,0	100
Γ3.2. Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης	N	39	10	78	30	79	104	35	87	231
	%	16,9	4,3	33,8	13,0	34,2	45,0	15,1	37,7	100
Γ3.3. Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους	N	16	2	68	14	97	88	50	127	231
	%	6,9	0,9	29,4	6,0	42,0	38,1	21,7	55,0	100
Γ3.4. Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	N	23	1	45	5	83	66	80	159	231
	%	10,0	0,4	19,5	2,2	35,9	28,6	34,6	68,8	100

Αναλυτικότερα:

**Γ3.1.Υ.- Γ3.1.Ε. “Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών ”**

Η μεταβλητή Γ3.1.Υ. “ Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 38,1% (N=88), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 31,2% (N=72), το επίπεδο 4=πολύ,

με ποσοστό 23,4% (N=54), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 7,3% (N=17), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.1/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

*Γ3.1/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.1- “Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών”*

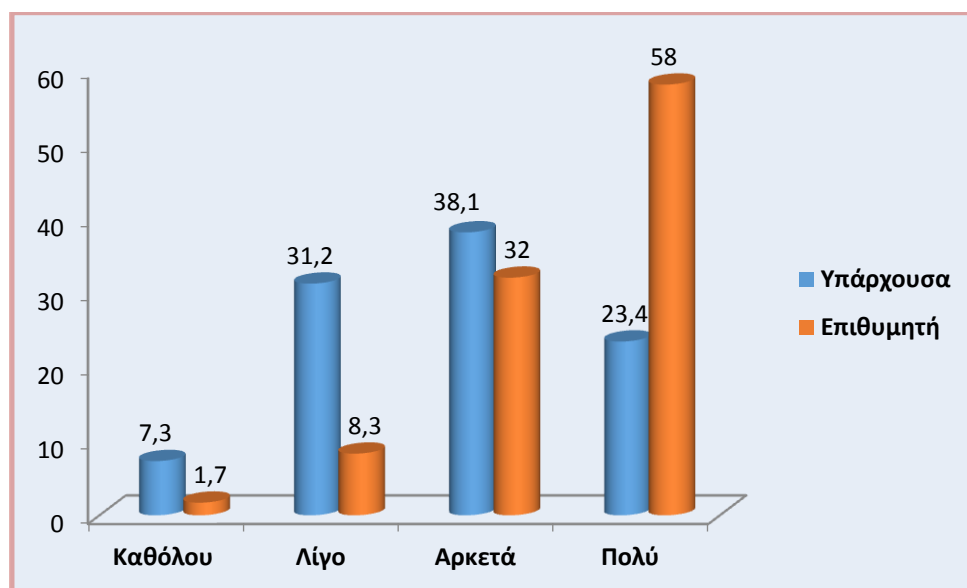
<b>Γ3.1. Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ3.1 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	88
<b>Γ3.1 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	134

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ3.1.Ε. “*Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών*” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 58% (N=134), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 32% (N=74), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 8,3% (N=19), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 1,7% (N=4), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.1/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Περαιτέρω, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ3.1.Υ.- Γ3.1.Ε. με το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με αυτό της Γ3.1.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ3.1.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Μία άμεση εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των ανωτέρω επιπέδων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γ3.1.Υ.-Γ3.1.Ε.)/ΓΡ-01. Ειδικότερα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα και, πιο συγκεκριμένα,

αναφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου της υπό μελέτη ενέργειας.



Γράφημα (Γ3.1.Υ.- Γ3.1.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.1.Υ.- Γ3.1.Ε. “Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

### **Γ3.2.Υ.- Γ3.2.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης”**

Η μεταβλητή Γ3.2.Υ. “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 34,2% (N=79), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 33,8% (N=78), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 16,9% (N=39), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 15,1% (N=35), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα



περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.2/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=3.

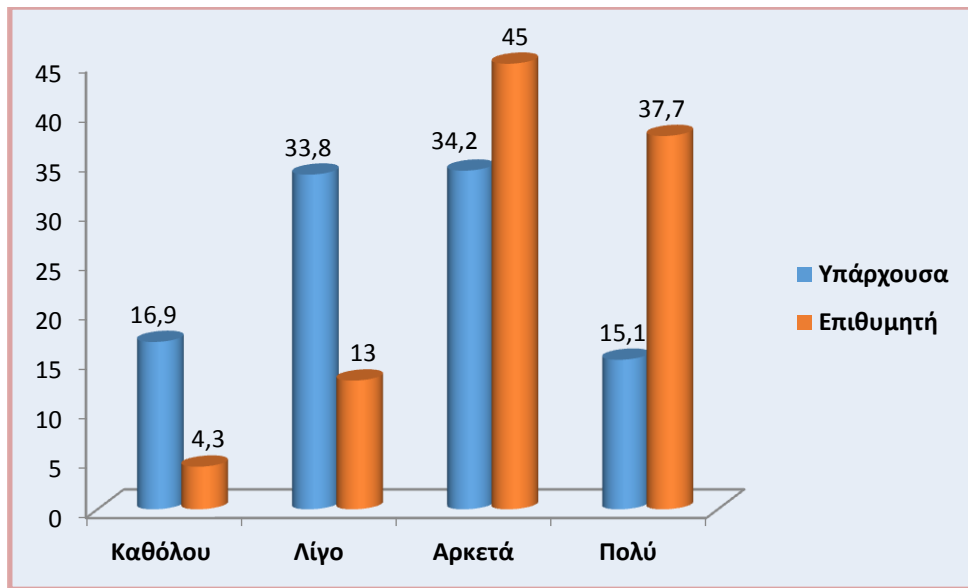
*Γ3.2/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.2- “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης”*

<b>Γ3.2. Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ3.2 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	3	79
<b>Γ3.2 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	104

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ3.2.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 3=αρκετά, ποσοστό 45% (N=104), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 4=πολύ, ποσοστό 37,7% (N=87), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 13% (N=30) και, τέλος, το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 4,3% (N=10), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.2/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ3.2.Υ.-Γ3.2.Ε., εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ3.2.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ3.2.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γ3.2.Υ.-Γ3.2.Ε.)/ΓΡ-01, και αναδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ3.2.Υ.-Γ3.2.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.2.Υ.- Γ3.2.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση, είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης” είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

### Γ3.3.Υ.- Γ3.3.Ε. Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους

Η μεταβλητή Γ3.3.Υ. “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 42% (N=97), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 29,4% (N=68), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 21,7% (N=50), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 6,9% (N=16), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.3/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

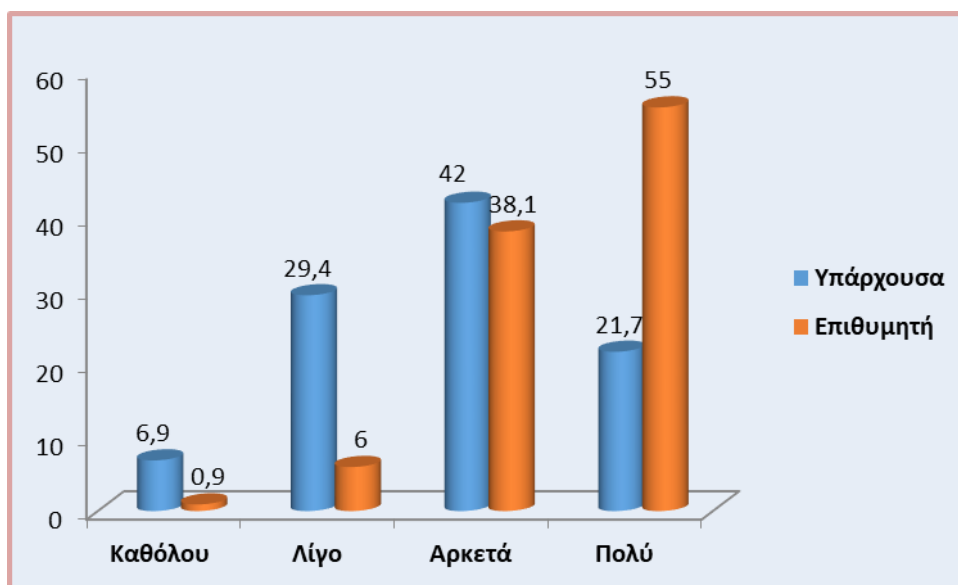
*Γ3.3/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.3 “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους”*

<b>Γ3.3. Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ3.3 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	97
<b>Γ3.3 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	127

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ3.3.Ε. “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 55% (N=127), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 38,1% (N=88), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 6% (N=14), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,9% (N=2), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.3/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ3.3.Υ.-Γ3.3.Ε. εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ3.3.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ3.3.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γ3.3.Υ.-Γ3.3.Ε.)/ΓΡ-01, και αναδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ3.3.Υ.-Γ3.3.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.3.Υ.- Γ3.3.Ε. “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι τα εξής: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ3.4.Υ.- Γ3.4.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών”**

Η μεταβλητή Γ3.4.Υ. “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 35,9% (N=83), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 34,6% (N=80), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 19,5% (N=45), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 10% (N=23), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.4/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

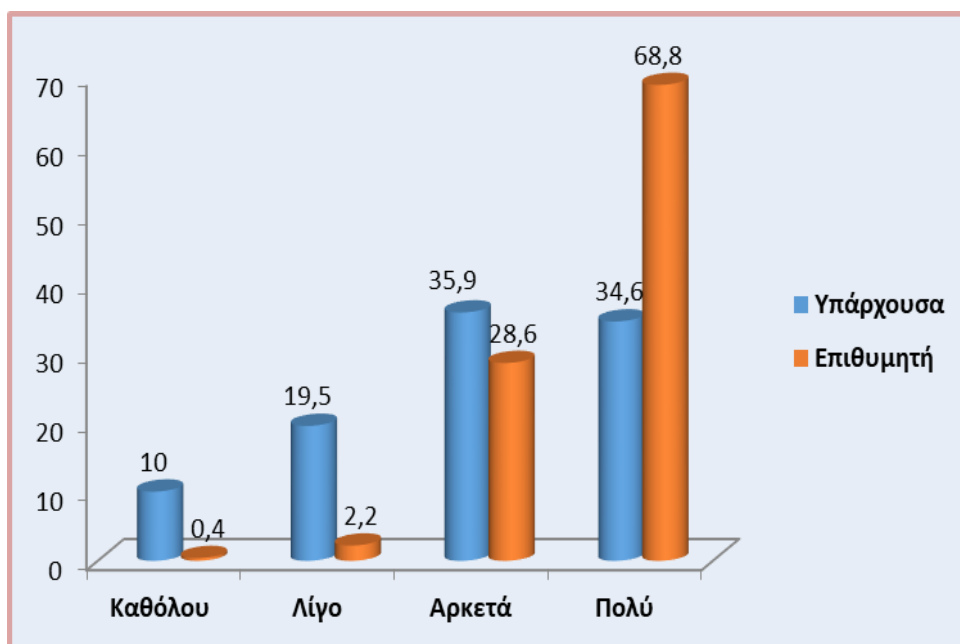
Γ3.4/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ3.4 “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών”

Γ3.4. Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ3.4 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3	83
Γ3.4 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	159

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ3.4.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 68,8% (N=159), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 28,6% (N=66), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 2,2% (N=5), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ3.4/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ3.4.Υ.-Γ3.4.Ε., εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ3.4.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ3.4.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γ3.4.Υ.-Γ3.4.Ε.)/ΓΡ-01, και αναδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ3.4.Υ.-Γ 3.4.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ3.4.Υ.- Γ3.4.Ε. “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **6.2.3.4. Υποενότητα Γ4: Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία**

Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ.4.1-Γ.4.3 της υποενότητας Γ4 “Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία”. Ειδικότερα, στον πίνακα Γ4/ΠΙΝ-01 περιγράφεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές Γ4.1-Γ4.3 (υπάρχουσα και επιθυμητή κατάσταση) με αναφορά στο σύνολο του δείγματος.

Γ4/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ4.1-Γ4.3 της υποενότητας Γ4

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ4 Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύν ολο
		Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε	
Γ4.1. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)	N	50	8	93	19	65	102	23	102	231
	%	21,6	3,4	40,3	8,2	28,1	44,2	10,0	44,2	100
Γ4.2. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπ/σης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης)	N	28	18	74	12	88	88	41	113	231
	%	12,1	7,8	32,0	5,2	38,1	38,1	17,8	48,9	100
Γ4.3. Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο	N	22	1	59	8	107	90	43	132	231
	%	9,5	0,4	25,6	3,5	46,3	39,0	18,6	57,1	100

**Γ4.1.Υ.- Γ4.1.Ε. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)**

Η μεταβλητή Γ4.1.Υ. “Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 40,3% (N=93), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 28,1% (N=65), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 21,6% (N=50), και το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 10% (N=23), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ4.1/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=2, επικρατέστερη τιμή=2.

*Γ4.1/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ4.1 “Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)”*

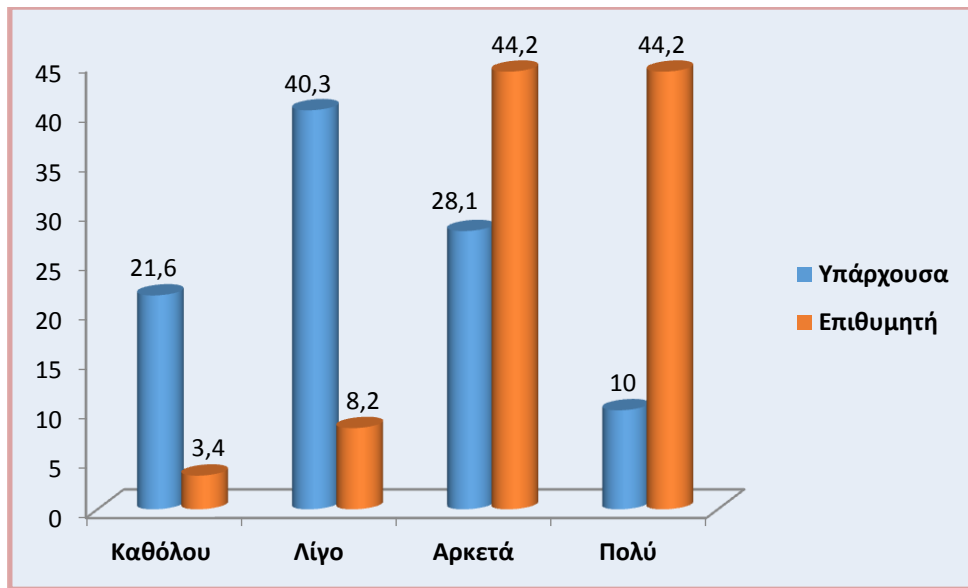
<b>Γ4.1. Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>	<b>N for Mode</b>
<b>Γ4.1 Υπάρχουσα</b>	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	2	93
<b>Γ4.1 Επιθυμητή</b>	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3-4	102

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ4.1.Ε. “*Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)*” (επιθυμητή κατάσταση), στις επιλογές των συμμετεχόντων ως επικρατέστερα επίπεδα υλοποίησης της ενέργειας αυτής προβάλλουν το 4=πολύ και 3=αρκετά, με κοινό ποσοστό 44,2% (N=102), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 8,2% (N=19), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 3,4% (N=8), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ4.1/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3-4.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δειγμάτων Γ4.1.Υ.-Γ4.1.Ε., εφαρμόστηκε το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με αυτό της Γ4.1.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ4.1.Υ. (P-Value =0,000< $\alpha$ =0,05).

Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα οπτικά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γ4.1.Υ.-Γ4.1.Ε.)/ΓΡ-01, και αναδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.





Γράφημα (Γ4.1.Υ.-Γ4.1.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ4.1.Υ.- Γ4.1.Ε. “Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων” είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### **Γ4.2.Υ.- Γ4.2.Ε. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)**

Η μεταβλητή Γ4.2.Υ. “Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπ/σης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης)” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 38,1% (N=88), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 32% (N=74), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 17,8% (N=41), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 12,1% (N=28), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ4.2/ΠΠΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

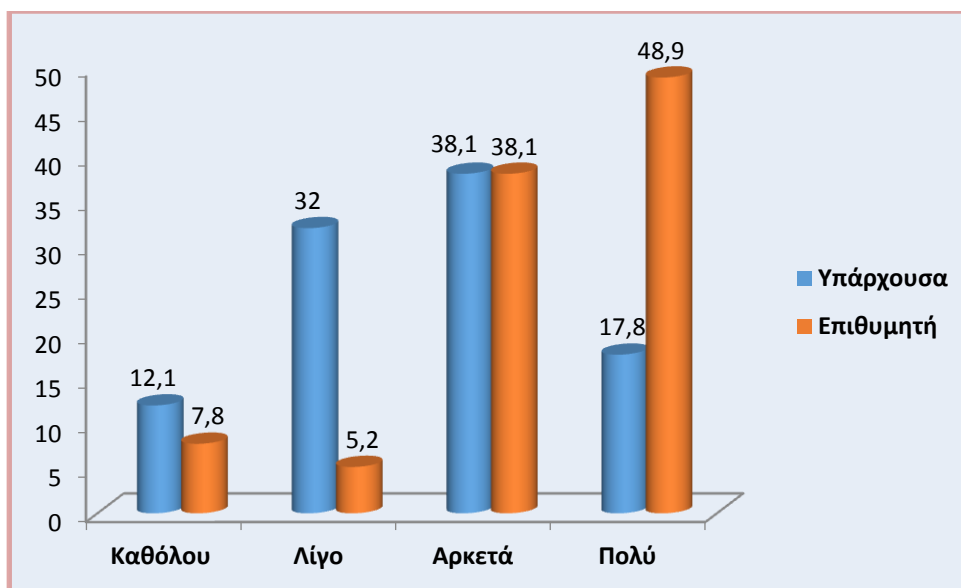
Γ4.2/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ4.2 “Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)”

Γ4.2. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ4.2 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	88
Γ4.2 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4	113

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ4.2.Ε. “Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπ/σης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης)” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 48,9% (N=113), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 38,1% (N=88), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 7,8% (N=18), και το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 5,2% (N=12), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ4.2/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων, με το one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα, αν και έχουν την ίδια τιμή 3, στατιστικά διαφέρουν σημαντικά, με αυτό της Γ4.2.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ4.2.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05).

Μία άμεση εποπτική εικόνα της διάταξης επιλογής των ανωτέρω επιπέδων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γ4.2.Υ.-Γ4.2.Ε.)/ΓΡ-01. Ειδικότερα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα και, πιο συγκεκριμένα, αναφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ4.2.Υ.-Γ4.2.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ4.2.Υ.- Γ4.2.Ε. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)''

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

#### Γ4.3.Υ.- Γ4.3.Ε. Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο

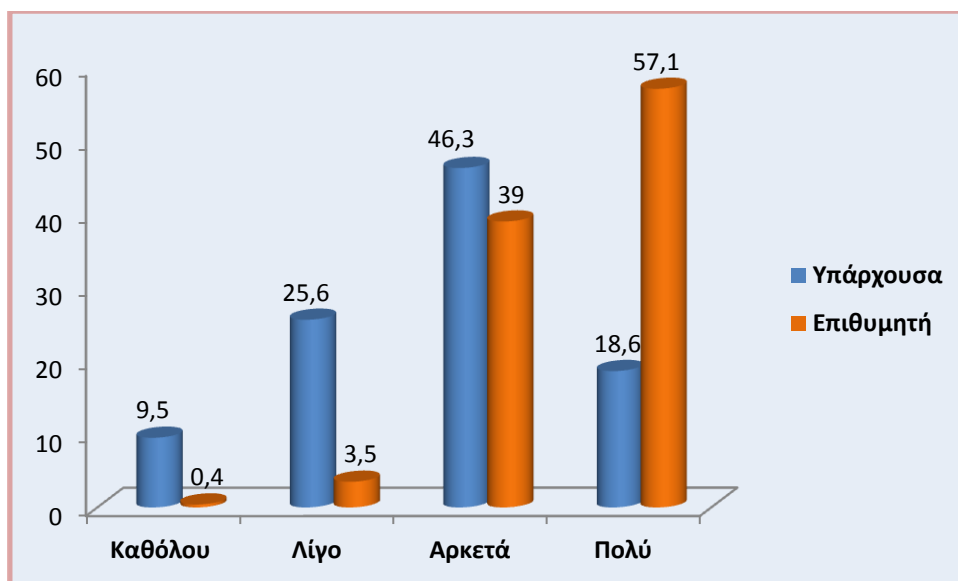
Η μεταβλητή Γ4.3.Υ. “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και γενικά, τον Δήμο” (υπάρχουσα κατάσταση), όπως αναδεικνύεται από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων, υλοποιείται στο επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 46,3% (N=107), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστό 25,6% (N=59), το επίπεδο 4=πολύ, με ποσοστό 18,6% (N=43), το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 9,5% (N=22), διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ4.3/ΠΙΝ.01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=3, επικρατέστερη τιμή=3.

Γ4.3/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Γ4.3 “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο”

Γ4.3. Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο	Ελάχιστη τιμή	Q <sub>1</sub>	Διάμεσος	Q <sub>3</sub>	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	N for Mode
Γ4.3 Υπάρχουσα	1,0000	2,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3	107
Γ4.3 Επιθυμητή	1,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4	132

Στην αντίστοιχη δήλωση Γ4.3.Ε. “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο” (επιθυμητή κατάσταση), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ως κυρίαρχο επιθυμητό επίπεδο υλοποίησης της ενέργειας αυτής το 4=πολύ, ποσοστό 57,1% (N=132), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το επίπεδο 3=αρκετά, ποσοστό 39% (N=90), το επίπεδο 2=λίγο, με ποσοστό 3,5% (N=8), και το επίπεδο 1=καθόλου, με ποσοστό 0,4% (N=1), προκειμένου αυτή να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας. Τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής σύμφωνα με τον πίνακα Γ4.3/ΠΙΝ-01 είναι τα ακόλουθα: διάμεσος=4, επικρατέστερη τιμή=4.

Επιπρόσθετα, έγινε έλεγχος ισότητας των διαμέσων των δύο δειγμάτων, χρησιμοποιώντας το στατιστικό one sample signed ranks test, και διαπιστώθηκε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα στατιστικά διαφέρουν σημαντικά, με αυτό της Γ4.3.Ε. να είναι μεγαλύτερο από εκείνο της Γ4.3.Υ. (P-Value =0,000<α=0,05). Οι διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα απεικονίζονται στο γράφημα (Γ4.3.Υ.-Γ4.3.Ε.)/ΓΡ-01, δηλώνοντας ότι οι ερωτηθέντες επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου της υπό μελέτη μεταβλητής.



Γράφημα (Γ4.3.Υ.-Γ4.3.Ε.)/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων περιγραφής μεταβλητών Γ4.3.Υ.- Γ4.3.Ε. “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο”

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω συνολική ανάλυση είναι ότι: Στην υπάρχουσα κατάσταση “Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο” είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ.

### 6.3. Διμεταβλητές σχέσεις (συσχετίσεις μεταβλητών)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αποτελέσματα που προέκυψαν, από την ανάλυση ζευγών, δημογραφικών μεταβλητών, και ζευγών μεταβλητών του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου (μέρος Β) με δημογραφικές μεταβλητές στις περιπτώσεις που αυτές μελετήθηκαν. Η ανάλυση στοχεύει στον εντοπισμό και τη διερεύνηση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων και εξαρτήσεων.

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών για τις δημογραφικές μεταβλητές Π2=Ηλικία, Π3=Επίπεδο σπουδών, Π4=Εργασιακή θέση, Π5=Έτη υπηρεσίας, Π6=Ειδικότητα, Π7=Τύπος σχολείου που εργάζονται, Π8=Εργασιακό καθεστώς, Π9= Διεύθυνση εκπαίδευσης που υπηρετούν, σε σχέση με τη δημογραφική κατηγορική μεταβλητή Π1=φύλο, άνδρας - γυναίκα, αλλά και με αναφορά στο σύνολο του δείγματος.

Π1-( Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8, Π9 )/Π1Ν-01: Πίνακας διασταύρωσης με βάση την μεταβλητή Π1=φύλο και τις μεταβλητές Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8, Π9

			Π1. Φύλο		Σύνολο
			Ανδρας	Γυναίκα	
Π2. Ηλικία	26-35	N	3	3	6
		%	3,33	2,13	2,60
	36-45	N	23	46	69
		%	25,56	32,62	29,87
	46-55	N	40	74	114
		%	44,44	52,48	49,35
	56-65	N	24	18	42
		%	26,67	12,77	18,18
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100
Π3. Επίπεδο σπουδών	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	N	6	10	16
		%	6,67	7,09	6,93
	Διδακτορικό	N	8	3	11
		%	8,89	2,13	4,76
	Μεταπτυχιακό	N	27	46	73
		%	30,0	32,62	31,6
	Πτυχίο	N	49	82	131
		%	54,44	58,16	56,71
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής-Υποδιευθυντής	N	27	12	39
		%	30,0	8,51	16,88
	Καθηγητής	N	63	129	192
		%	70,0	91,49	83,12
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
Π5. Έτη υπηρεσίας	1-9	N	7	15	22
		%	7,78	10,64	9,52
	10-19	N	41	69	110
		%	45,56	48,94	47,62
	20-29	N	22	43	65
		%	24,44	30,5	28,14
	30-39	N	20	14	34
		%	22,22	9,93	14,72
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
Π6. Ειδικότητα	ΠΕ01-Θεολόγοι	N	7	5	12
		%	58,33	41,67	5,19
	ΠΕ02-Φιλολόγοι	N	21	53	74
		%	28,38	71,62	32,03
	ΠΕ03-Μαθηματικοί	N	16	16	32
		%	50,0	50,0	13,85
	ΠΕ04-Φυσικών Επιστημών	N	19	7	26
		%	73,08	26,92	11,25
	ΠΕ05-Γαλλικής Γλώσσας	N	0	9	9
		%	0,0	100,0	3,89
	ΠΕ06-Αγγλικής Γλώσσας	N	0	15	15
		%	0,0	100,0	6,49
	ΠΕ07-Γερμανικής Γλώσσας	N	1	4	5
		%	20,0	80,0	2,17
	ΠΕ08-Καλλιτεχνικών	N	2	4	6
		%	33,33	66,67	2,6

	ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής	N	7	4	11
		%	63,64	36,36	4,76
	ΠΕ78-Κοινωνικών Επιστημών	N	1	3	4
		%	25,0	75,0	1,73
	ΠΕ79-Μουσικής	N	1	4	5
		%	20,0	80,0	2,17
	ΠΕ80-Οικονομίας	N	0	2	2
		%	0,0	100,0	0,87
	ΠΕ82-Μηχανολόγων	N	5	5	10
		%	50,0	50,0	4,33
ΠΕ86-Πληροφορικής	N	10	10	20	
	%	50,0	50,0	8,67	
Σύνολο	N	90	141	231	
	%	100,0	100,0	100,0	
Π7. Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	N	48	75	123
		%	53,33	53,19	53,25
	Λύκειο	N	42	66	108
		%	46,67	46,81	46,75
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
Π8. Εργασιακό καθεστώς	Αναπληρωτής	N	9	11	20
		%	10,0	7,8	8,66
	Μόνιμος (διάθεση)	N	18	14	32
		%	20,0	9,93	13,85
	Μόνιμος (οργανική)	N	63	116	179
		%	70,0	82,27	77,49
Σύνολο	N	90	141	231	
	%	100,0	100,0	100,0	
Π9. Διεύθυνση Εκπαίδευσης	Άρτας	N	23	23	46
		%	25,56	16,31	19,91
	Θεσπρωτίας	N	15	23	38
		%	16,67	16,31	16,45
	Ιωαννίνων	N	31	76	107
		%	34,44	53,9	46,32
	Πρέβεζας	N	21	19	40
		%	23,33	13,48	17,32
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0

Από την ανάλυση της μεταβλητής Π2=Ηλικία σε σχέση με το φύλο παρατηρούμε ότι και στα δύο φύλα επικρατούσα ηλικιακή ομάδα είναι η (46-55) και, μάλιστα, με πολύ μεγάλη συχνότητα. Η κατανομή συχνοτήτων στις γυναίκες είναι περισσότερο συμμετρική από αυτή των ανδρών. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι στους άνδρες ποσοστό 28,88% έχει ηλικία μικρότερη ή ίση με 45 έτη, και ποσοστό 73,33% έχει ηλικία μικρότερη ή ίση με 55 έτη. Τα αντίστοιχα ποσοστά στις γυναίκες είναι 34,75% και 87,23%. Δηλαδή, υπάρχει μία διαφοροποίηση στις δύο κατανομές συχνοτήτων.

Π1-Π2/ΠΙΝ-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής της ηλικίας των συμμετεχόντων, σε σχέση με το φύλο τους

	Π1. Φύλο	Mean	SE Mean	StDev	Variance	CoefVar	Skewness	Kurtosis
Π2. Ηλικία	Ανδρας	50,326	0,858	8,090	65,449	16,08	-0,27	-0,57
	Γυναίκα	48,589	0,586	6,959	48,430	14,32	-0,02	-0,30

Από τα αριθμητικά μέτρα της ηλικίας στα δύο δείγματα (άνδρας-Π2), (γυναίκα-Π2), παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές τους διαφέρουν. Οι διακυμάνσεις, επίσης, φαίνεται να διαφέρουν. Ο συντελεστής μεταβλητότητας της ηλικίας είναι μεγαλύτερος στους άνδρες, και αυτό δείχνει μεγαλύτερη μεταβλητότητα ηλικιών στους άνδρες (βλ. Πίνακα Π1-Π2/ΠΙΝ-01).

Η σημαντικότητα των παραπάνω διαφορών ελέγχθηκε με τα κατάλληλα στατιστικά test. Από τον έλεγχο για ισότητα των διακυμάνσεων στα δύο δείγματα (Ανδρες-Π2), (Γυναίκες-Π2) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διακυμάνσεις {test Levene (P-value=0,076> $\alpha$ =0,05)}. Η σύγκριση των μέσων τιμών στα δύο δείγματα (Ανδρες-Π2), (Γυναίκες-Π2) έδειξε ότι η διαφορά των μέσων ηλικιών δεν είναι στατιστικά σημαντική {Two-Sample T-Test (P-Value=0,085> $\alpha$ =0,05)}. Τέλος, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών Π1=Φύλο-Π2=Ηλικία, ο οποίος έγινε με το  $X^2$  test, προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών φύλου και ηλικίας (P-Value=0,051> $\alpha$ =0,05) (οριακή αποδοχή της  $H_0$ ).

Από την ανάλυση της μεταβλητής Π3=Επίπεδο σπουδών σε σχέση με το φύλο για τους άνδρες εκπαιδευτικούς τα ποσοστά για τους τίτλους σπουδών είναι: 2ο πτυχίο 6,67%, Διδακτορικό 8,89%, Μεταπτυχιακό 31%, Πτυχίο 54,44%. Για τις γυναίκες τα αντίστοιχα ποσοστά είναι: 2ο πτυχίο 7,09%, Διδακτορικό 2,13%, Μεταπτυχιακό 32,62%, Πτυχίο 58,16%. Από τη διαφοροποίηση που προκύπτει σε επίπεδο διδακτορικού τίτλου σπουδών, με τους άνδρες να υπερτερούν σε ποσοστό των γυναικών, μπορεί να συναγεί κανείς ένα συμπέρασμα, που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, ότι, δηλαδή, η γυναίκα εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης φροντίζει διαρκώς να εξελίσσεται, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνουν οι τίτλοι σπουδών που κατέχουν οι γυναίκες του δείγματος, εκτός του διδακτορικού, το



οποίο παραμένει ακόμη εκπαιδευτική δυνατότητα που έχουν κατακτήσει, κυρίως, οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Ο έλεγχος  $\chi^2$  για εξάρτηση των μεταβλητών Π1=Φύλο – Π3=Επίπεδο σπουδών έδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ φύλου και επιπέδου σπουδών (P-Value=0,0136 >  $\alpha=0,05$ ).

Από την ανάλυση της μεταβλητής Π4= Εργασιακή σχέση σε σχέση με το φύλο παρατηρούμε ότι για τους άνδρες εκπαιδευτικούς η εκπροσώπησή τους στη διεύθυνση σχολικής μονάδας δηλώνεται με ποσοστό μεγαλύτερο από εκείνο των γυναικών, ποσοστό 30% και 8,51%, αντίστοιχα. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με διαφοροποιήσεις, που παρατηρούνται στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και αφορούν στην υποεκπροσώπηση της γυναίκας στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν κάθε άλλο παρά μειοψηφία στον χώρο της εκπαίδευσης, φαινόμενο, το οποίο στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία κατονομάζεται ως “αποκλεισμένη πλειοψηφία” (Μαραγκουδάκη 2008: 211). Είναι, επίσης, ενδεικτικά μίας, ενδεχομένως, διαμορφωμένης κατάστασης στην οποία συνέβαλαν, κατεξοχήν, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της δομής του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης, αλλά και κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, τα οποία συνεχίζουν να εμποδίζουν τη γυναίκα εκπαιδευτικό από τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο έλεγχος για εξάρτηση των μεταβλητών Π1=Φύλο – Π4=Εργασιακό καθεστώς έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή εξάρτηση μεταξύ φύλου και του Εργασιακού καθεστώτος (P-Value=0,0000 <  $\alpha=0,05$ ).

Από την ανάλυση της μεταβλητής Π5=Ετη υπηρεσίας σε σχέση με το φύλο παρατηρείται διαφοροποίηση ποσοστών. Στην κλάση 20-29 οι γυναίκες είναι σημαντικά περισσότερες, ενώ στην κλάση 30-39 οι άνδρες είναι σημαντικά περισσότεροι. Το συμπέρασμα που προκύπτει εκτιμούμε ότι είναι λογικό, αφού είναι γνωστό ότι οι άνδρες παραμένουν περισσότερα χρόνια στην υπηρεσία.

*Π1-Π5/Π1Ν-01: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων, σε σχέση με το φύλο τους*

	Π1. Φύλο	Mean	SE Mean	StDev	Variance	CoefVar	Skewness	Kurtosis
Π5. Έτη υπηρεσίας	Ανδρας	20,667	0,900	8,539	72,921	41,32	0,09	-0,99
	Γυναίκα	18,773	0,650	7,713	59,491	41,09	0,12	-0,55

Από τα αριθμητικά μέτρα των ετών υπηρεσίας στα δύο δείγματα (άνδρας-Π2), (γυναίκα-Π2), παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές τους δεν διαφέρουν και το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τις διακυμάνσεις (βλ. πίνακα Π1-Π5/ΠΙΝ-01).

Η σημαντικότητα των παραπάνω διαφορών ελέγχθηκε με τα κατάλληλα στατιστικά test. Από τον έλεγχο για ισότητα των διακυμάνσεων στα δύο δείγματα (Άνδρες-Π5)/(Γυναίκες-Π5) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διακυμάνσεις {test Levene (P-value=0,170>α=0,05)}. Η σύγκριση των μέσων τιμών στα δύο δείγματα (Άνδρες-Π5)/(Γυναίκες-Π5) έδειξε ότι η διαφορά των μέσων τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική {Two-Sample T-Test (P-Value=0,082>α=0,05)}. Τέλος, ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών Π1=Φύλο-Π5=Έτη υπηρεσίας έγινε με το  $\chi^2$  test και προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών φύλου και των ετών υπηρεσίας (P-Value=0,073> α=0,05).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα της έρευνας σε συσχέτιση με τα δημογραφικά γνωρίσματα.

#### Ενότητα Α': Η έννοια "σχολικό κλίμα"

Σχετικά με την ενότητα Α' εξετάσαμε την αντίληψη της έννοιας "σχολικό κλίμα", σε σχέση με το φύλο.

Ο Πίνακας (Α1-Α6)/ΠΙΝ-01 παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το "σχολικό κλίμα", ως προς το φύλο.

(Α1-Α6)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των Α1-Α6, ως προς το φύλο

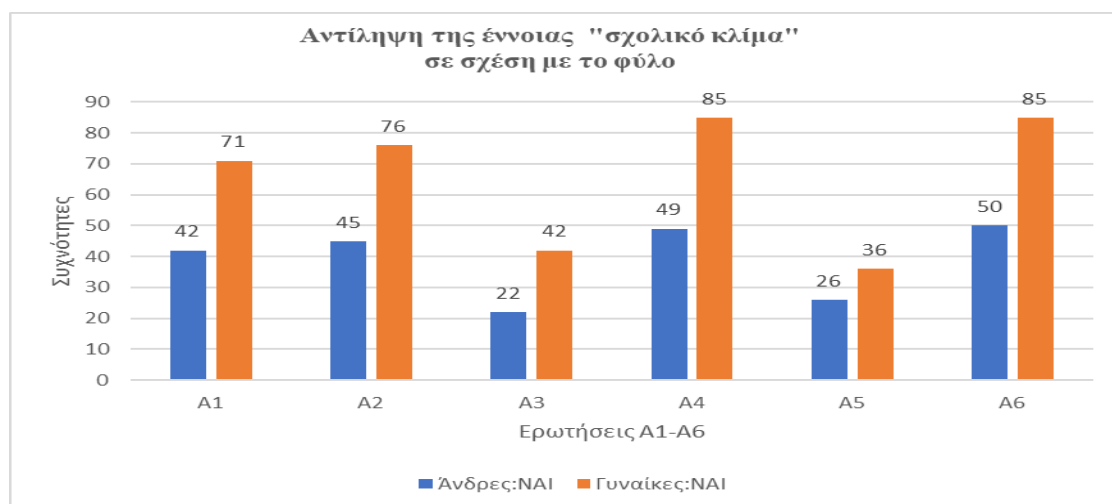
Ερ.	ΑΝΔΡΕΣ				ΓΥΝΑΙΚΕΣ				Σύνολα	
	ΝΑΙ		ΌΧΙ		ΝΑΙ		ΌΧΙ		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
A1	42	18,18	48	20,78	71	30,74	70	30,30	231	100,00
A2	45	19,48	45	19,48	76	32,90	65	28,14	231	100,00
A3	22	9,52	68	29,44	42	18,18	99	42,86	231	100,00
A4	49	21,21	41	17,75	85	36,80	56	24,24	231	100,00
A5	26	11,26	64	27,71	36	15,58	105	45,45	231	100,00
A6	50	21,65	40	17,32	85	36,80	56	24,24	231	100,00

Από τα στοιχεία του ανωτέρω πίνακα διαπιστώνουμε ότι στο σύνολο των 231 ερωτηθέντων στους άνδρες η δήλωση Α6 είναι η επικρατέστερη, με ποσοστό 21,65%

(N=50). Ακολουθεί η A4 με σχεδόν ίδιο ποσοστό 21,29% (N=49). Έπονται η A2 με ποσοστό 19,48% (N=45) και η A1 με σχεδόν ίδιο ποσοστό 18,18% (N=42). Η συνολική διάταξη, σε φθίνουσα σειρά επιλογής, είναι: A6-A4-A2-A1-A5-A3, και διαφέρει από εκείνη στο σύνολο του δείγματος. Συνεπώς, στους άνδρες δεν φαίνεται να υπάρχει κυρίαρχη άποψη περί της έννοιας του σχολικού κλίματος.

Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, η διάταξη, σε φθίνουσα σειρά, είναι A6-A4-A2-A1-A3-A5, και ταυτίζεται με εκείνη στο σύνολο του δείγματος. Ωστόσο, και στις γυναίκες δεν φαίνεται να υπάρχει κυρίαρχη άποψη περί της έννοιας “σχολικό κλίμα”, αν και η A4 και η A6 έχουν μία σαφή προτίμηση.

Τα δεδομένα του πίνακα (A1-A6)/ΠΙΝ-01 αναπαρίστανται και εποπτικά με το ακόλουθο γράφημα (A1-A6)-Π1/ΓΡ-, στο οποίο γίνεται φανερό ότι σε κανένα από τα δύο φύλα δεν υπάρχει μία απολύτως κυρίαρχη επιλογή για κάποια από τις A1-A6 ως δήλωση περιγραφής του σχολικού κλίματος.



(A1-A6)-Π1/ΓΡ-01: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ανά φύλο για τις δηλώσεις A1-A6

## Ενότητα Β΄

*Υποενότητα Β1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας”*

Στην υποενότητα Β1 αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών Β1.1-Β1.5, σε σχέση με το φύλο Π1=Άνδρας-Γυναίκα.

Στους πίνακες που ακολουθούν απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Β1.1-Β1.5 της υποενότητας Β1: “Η οικολογική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας”, σε σχέση με το φύλο. Ειδικότερα, ο πίνακας Β1-Π1/ΠΙΝ-01 αναδεικνύει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων

των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το φύλο, και ο πίνακας B1-Π1/Π1N-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B1-Π1/Π1N-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B1.1-B1.5, σε σχέση με το φύλο*

B1: Η οικολογική φυσιολογία της σχολικής μονάδας			Π1. Φύλο		Σύνολο	
			Ανδρας	Γυναίκα		
B1.1. Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου	Καθόλου	N	9	6	15	
		%	10,0	4,26	6,49	
	Λίγο	N	19	20	39	
		%	21,11	14,18	16,88	
	Αρκετά	N	43	80	123	
		%	47,78	56,74	53,25	
	Πολύ	N	19	35	54	
		%	21,11	24,82	23,38	
	Σύνολο	N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
	B1.2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Καθόλου	N	9	5	14
			%	10,0	3,55	6,06
Λίγο		N	17	8	25	
		%	18,89	5,67	10,82	
Αρκετά		N	31	53	84	
		%	34,44	37,59	36,36	
Πολύ		N	33	75	108	
		%	36,67	53,19	46,75	
Σύνολο		N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
B1.3. Το μέγεθος μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας		Καθόλου	N	9	5	14
			%	10,0	3,55	6,06
	Λίγο	N	32	41	73	
		%	35,56	29,08	31,6	
	Αρκετά	N	37	66	103	
		%	41,11	46,81	44,59	
	Πολύ	N	12	29	41	
		%	13,33	20,57	17,75	
	Σύνολο	N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
	B1.4. Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας	Καθόλου	N	3	3	6
			%	3,33	2,13	2,6
Λίγο		N	23	26	49	
		%	25,56	18,44	21,21	
Αρκετά		N	46	72	118	
		%	51,11	51,06	51,08	
Πολύ		N	18	40	58	
		%	20,0	28,37	25,11	
Σύνολο		N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
B1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού		Καθόλου	N	14	26	40
			%	15,56	18,44	17,32
	Λίγο	N	14	18	32	
		%	15,56	12,77	13,85	
	Αρκετά	N	35	38	73	
		%	38,89	26,95	31,6	

	Πολύ	N	27	59	86
		%	30,0	41,84	37,23
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0

Από την ανάλυση της μεταβλητής B1.1. “Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου” φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, και στα δύο φύλα είναι 3-4-2-1, όπως και στο σύνολο του δείγματος. Η επικρατέστερη κατηγορία και στα δύο φύλα είναι η 3=αρκετά. Ωστόσο, μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μία σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών. Οι γυναίκες επιλέγουν με το πολύ μεγάλο ποσοστό 56,74% την κατηγορία 3=αρκετά, ενώ στους άνδρες το αντίστοιχο ποσοστό είναι μεγάλο, 47,77%. Ακριβώς αντίθετα, είναι τα ποσοστά στην κατηγορία 2=λίγο: 14,18% στις γυναίκες και 21,11% στους άνδρες. Βλέπουμε ότι οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4 συγκεντρώνουν το πολύ μεγάλο ποσοστό 68,88% (62 άτομα), στο σύνολο του δείγματος των ανδρών 90 άτομα, και το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 81,56% (125 άτομα) του δείγματος των γυναικών, στα 141 άτομα.

*B1-III/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B1.1-B1.5, σε σχέση με το φύλο*

B1: Η οικολογική φυσιγνωμία της σχολικής μονάδας	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B1.1. Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου	Ανδρας	2,8	0,8894	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,0213	0,7509	1	3	4	3
B1.2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Ανδρας	2,978	0,983	1	3	4	4
	Γυναίκα	3,4043	0,7557	1	4	4	4
B1.3. Το μέγεθος μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας	Ανδρας	2,5778	0,8477	1	3	4	3
	Γυναίκα	2,8440	0,7863	1	3	4	3
B1.4. Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας	Ανδρας	2,8778	0,7618	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,0567	0,7442	1	3	4	3
B1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού	Ανδρας	2,833	1,030	1	3	4	3
	Γυναίκα	2,9220	1,1343	1	3	4	4

Από τον πίνακα B1-Π1/ΠIN-02 παρατηρούμε ότι η μέση τιμή 2,80 στους άνδρες είναι μεγάλη, ενώ η μέση τιμή 3,02 στις γυναίκες είναι πολύ μεγάλη. Οι δύο τιμές φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Το αντίθετο ισχύει για τις διακυμάνσεις. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και στα δύο φύλα. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 και στα δύο φύλα, αντίστοιχα.

Ο συνδυασμός των παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγοντας “η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου” είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ. Ωστόσο, ο παράγοντας αυτός είναι πιο σημαντικός στην ομάδα των γυναικών, σε σχέση με αυτή των ανδρών.

Η σημαντικότητα των παραπάνω διαφορών ελέγχθηκε με τα κατάλληλα στατιστικά test. Ο έλεγχος για ισότητα των διακυμάνσεων στα δύο δείγματα (B1.1-Άνδρας)/(B1.1-Γυναίκα) με τη χρήση του test Levene έδειξε ( $P\text{-value}=0,077 > \alpha=0,05$ ). Συνεπώς, οι τυπικές αποκλίσεις στην B1.1 δεν διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος ισότητας στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B1.1-Άνδρας)/(B1.1-Γυναίκα) με τη χρήση Two-Sample T-Test έδειξε ( $P\text{-Value}=0,043 < \alpha=0,05$ ). Άρα, τα μέσα επίπεδα αποδοχής της B1.1 διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος ισότητας στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (B1.1-Άνδρας)/(B1.1-Γυναίκα) με τη χρήση Kruskal-Wallis Test έδειξε ( $P\text{-Value}=0,066 > \alpha=0,05$ ). Άρα, τα διάμεσα επίπεδα στα δείγματα (B1.1-Άνδρας)/(B1.1-Γυναίκα) δεν διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών B1.1-Π1 με τη χρήση  $X^2$  έδειξε ( $P\text{-Value}=0,138 > \alpha=0,05$ ). Άρα, δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π1=φύλο και B1.1= Αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B1.2. “Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου” φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1, και στα δύο φύλα, όπως και στο σύνολο του δείγματος. Η επικρατέστερη κατηγορία και στα δύο φύλα είναι η 4=πολύ. Ωστόσο, μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μία σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών. Οι γυναίκες επιλέγουν με το πολύ υψηλό ποσοστά 53,19% (N=75) την κατηγορία 4=πολύ, ενώ στους άνδρες το αντίστοιχο ποσοστό είναι 36,67 % (N=33). Στην κατηγορία 3=αρκετά τα ποσοστά είναι σχεδόν ίσα 37,49% και 34,44%, αντίστοιχα. Ακριβώς αντίστροφα, είναι τα ποσοστά στην κατηγορία 2=λίγο, με ποσοστά 5,67% στις γυναίκες, και 18,99% στους άνδρες, και η ίδια τάση υπάρχει στην κατηγορία 1=καθόλου. Οι γυναίκες με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 90,78% επιλέγουν τις κατηγορίες 4 ή 3, ενώ το

αντίστοιχο ποσοστό στους άνδρες είναι 71,11%. Η μέση τιμή στους άνδρες είναι 2,8978 και είναι αρκετά μικρότερη από τη μέση τιμή 3,40 στις γυναίκες. Το αντίθετο ισχύει για τις διακυμάνσεις. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1, ενώ τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες. Οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 και στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα Β1-Π1/ΠΙΝ-02).

Ο συνδυασμός των παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγοντας “Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου” είναι σημαντικός στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και στην Α.Λ.Σ.Μ. Ωστόσο, ο παράγοντας αυτός είναι πιο πολύ σημαντικός στην ομάδα των γυναικών, σε σχέση με αυτή των ανδρών.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισότητας διαμέσων των δειγμάτων (Β1.2-Άνδρας)/(Β1.2-Γυναίκα), και προέκυψε ότι τα διάμεσα επίπεδα στα δύο δείγματα διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο ( $P\text{-Value}=0,002 < \alpha=0,05$ ), καθώς και έλεγχος ισότητας μέσων τιμών των δειγμάτων με αντίστοιχα αποτελέσματα ( $P\text{-Value}=0,001 < \alpha=0,05$ ). Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών Β1.2-Π1 έδειξε ότι υπάρχει εξάρτηση, μεταξύ των μεταβλητών Π1=φύλο και Β1.2  $\{X^2 \text{ test } (P\text{-Value}=0,0018 < \alpha=0,05)\}$ . Ωστόσο, ο συντελεστής Cramer’s V-square 0,0692561 έδειξε ότι η εξάρτηση δεν είναι πολύ ισχυρή. Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω συγκρίσεις είναι ότι ο παράγοντας Β1.2 είναι πιο σημαντικός για τις γυναίκες.

Από τη ανάλυση της μεταβλητής Β1.3. “Το μέγεθος μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας” φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι και στα δύο φύλα η 3-2-4-1, όπως και στο σύνολο του δείγματος. Η επικρατέστερη κατηγορία και στα δύο φύλα είναι η 3. Στους άνδρες οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται με το μέτριο ποσοστό 54,44%, ενώ στις γυναίκες επιλέγονται με το πολύ υψηλό ποσοστό 67,63%. Στους άνδρες η μέση τιμή 2,57 είναι μεσαίου μεγέθους. Στις γυναίκες η μέση τιμή 2,84 είναι μεγάλη. Οι δύο τιμές, σε αντίθεση με τις διακυμάνσεις, φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και στα δύο φύλα. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 και στα δύο φύλα, ενώ οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4, αντιστοίχως.

Ο συνδυασμός των παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι στους άνδρες “Το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας”, αποτελεί μέτριας σημασίας παράγοντα συμβολής για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ, ενώ στις γυναίκες αποτελεί παράγοντα σημαντικό.

Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών B1.3-Π1 έδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τους ( $P\text{-Value}=0,138 > \alpha=0,05$ ). Ο έλεγχος ισότητας στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (B1.3-Άνδρας)/(B1.3-Γυναίκα) έδειξε ( $P\text{-Value}=0,021 < \alpha=0,05$ ). Συνεπώς, τα διάμεσα επίπεδα στα δείγματα (B1.3-Άνδρας)/(B1.3-Γυναίκα) διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος ισότητας στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B1.3-Άνδρας)/(B1.3-Γυναίκα) έδειξε ( $P\text{-Value}=0,016 < \alpha=0,05$ ), Άρα, τα μέσα επίπεδα αποδοχής της B1.3 διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω συγκρίσεις είναι ότι ο παράγοντας B1.3 είναι πολύ πιο σημαντικός για τις γυναίκες.

Από τη ανάλυση της μεταβλητής B1.4. “Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας” φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 στις γυναίκες, όπως και στο σύνολο του δείγματος, ενώ στους άνδρες είναι 3-2-4-1, δηλαδή, παρατηρείται διαφοροποίηση. Η επικρατέστερη κατηγορία και στα δύο φύλα είναι η 3. Μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών. Στους άνδρες οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 76,66%, και στις γυναίκες επιλέγονται με το εξαιρετικά, επίσης, μεγάλο ποσοστό 79,64%.

Στους άνδρες η μέση τιμή 2,87 είναι μεγάλη. Στις γυναίκες η μέση τιμή 3,05 είναι πολύ μεγάλη. Οι δύο μέσες τιμές, όπως και οι διακυμάνσεις, φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 και στα δύο φύλα, αντίστοιχα (βλ. Πίνακα B1-Π1/ΠIN-02).

Από τα ανωτέρω ευρήματα προκύπτει ότι και στα δύο φύλα, αλλά, ιδιαίτερα, στις γυναίκες, ο παράγοντας “Αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας” είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

Ωστόσο, από τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$  test προκύπτει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση των μεταβλητών B1.4-Π1 ( $P\text{-Value}=0,369 > \alpha=0,05$ ) και ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής της B1.4 δεν διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο ( $P\text{-Value}=0,077 > \alpha=0,05$ ). Συνεπώς, ο παράγων B1.4 έχει την ίδια σημαντικότητα στα δύο φύλα.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B1.5. “Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού (αποσπασμένοι, διατιθέμενοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί)” φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-1-2, στις γυναίκες, όπως και στο σύνολο του δείγματος, και 3-4-1-2 στους άνδρες. Μεταξύ των δύο φύλων



υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών 3=αρκετά και 4=πολύ, ενώ δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις κατηγορίες 1=καθόλου και 2=λίγο. Οι γυναίκες επιλέγουν τις κατηγορίες 3=αρκετά και 4=πολύ με το πολύ μεγάλο ποσοστό 68,79%, και οι άνδρες τις αντίστοιχες κατηγορίες, ομοίως, με το πολύ μεγάλο ποσοστό 68,88%.

Η μέση τιμή στους άνδρες 2,83 και στις γυναίκες 2,92 είναι μεγάλες. Οι δύο τιμές δεν φαίνεται να διαφέρουν. Οι διακυμάνσεις φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες, ενώ οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 και 4, αντίστοιχα. Ο συνδυασμός των ανωτέρω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγοντας “Συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού” είναι ένας μέτριος προς σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

Ο έλεγχος ισότητας στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (B1.5-Άνδρας), (B1.5-Γυναίκα) έδειξε ( $P\text{-Value}=0,333 > \alpha=0,05$ ), δηλαδή, τα διάμεσα επίπεδα στα δείγματα (B1.5-Άνδρας)/(B1.5-Γυναίκα) δεν διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος ισότητας στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B1.3-Άνδρας)/(B1.3-Γυναίκα) έδειξε ( $P\text{-Value}=0,549 > \alpha=0,079$ ), δηλαδή, τα μέσα επίπεδα αποδοχής της B1.5 δεν διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών B1.5-Π1 έδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τους ( $P\text{-Value}=0,163 > \alpha=0,05$ ). Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω συγκρίσεις είναι ότι ο παράγοντας B1.5 έχει την ίδια σημαντικότητα και στα δύο φύλα.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε τη μεταβλητή B1.5. “Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού (αποσπασμένοι, διατιθέμενοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί)”, σε σχέση με τις μεταβλητές Π2=Ηλικία, Π4=Εργασιακή θέση, Π5=Έτη υπηρεσίας.

Ο πίνακας (Π2-Π4-Π5)-B1.5/ΠΠΝ-01 απεικονίζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση και τα έτη υπηρεσίας, και ο πίνακας (Π2-Π4-Π5)-B1.5/ΠΠΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

(Π2-Π4-Π5)-Β1.5/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή Β1.5, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας

Β1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π2. Ηλικία	26-35	1	16,67	0	0,0	1	16,67	4	66,67	6	100
	36-45	9	13,04	11	15,94	23	33,33	26	37,68	69	100
	46-55	19	16,67	20	17,54	32	28,07	43	37,72	114	100
	56-65	11	26,19	1	2,38	17	40,48	13	30,95	42	100
	Σύνολο	40	17,32	32	13,85	73	31,6	86	37,23	231	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	7	17,95	3	7,69	11	28,21	18	46,15	39	100
	Καθηγητής	33	17,19	29	15,1	62	32,29	68	35,42	192	100
	Σύνολο	40	17,32	32	13,85	73	31,6	86	37,23	231	100
Π5. Έτη υπηρεσίας	1-9	6	27,27	2	9,09	5	22,73	9	40,91	22	100
	10-19	11	10,0	18	16,36	36	32,73	45	40,91	110	100
	20-29	16	24,62	11	16,92	18	27,69	20	30,77	65	100
	30-39	7	20,59	1	2,94	14	41,18	12	35,29	34	100
	Σύνολο	40	17,32	32	13,85	73	31,6	86	37,23	231	100

(Π2-Π4-Π5)-Β1.5/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή Β1.5, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας

Β1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
Π2. Ηλικία	26-35	3,333	0,494	1	4	4	4
	36-45	2,957	0,125	1	3	4	4
	46-55	2,868	0,103	1	3	4	4
	56-65	2,762	0,180	1	3	4	3
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	3,026	0,182	1	3	4	4
	Καθηγητής	2,859	0,078	1	3	4	4

<b>Π5. Έτη υπηρεσίας</b>	<b>1-9</b>	2,773	0,271	1	3	4	4
	<b>10-19</b>	3,045	0,094	1	3	4	4
	<b>20-29</b>	2,646	0,144	1	3	4	4
	<b>30-39</b>	2,912	0,191	1	3	4	3

Από τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την παράμετρο B1.5 "Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού", κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική ή 3=αρκετά σημαντική, με αρκετά υψηλές συχνότητες. Ωστόσο, η κατηγορία επιλογής 3 και 4 στην ηλικιακή ομάδα 26-35 επιλέγεται με το υψηλό ποσοστό 83,37%, καθώς αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, προκειμένου να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο, διατίθενται, συχνά, σε περισσότερα σχολεία και, κατά συνέπεια, βιώνουν ιδιαίτερα τις συνέπειες της εν λόγω παραμέτρου στη διαμόρφωση των εργασιακών τους συνθηκών και, γενικότερα, το κλίμα των σχολείων, που καλούνται να υποστηρίξουν.

Επίσης, σύμφωνα με τα αριθμητικά μέτρα των δειγμάτων (B1.5-Ηλικιακή ομάδα) (βλ. Πίνακα (Π2-Π4-Π5)-B1.5/ΠΙΝ-02), οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B1.5=συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού, ως, 3=αρκετά σημαντική ή 4=πολύ σημαντική.

Από τον στατιστικό έλεγχο στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα- B1.5) οι διάμεσες τιμές παρουσιάζονται ίσες ( $P\text{-Value}=0,550 > \alpha=0,05$ ), και από τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π2-B1.5. προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών ( $P\text{-value}=0,130 > \alpha=0,05$ ).

Συνεπώς, προκύπτει ότι ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο "Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού" την οποία αποδέχονται ως 3=αρκετά σημαντική.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B1.5. "Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού (αποσπασμένοι, διατιθέμενοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί)", σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, προκύπτει ότι ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B1.5, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική ή 3=αρκετά σημαντική, με αρκετά υψηλές συχνότητες. Ωστόσο, μεταξύ των δύο εργασιακών θέσεων (διευθυντής-καθηγητής) παρατηρείται μία

διαφοροποίηση στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών. Οι καθηγητές επιλέγουν με ποσοστό 67,71% την κατηγορία 3=αρκετά και 4=πολύ, ενώ, αντίστοιχα, οι διευθυντές με ποσοστό 74,36%, εύλογο συμπέρασμα κατά την άποψή μας, καθώς οι διευθυντές είναι, κατεξοχήν, υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία διαταράσσεται από τις συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού. Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα των δειγμάτων (B1.5-Εργασιακή θέση) (βλ. Πίνακα (Π2-Π4-Π5)-B1.5/ΠΙΝ-02), τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα 4, οι διάμεσοι είναι 3, οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 και, μάλιστα, με υψηλές συχνότητες και για τις δύο εργασιακές θέσεις.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει ο στατιστικός έλεγχος στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π4=ηλικιακή ομάδα-B1.5) χρησιμοποιώντας το Kruskal-Wallis Test με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες ( $P\text{-Value}=0,653 > \alpha=0,05$ ), καθώς και  $X^2$  test για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π5-B1.5 από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών ( $P\text{-Value}=0,480 > \alpha=0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B1.5 “Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική ή 3=αρκετά σημαντική.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση της μεταβλητής B1.5. “Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού”, σε σχέση τη μεταβλητή Π5= Έτη υπηρεσίας.

Στον πίνακα (Π2-Π4-Π5)-B1.5/ΠΙΝ-01 απεικονίζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, και στον πίνακα (Π2-Π4-Π5)-B1.5/ΠΙΝ-02 παρουσιάζονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων προϋπηρεσίας αποδέχονται την παράμετρο B1.5 “Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού”, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, καθώς και ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων. Ειδικότερα, οι υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται από τις ομάδες προϋπηρεσίας, κατά φθίνουσα σειρά, ως ακολούθως: (30-39) με ποσοστό 76,47%, (10-19) με ποσοστό 73,64%, (1-9) με ποσοστό 63,64%, (20-29) με ποσοστό 58,46%. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B1.5 ως 3=αρκετά σημαντική ή 4=πολύ σημαντική.

Από τον στατιστικό έλεγχο στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π5=Έτη υπηρεσίας-B1.5) χρησιμοποιώντας το Kruskal-Wallis Test οι διάμεσες τιμές παρουσιάζονται ίσες (P-Value=0,239>α=0,05). Επίσης, από τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π5-B1.5 με το X<sup>2</sup> test προκύπτει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών (P-Value=0,114>α=0,05), δηλαδή, η μεταβλητή “Έτη υπηρεσίας” δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B1.5 “Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού”, την οποία αποδέχονται ως 3=αρκετά σημαντική.

*Υποενότητα B2 “ Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”*

Στην υποενότητα B2 αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B2.1-B2.5, σε σχέση με το φύλο Π1=Άνδρας-Γυναίκα.

Τα στοιχεία του πίνακα B2-Π1/ΠΙΝ-01 παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις κατηγορικές μεταβλητές B2.1-B2.5, τόσο με αναφορά στα φύλα, όσο και με αναφορά στο σύνολο του δείγματος, στοιχεία με τα οποία μπορούμε να κάνουμε την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων των ανωτέρω μεταβλητών, αυτοδύναμα, αλλά και σε σχέση με το φύλο, μεταβλητή Π1.

*B2-Π1/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με το φύλο*

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας			Π1. Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	0	1	1
		%	0,0	0,71	0,43
	Λίγο	N	1	3	4
		%	1,11	2,13	1,73
	Αρκετά	N	25	24	49
		%	17,78	17,02	21,21
	Πολύ	N	64	113	177
		%	71,11	80,14	76,62
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	Καθόλου	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	2	1	3
		%	2,22	0,71	1,3
	Αρκετά	N	28	25	53
		%	31,11	17,73	22,94
	Πολύ	N	60	115	175
		%	6,67	81,56	75,76
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0

<b>B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων</b>	<b>Καθόλου</b>	N	0	1	1
		%	0,0	0,71	0,43
	<b>Λίγο</b>	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	<b>Αρκετά</b>	N	23	17	40
		%	25,56	12,06	17,32
	<b>Πολύ</b>	N	67	123	190
		%	74,44	87,23	82,25
	<b>Σύνολο</b>	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
<b>B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Καθόλου</b>	N	0	1	1
		%	0,0	0,71	0,43
	<b>Λίγο</b>	N	5	6	11
		%	5,56	4,26	4,76
	<b>Αρκετά</b>	N	40	55	95
		%	44,44	39,01	41,13
	<b>Πολύ</b>	N	45	79	124
		%	50	56,03	53,68
	<b>Σύνολο</b>	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
<b>B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς</b>	<b>Καθόλου</b>	N	0	1	1
		%	0,0	0,71	0,43
	<b>Λίγο</b>	N	10	9	19
		%	11,11	6,38	8,23
	<b>Αρκετά</b>	N	45	70	115
		%	50,0	49,65	49,78
	<b>Πολύ</b>	N	35	61	96
		%	38,89	43,26	41,56
	<b>Σύνολο</b>	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0

Με βάση τα αποτελέσματα του ανωτέρω πίνακα, προκύπτει ότι, αναφορικά με τον παράγοντα B2.1. “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 και στα δύο φύλα, με τις δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 να επιλέγονται με εξαιρετικά μεγάλες συχνότητες. Στο σύνολο, στις γυναίκες τα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών 1, 2 και 4 είναι υψηλότερα από εκείνα των ανδρών, και το αντίθετο ισχύει για την κατηγορία 3. Επιπρόσθετα, στους άνδρες η μέση τιμή 2,7 είναι μεγάλη, όπως επίσης 2,76 και στις γυναίκες. Οι δύο τιμές φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι και αυτές σχεδόν ίσες. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 στους άνδρες και 1 στις γυναίκες. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 4 και στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα B2-Π1/Π1N-02).

Από τον συνδυασμό των ανωτέρω ευρημάτων προκύπτει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία

Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.

*B2-Π1/Π1Ν-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με το φύλο*

<b>B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Φύλο</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων</b>	<b>Ανδρας</b>	3,7000	0,4846	2	4	4	4
	<b>Γυναίκα</b>	3,7660	0,5160	1	4	4	4
<b>B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς</b>	<b>Ανδρας</b>	3,6444	0,5260	2	4	4	4
	<b>Γυναίκα</b>	3,8085	0,4126	2	4	4	4
<b>B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων</b>	<b>Ανδρας</b>	3,7444	0,4386	3	4	4	4
	<b>Γυναίκα</b>	3,8582	0,4068	1	4	4	4
<b>B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Ανδρας</b>	3,4444	0,6017	2	3,5	4	4
	<b>Γυναίκα</b>	3,5035	0,6167	1	4	4	4
<b>B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς</b>	<b>Ανδρας</b>	3,2778	0,6539	2	3	4	3
	<b>Γυναίκα</b>	3,3546	0,6340	1	3	4	3

Ανάλογα αποτελέσματα διαπιστώνονται στην περίπτωση του παράγοντα B2.2. “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, καθώς η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2 και στα δύο φύλα. Το ποσοστό επιλογής της κατηγορίας 4=πολύ στις γυναίκες είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο των ανδρών, ενώ ισχύει το αντίθετο για την κατηγορία 3=αρκετά. Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα των δειγμάτων (B2.2-Ανδρας)/(B2.2-Γυναίκα), στους άνδρες η μέση τιμή 2,64 είναι μεσαία, ενώ στις γυναίκες η μέση τιμή 2,80 είναι μεγάλη. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B2-Π1/Π1Ν-02).

Από τον συνδυασμό των ανωτέρω ευρημάτων προκύπτει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση του παράγοντα Β2.3. “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων”, σε σχέση με το φύλο. Η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-1 και στα δύο φύλα, ενώ η κατηγορία 2=λίγο είναι ανύπαρκτη. Οι γυναίκες επιλέγουν την κατηγορία 4=πολύ με μεγαλύτερη συχνότητα (ποσοστό 87,23%) συγκριτικά με τους άνδρες (ποσοστό 74,44%), και το αντίθετο ισχύει για την κατηγορία 3=αρκετά, ποσοστό 12,05% για τις γυναίκες και 25,5% για τους άνδρες. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα των δύο δειγμάτων, στους άνδρες η μέση τιμή 3,74 και στις γυναίκες 3,85 φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Οι διακυμάνσεις φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 3 στους άνδρες και 1 στις γυναίκες. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 4 και στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα Β2-Π1/ΠΙΝ-02).

Τα ανωτέρω ευρήματα δείχνουν ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.

Από την ανάλυση του παράγοντα Β2.4. “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας” προκύπτει ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 και στα δύο φύλα, και οι ποσοστιαίες διαφορές είναι πολύ μικρές. Η μέση τιμή, εξάλλου, στους άνδρες 3,44 είναι εξαιρετικά μεγάλη, όπως είναι και η μέση τιμή 3,50 στις γυναίκες, ενώ δεν διαφέρουν πολύ. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι σχεδόν ίσες. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 στους άνδρες και 1 στις γυναίκες, ενώ τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 και στα δύο φύλα.

Ο συνδυασμός των προαναφερθέντων ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.



Δίχως πολλές διαφοροποιήσεις προκύπτουν τα αποτελέσματα από την ανάλυση του παράγοντα B2.5. “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς”, καθώς η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 και στα δύο φύλα και δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα μεταξύ τους ποσοστά. Στις γυναίκες τα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών 1, 3 και 4 είναι υψηλότερα από εκείνα των ανδρών, και το αντίθετο ισχύει για την κατηγορία 2, όπου τα ποσοστά των ανδρών υπερέχουν ελαφρώς εκείνων των γυναικών (βλ. Πίνακα B2-Π1/ΠΙΝ-01).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα των δειγμάτων (B2.5-Ανδρας)/(B2.5-Γυναίκα), στους άνδρες η μέση τιμή 2,27 και στις γυναίκες 3,35 φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά. Οι διακυμάνσεις είναι σχεδόν ίδιες. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 στους άνδρες και 1 στις γυναίκες. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 και στα δύο φύλα, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες (βλ. Πίνακα B2-Π1/ΠΙΝ-02).

Ο συνδυασμός των ανωτέρω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία του Θ.Σ.Κ. και της Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.

Για να διερευνήσουμε αν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις μεταβλητές B2.1.-B2.5. και το φύλο, χρησιμοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$ . Με βάση το αποτέλεσμα του παραπάνω ελέγχου, παρατηρείται ότι υπάρχει εξάρτηση στις ακόλουθες μεταβλητές: B2.2. “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς” {έγινε ενοποίηση των κατηγοριών 2,3 και χρησιμοποιήθηκε το Fisher’s Exact Test (P-Value=0,0119< $\alpha$ =0,05)}, και B2.3. “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων” μεταβλητών {έγινε ενοποίηση των κατηγοριών 1,2,3 και χρησιμοποιήθηκε το Fisher’s Exact Test (p-value=0,02083< $\alpha$ =0,05)}. Επιπλέον, ο έλεγχος ισότητας διάμεσων των δειγμάτων έδειξε ότι διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο {(B2.2-Ανδρας)/(B2.2-Γυναίκα) (P-Value=0,009< $\alpha$ =0,05), και (B2.3-Ανδρας)/(B2.3-Γυναίκα) (P-Value=0,015< $\alpha$ =0,05)}. Συνεπώς, προκύπτει το στατιστικό συμπέρασμα ότι οι παράγοντες B2.2 και B2.3 είναι πιο σημαντικοί για τις γυναίκες.

Στη συνέχεια, στην υποενότητα B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας” αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B2.1-B2.5, σε σχέση με την Π2=Ηλικία.

Ο πίνακας B2-Π2/ΠΙΝ-01 απεικονίζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την ηλικία, και ο πίνακας B2-Π2/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B2-Π2/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την ηλικία*

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας			Π2. Ηλικία				
			26-35	36-45	46-55	56-65	Σύνολο
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	0	0	1	0	1
		%	0,0	0,0	0,88	0,0	0,43
	Λίγο	N	0	3	1	0	4
		%	0,0	4,35	0,88	0,0	1,73
	Αρκετά	N	2	16	22	9	49
		%	33,33	23,19	19,3	21,43	21,21
	Πολύ	N	4	50	90	33	177
		%	66,67	72,46	78,95	78,57	76,62
	Σύνολο	N	6	69	114	42	231
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	Καθόλου	N	0	0	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	0	2	1	0	3
		%	0,0	2,9	0,88	0,0	1,3
	Αρκετά	N	2	13	28	10	53
		%	33,33	18,84	24,56	23,81	22,94
	Πολύ	N	4	54	85	32	175
		%	66,67	78,26	74,56	76,19	75,76
	Σύνολο	N	6	69	114	42	231
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	0	0	1	0	1
		%	0,0	0,0	0,88	0,0	0,43
	Λίγο	N	0	0	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	N	0	13	19	8	40
		%	0,0	18,84	16,67	19,05	17,32
	Πολύ	N	6	56	94	34	190
		%	100,0	81,16	82,46	80,95	82,25
	Σύνολο	N	6	69	114	42	231
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Καθόλου	N	0	0	1	0	1
		%	0,0	0,0	0,88	0,0	0,43
	Λίγο	N	0	5	4	2	11
		%	0,0	7,25	3,51	4,76	4,76
	Αρκετά	N	2	30	44	19	95
		%	33,33	43,48	38,6	45,24	41,13
	Πολύ	N	4	34	65	21	124
		%	66,67	49,28	57,02	50,0	53,68
	Σύνολο	N	6	69	114	42	231
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς	Καθόλου	N	0	0	1	0	1
		%	0,0	0,0	0,88	0,0	0,43
	Λίγο	N	0	9	7	3	19
		%	0,0	13,04	6,14	7,14	8,23

<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	3	33	58	21	115
	<b>%</b>	50,0	47,83	50,88	50,0	49,78
<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	3	27	48	18	96
	<b>%</b>	50,0	39,13	42,11	42,86	41,56
<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	6	69	114	42	231
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Από την ανάλυση της μεταβλητής B2.1. “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την παράμετρο B2.1 “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με πολύ μεγάλες συχνότητες.

Ειδικότερα, η κατηγορία 4=πολύ σε κάθε ηλικιακή ομάδα επιλέγεται, κατά φθίνουσα σειρά, ως ακολούθως: (46-55) με ποσοστό 78,95%, (56-65) με ποσοστό 78,57%, (36-45) με ποσοστό 72,46%, (26-35) με ποσοστό 66,67%. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο σύνολο των ηλικιακών ομάδων η κατηγορία 1=καθόλου επιλέγεται από 1 εκπαιδευτικό και η κατηγορία 2=λίγο επιλέγεται από 4.

Επίσης, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B2.1 “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων” ως 4=πολύ σημαντική (βλ. Πίνακα B2-Π2/ΠIN-02).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει ο στατιστικός έλεγχος στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα-B2.1) με τη χρήση του Kruskal-Wallis Test με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες ( $P\text{-Value}=0,653 > \alpha=0,05$ ), καθώς και  $X^2$  test για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π2-B2.1, από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών ( $P\text{-Value}=0,515 > \alpha=0,05$ ), δηλαδή, ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.1 “θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.

B2-Π2/ΠΗΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την ηλικία

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Π2. Ηλικία	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	26-35	3,667	0,211	3	4	4	4
	36-45	3,6812	0,0669	2	4	4	4
	46-55	3,7632	0,0471	1	4	4	4
	56-65	3,7857	0,0641	3	4	4	4
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	26-35	3,667	0,211	3	4	4	4
	36-45	3,753	0,059	2	4	4	4
	46-55	3,736	0,043	2	4	4	4
	56-65	3,761	0,066	3	4	4	4
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	26-35	4,000	0,000	4	4	4	4
	36-45	3,811	0,047	3	4	4	4
	46-55	3,807	0,042	1	4	4	4
	56-65	3,809	0,061	3	4	4	4
B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	26-35	3,667	0,211	3	4	4	4
	36-45	3,420	0,075	2	3	4	4
	46-55	3,517	0,057	1	4	4	4
	56-65	3,452	0,091	2	3,5	4	4
B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς	26-35	3,500	0,224	3	3,5	4	3; 4
	36-45	3,260	0,081	2	3	4	3
	46-55	3,342	0,059	1	3	4	3
	56-65	3,357	0,095	2	3	4	3

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση της μεταβλητής B2.2. “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία, καθώς οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων την αποδέχονται, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με εξαιρετικά μεγάλες συχνότητες.

Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (B2.2-Ηλικιακή ομάδα), κατά αύξουσα σειρά σε κάθε ηλικιακή ομάδα, τα ελάχιστα στοιχεία

είναι 3,2,3,2, αντίστοιχα, και τα μέγιστα 4, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B2.2 “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς” ως 4=πολύ σημαντική (βλ. Πίνακα B2-Π2/ΠΙΝ-02).

Ο στατιστικός έλεγχος στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα-B2.2) με τη χρήση του Kruskal-Wallis Test ανέδειξε ότι οι διάμεσες τιμές είναι ίσες (P-Value=0,921> $\alpha$ =0,05). Επίσης, έγινε έλεγχος  $X^2$  εξάρτησης των μεταβλητών Π2-B2.2, και προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών (P-Value=0,907> $\alpha$ =0,05).

Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.2 “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε τη μεταβλητή B2.3. “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα B2-Π2/ΠΙΝ-01, οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με εξαιρετικά μεγάλες συχνότητες. Σημειώνεται ότι η ηλικιακή ομάδα (26-35) επιλέγει την κατηγορία 4=πολύ, με ποσοστά 100%, και ότι δεν υπάρχει επιλογή στην κατηγορία 2=λίγο. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα οι διάμεσοι είναι 4, καθώς και οι επικρατέστερες κατηγορίες και, μάλιστα, με πολύ μεγάλες συχνότητες (βλ. Πίνακα B2-Π2/ΠΙΝ-02).

Διενεργήσαμε στατιστικό έλεγχο στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα- B2.3) χρησιμοποιώντας το Kruskal-Wallis Test με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες (P-Value=0,710> $\alpha$ =0,05), καθώς και  $X^2$  test για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π2-B1.5, από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών (P-value=0,971> $\alpha$ =0,05). Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.3 “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B2.4. “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την παράμετρο B2.4, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με πολύ μεγάλες συχνότητες.

Ειδικότερα, η κατηγορία 4=πολύ σε κάθε ηλικιακή ομάδα επιλέγεται, κατά φθίνουσα σειρά, ως ακολούθως: (26-35) με ποσοστό 66,67%, (46-55) με ποσοστό 57,02%, (56-65) με ποσοστό 50%, (36-45) με ποσοστό 49,28%. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο σύνολο των ηλικιακών ομάδων η κατηγορία 1=καθόλου, επιλέγεται μόνο από 1 εκπαιδευτικό. Επίσης, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως 4=πολύ σημαντική.

Επιπλέον, διενεργήσαμε στατιστικό έλεγχο στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα-B2.4) με το Kruskal-Wallis Test με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες ( $P\text{-Value}=0,592 > \alpha=0,05$ ), καθώς και  $X^2$  test για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π2-B1.5, από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών ( $P\text{-value}=0,389 > \alpha=0,05$ ). Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.4 “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.

Η ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας B2, σε σχέση με την ηλικία, ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων που αφορούν στη μεταβλητή B2.5: “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς”. Από τα στοιχεία του πίνακα B2-Π2/ΠΙΝ-01 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς, κατά προτεραιότητα, ως 3=αρκετά σημαντική, με συχνότητες της τάξεως του 50%. Ακολουθεί η 4=πολύ σημαντική με αρκετά μεγάλες συχνότητες κατά ηλικιακή ομάδα: (26-35) με ποσοστό 50%, (36-45) με ποσοστό 39,13%, (46-55) με ποσοστό 42,11%, (56-65) με ποσοστό 42,86%. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς ως 3=αρκετά σημαντική.

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τον στατιστικό έλεγχο που διενεργήσαμε στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα-B2.5) με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες ( $P\text{-Value}=0,780 > \alpha=0,05$ ), καθώς και τον

έλεγχου εξάρτησης των μεταβλητών Π2-B1.5, σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει εξάρτηση στις υπό μελέτη μεταβλητές ( $P\text{-value}=0,826 > \alpha=0,05$ ). Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.5, την οποία αποδέχονται ως 3= αρκετά σημαντική.

Επίσης, στην υποενότητα B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας” αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B2.1-B2.5, σε σχέση με την Π4= Εργασιακή θέση.

Ο πίνακας B2-Π4/ΠΠΝ-01 απεικονίζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εργασιακή θέση, και ο πίνακας B2-Π4/ΠΠΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B2-Π4/ΠΠΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την εργασιακή θέση*

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας			Π4. Εργασιακή θέση		
			Διευθυντής	Καθηγητής	Σύνολο
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	0	1	1
		%	0,0	0,52	0,43
	Λίγο	N	0	4	4
		%	0,0	2,08	1,73
	Αρκετά	N	14	35	49
		%	35,9	18,23	21,21
	Πολύ	N	25	152	177
%		64,1	79,17	76,62	
Σύνολο	N	39	192	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	Καθόλου	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	0	3	3
		%	0,0	1,56	1,3
	Αρκετά	N	10	43	53
		%	25,64	22,4	22,94
	Πολύ	N	29	146	175
%		74,36	76,04	75,76	
Σύνολο	N	39	192	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	0	1	1
		%	0,0	0,52	0,43
	Λίγο	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	N	5	35	40
		%	12,82	18,23	17,32
	Πολύ	N	34	156	190
%		87,18	81,25	82,25	
Σύνολο	N	39	192	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	

<b>B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	0	1	1
		<b>%</b>	0,0	0,52	0,43
	<b>Λίγο</b>	<b>N</b>	1	10	11
		<b>%</b>	2,56	5,21	4,76
	<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	13	82	95
		<b>%</b>	33,33	42,71	41,13
	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	25	99	124
		<b>%</b>	64,1	51,56	53,68
	<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	39	192	231
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0
<b>B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	0	1	1
		<b>%</b>	0,0	0,52	0,43
	<b>Λίγο</b>	<b>N</b>	4	15	19
		<b>%</b>	10,26	7,81	8,23
	<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	21	94	115
		<b>%</b>	53,85	48,96	49,78
	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	14	82	96
		<b>%</b>	35,9	42,71	41,56
	<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	39	192	231
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

Από την ανάλυση της μεταβλητής B2.1. “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, σε σχέση με την Π4= Εργασιακή θέση προκύπτει ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B2.1=Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με πολύ μεγάλα ποσοστά, Διευθυντής 64,10%, Καθηγητής 79,16%, και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 35,89% και 18,22%, αντίστοιχα. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B2.1= Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων ως 4=πολύ σημαντική (βλ. Πίνακα B2-Π4/ΠIN-02).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis Test στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π4=ηλικιακή ομάδα-B2.1), με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες ( $P\text{-Value}=0,059 > \alpha=0,05$ ), καθώς και  $X^2$  test- δείκτης Fisher’s Exact Test- για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π4-B2.1, από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών ( $P\text{-Value}=0,06017 > \alpha=0,05$ ).

Συνεπώς, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.1 “θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.



B2-Π4/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με την εργασιακή θέση

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Π4, Εργασιακή θέση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Δ/ντής	3,641	0,0778	3	4	4	4
	Καθ/τής	3,7604	0,0365	1	4	4	4
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	Δ/ντής	3,7436	0,0708	3	4	4	4
	Καθ/τής	3,7448	0,0340	2	4	4	4
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	Δ/ντής	3,8718	0,0542	3	4	4	4
	Καθ/τής	3,8021	0,0315	1	4	4	4
B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Δ/ντής	3,6154	0,0871	2	4	4	4
	Καθ/τής	3,4531	0,0448	1	4	4	4
B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς	Δ/ντής	3,256	0,102	2	3	4	3
	Καθ/τής	3,3385	0,0464	1	3	4	3

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα B2-Π4/ΠΙΝ-01, αναφορικά με τη B2.2. “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, σε σχέση με την Π4=Εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, αποδέχονται την εν λόγω μεταβλητή, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με πολύ μεγάλα ποσοστά, Διευθυντής 74,35%, Καθηγητής 76,04%.

Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (B2.2-Εργασιακή θέση), και για τις δύο εργασιακές θέσεις οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες τιμές είναι 4 και, μάλιστα, με πολύ μεγάλες συχνότητες (βλ. Πίνακα B2-Π4/ΠΙΝ-02).

Από τη στατιστική ανάλυση των δύο δειγμάτων (Διευθυντής-Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς)- (Καθηγητής-Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας

και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς) προκύπτει το στατιστικό συμπέρασμα ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες, και είναι ίσες με 4, {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,865> $\alpha$ =0,05)} και δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B2.2 και Π4 { $X^2$  test- δείκτης Fisher's Exact Test (P-Value=0,8387> $\alpha$ =0,05)}.

Συνεπώς, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B2.2 “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν για τη μεταβλητή B2.3 “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων”, σε σχέση με την Π4=Εργασιακή θέση, καθώς ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B2.3, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής 87,17%, Καθηγητής 81,25%. Η κατηγορία 2=λίγο και στα δύο δείγματα είναι ανύπαρκτη, ενώ η 1=καθόλου επιλέγεται μόνο από ένα άτομο. Επίσης, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται B2.3 ως 4=πολύ σημαντική (βλ. Πίνακα B2-Π4/ΠΙΝ-02).

Από τον στατιστικό έλεγχο που διενεργήσαμε, προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B2.3 και Π4 { $X^2$  test- δείκτης Fisher's Exact Test (P-Value=0,4928> $\alpha$ =0,05)}, και ότι οι δύο διάμεσοι δεν διαφέρουν στατιστικά και είναι ίσες με 4 {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,373> $\alpha$ =0,05)}, αναδεικνύοντας ότι ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υπό μελέτη μεταβλητή.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε τη μεταβλητή B2.4. “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με την Π4= Εργασιακή θέση. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με μεγάλα ποσοστά, (Διευθυντής 64,10%, Καθηγητής 51,56%), και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 33,33% και 42,70%, αντίστοιχα.

Επίσης, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως 4=πολύ σημαντική.

Από τον στατιστικό έλεγχο που διενεργήσαμε προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B2.4 και Π4 { $X^2$  test (P-Value=0,322> $\alpha=0,05$ )}, καθώς και ότι οι δύο διάμεσοι δεν διαφέρουν στατιστικά και είναι ίσες με 4 {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,135> $\alpha=0,05$ )}. Συνεπώς, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υπό μελέτη μεταβλητή.

Η ανάλυση της μεταβλητής μεταβλητή B2.5: “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς”, σε σχέση με την Π4= Εργασιακή θέση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη σημαντικότητά της, ανεξαρτήτως εργασιακής θέσης, κατά προτεραιότητα, σε επίπεδο 3=αρκετά, με ποσοστά: Διευθυντής 53,84%, Καθηγητής 48,95% και, ακολούθως, σε επίπεδο 4=πολύ σημαντική, με ποσοστά 35,89% και 42,90%, αντίστοιχα. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς ως 3=αρκετά σημαντική. Στη συνέχεια, ο στατιστικός έλεγχος ανέδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B2.5 και Π4 { $X^2$  test-δείκτης Fisher’s Exact Test (P-Value=0,379> $\alpha=0,05$ )}, και ότι οι δύο διάμεσοι δεν διαφέρουν στατιστικά και είναι ίσες με 3 {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,473> $\alpha=0,05$ )}. Συνακόλουθα, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υπό μελέτη μεταβλητή.

Επίσης, αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B2.1-B2.5, της υποενότητας B2: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με την Π7=Τύπος σχολείου.

Ο πίνακας B2-Π7/ΠΙΝ-01 απεικονίζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την ηλικία, και ο πίνακας B2-Π7/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

B2-Π7/ΠΗΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με τον τύπο σχολείου

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας		Π7. Τύπος Σχολείου			
		Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο	
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	1	0	1
		%	0,81	0,0	0,43
	Λίγο	N	2	2	4
		%	1,63	1,85	1,73
	Αρκετά	N	26	23	49
		%	21,14	21,3	21,21
	Πολύ	N	94	83	177
%		76,42	76,85	76,62	
Σύνολο	N	123	108	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	Καθόλου	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	2	1	3
		%	1,63	0,93	1,3
	Αρκετά	N	28	25	53
		%	22,76	23,15	22,94
	Πολύ	N	93	82	175
%		75,61	75,93	75,76	
Σύνολο	N	123	108	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	Καθόλου	N	1	0	1
		%	0,81	0,0	0,43
	Λίγο	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	N	20	20	40
		%	16,26	18,52	17,32
	Πολύ	N	102	88	190
%		82,93	81,48	82,25	
Σύνολο	N	123	108	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Καθόλου	N	1	0	1
		%	0,81	0,0	0,43
	Λίγο	N	5	6	11
		%	4,07	5,56	4,76
	Αρκετά	N	52	43	95
		%	42,28	39,81	41,13
	Πολύ	N	65	59	124
%		52,85	54,63	53,68	
Σύνολο	N	123	108	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς	Καθόλου	N	1	0	1
		%	0,81	0,0	0,43
	Λίγο	N	8	11	19
		%	6,5	10,19	8,23
	Αρκετά	N	57	58	115
		%	46,34	53,7	49,78
	Πολύ	N	57	39	96
%		46,34	36,11	41,56	
Σύνολο	N	123	108	231	
%	100,0	100,0	100,0	100,0	

B2-Π7/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B2.1-B2.5, σε σχέση με τον τύπο σχολείου

B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Τύπος Σχολείου	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	Γυμνάσιο	3,7317	0,0477	1	4	4	4
	Λύκειο	3,7500	0,0458	2	4	4	4
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	Γυμνάσιο	3,7398	0,0429	2	4	4	4
	Λύκειο	3,7500	0,0439	2	4	4	4
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	Γυμνάσιο	3,8130	0,0406	1	4	4	4
	Λύκειο	3,8148	0,0376	3	4	4	4
B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Γυμνάσιο	3,4715	0,0558	1	4	4	4
	Λύκειο	3,4907	0,0581	2	4	4	4
B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς	Γυμνάσιο	3,3821	0,0583	1	3	4	3; 4
	Λύκειο	3,2593	0,0608	2	3	4	3

Από τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων για τη μεταβλητή B2.1. “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, σε σχέση με τη μεταβλητή Π7=Τύπος σχολείου, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο τύπων σχολείων αποδέχονται τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντικές, με εξαιρετικά μεγάλες συχνότητες: για το Γυμνάσιο με ποσοστό 76,42% και το Λύκειο ποσοστό 76,85%. Επίσης, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών είναι 4, αντίστοιχα, επιβεβαιώνοντας τα ανωτέρα ευρήματα και την ιδιαίτερη σημαντικότητα της εν λόγω παραμέτρου στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και, εν γένει, την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία και στους δύο τύπους σχολείων (βλ. Πίνακα B2-Π7/ΠΙΝ-02).

Παρόμοια αποτελέσματα αναδεικνύει η ανάλυση της B2.2, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί των δύο τύπων σχολείων αποδέχονται την παράμετρο “εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με εξαιρετικά μεγάλες συχνότητες: για το Γυμνάσιο με ποσοστό 75,60% και το Λύκειο με ποσοστό 75,92%, ενώ δεν υπάρχει επιλογή στην κατηγορία 1=καθόλου. Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (B2.2-Τύπος σχολείου) (βλ. Πίνακα B2-Π7/ΠΙΝ-02) οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B2.2 ως 4=πολύ σημαντική.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B2.3 “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων”, επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς και για τους δύο τύπους σχολείου, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με εξαιρετικά μεγάλες συχνότητες: για το Γυμνάσιο με ποσοστό 82,92%, και το Λύκειο με ποσοστό 81,48%. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, επίσης, είναι ίσες με 4, αντιστοίχως, και δείχνουν ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως 4=πολύ σημαντική.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B2.4. “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με την Π7=Τύπος σχολείου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο τύπων σχολείων, για το Γυμνάσιο με ποσοστό 52,84%, και το Λύκειο με ποσοστό 54,62%, την αποδέχονται, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική.

Η ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας B2, σε σχέση με την Π7=Τύπος σχολείου, ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων, που αφορούν στη μεταβλητή B2.5: “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς”. Από τα στοιχεία του πίνακα B2-Π7/ΠΙΝ-01 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου αποδέχονται την παράμετρο B2.5, με την ίδια συχνότητα 46,34%, ως 4=πολύ σημαντική ή 3=αρκετά σημαντική, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου αποδέχονται την παράμετρο B2.5, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με συχνότητα 53,70%.

Από τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$  που διενεργήσαμε προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B2.1- B2.5 και Π7=Τύπος σχολείου {B2.1 (P-value=0,939> $\alpha$ =0,05), B2.2 (P-value=0,955> $\alpha$ =0,05), B2.3 (P-value=0,960> $\alpha$ =0,05), B2.4 (P-value=0,919> $\alpha$ =0,05), B2.5 (P-value=0,269> $\alpha$ =0,05)}, αναδεικνύοντας ότι ο

παράγων Π7= Τύπος σχολείου δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις υπό μελέτη μεταβλητές.

*Υποενότητα Β3: “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”*

Στην υποενότητα Β3 αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών Β3.1-Β3.6, σε σχέση με το φύλο Π1=Άνδρας-Γυναίκα.

Τα στοιχεία του πίνακα Β3-Π1/ΠΙΝ-01 δίνουν την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις κατηγορικές μεταβλητές Β3.1.-Β3.6., τόσο με αναφορά στα φύλα, όσο και με αναφορά στο σύνολο του δείγματος.

*Β3-Π1/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Β3.1-Β3.6, σε σχέση με το φύλο*

Β3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας			Π1. Φύλο		Σύνολο	
			Άνδρας	Γυναίκα		
Β3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους	Καθόλου	N	0	0	0	
		%	0,0	0,0	0,0	
	Λίγο	N	8	5	13	
		%	8,89	3,55	5,63	
	Αρκετά	N	42	45	87	
		%	46,67	31,91	37,66	
	Πολύ	N	40	91	131	
		%	44,44	64,54	56,71	
	Σύνολο	N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
	Β3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	Καθόλου	N	0	0	0
			%	0,0	0,0	0,0
Λίγο		N	14	5	19	
		%	15,56	3,55	8,23	
Αρκετά		N	25	27	52	
		%	27,78	19,15	22,51	
Πολύ		N	51	109	160	
		%	56,67	77,3	69,26	
Σύνολο		N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
Β3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς		Καθόλου	N	6	4	10
			%	6,67	2,84	4,33
	Λίγο	N	24	25	49	
		%	26,67	17,73	21,21	
	Αρκετά	N	47	76	123	
		%	52,22	53,9	53,25	
	Πολύ	N	13	36	49	
		%	14,44	25,53	21,21	
	Σύνολο	N	90	141	231	
		%	100,0	100,0	100,0	
	Β3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου	Καθόλου	N	0	0	0
			%	0,0	0,0	0,0
Λίγο		N	9	5	14	
		%	10,0	3,55	6,06	
Αρκετά		N	40	33	73	
		%	44,44	23,4	31,6	

	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	41	103	144	
		<b>%</b>	45,56	73,05	62,34	
	<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	90	141	231	
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	
<b>B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	2	2	4	
		<b>%</b>	2,22	1,42	1,73	
	<b>Λίγο</b>	<b>N</b>	10	10	20	
		<b>%</b>	11,11	7,09	8,66	
	<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	46	50	96	
		<b>%</b>	51,11	35,46	41,56	
	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	32	79	111	
		<b>%</b>	35,56	56,03	48,05	
	<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	90	141	231	
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	
	<b>B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	0	1	1
			<b>%</b>	0,0	0,71	0,43
<b>Λίγο</b>		<b>N</b>	4	5	9	
		<b>%</b>	4,44	3,55	3,9	
<b>Αρκετά</b>		<b>N</b>	46	36	82	
		<b>%</b>	51,11	25,53	35,5	
<b>Πολύ</b>		<b>N</b>	40	99	139	
		<b>%</b>	44,44	70,21	60,17	
<b>Σύνολο</b>		<b>N</b>	90	141	231	
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	

Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της μεταβλητής B3.1 “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους” φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2 στις γυναίκες και 3-4-2 στους άνδρες, ενώ η κατηγορία 1=καθόλου είναι ανύπαρκτη. Η μέση τιμή στους άνδρες 3,35 είναι μικρότερη από τη μέση τιμή 3,60 στις γυναίκες, ενώ και οι δύο είναι πολύ μεγάλες. Οι τυπικές αποκλίσεις φαίνεται να διαφέρουν. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 4 και στα δύο φύλα, ενώ οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες (βλ. Πίνακα B3-Π1/ΠΙΝ-02).

Τα ανωτέρω περιγραφικά μέτρα δείχνουν ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία συνθηκών Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.



B3-Π1/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1-

B3.6, σε σχέση με το φύλο

B3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους	Ανδρας	3,3556	0,6415	2	3	4	3
	Γυναίκα	3,6099	0,5577	2	4	4	4
B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	Ανδρας	3,4111	0,7479	2	4	4	4
	Γυναίκα	3,7376	0,5161	2	4	4	4
B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς	Ανδρας	2,7444	0,7870	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,0213	0,7413	1	3	4	3
B3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου	Ανδρας	3,3556	0,6588	2	3	4	4
	Γυναίκα	3,6950	0,5338	2	4	4	4
B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος	Ανδρας	3,2000	0,7220	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,4610	0,6920	1	4	4	4
B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων	Ανδρας	3,4000	0,5767	2	3	4	3
	Γυναίκα	3,6525	0,5854	1	4	4	4

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της μεταβλητής B3.2. “Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών”, σύμφωνα με τα οποία η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2 και στα δύο φύλα. Παρατηρούνται, επίσης, σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών, ιδίως, στην κατηγορία 4=πολύ. Η μέση τιμή στους άνδρες 3,41 είναι μικρότερη από τη μέση τιμή 3,73 στις γυναίκες, και διαφέρουν σημαντικά, ενώ και οι δύο είναι πολύ μεγάλες. Οι τυπικές αποκλίσεις φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 στους άνδρες και τις γυναίκες. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 4 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B3-Π1/ΠΙΝ-02).

Η συνεκτίμηση των παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία συνθηκών Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., και φαίνεται να είναι σημαντικότερος στις γυναίκες.

Ακολουθώντας, ο παράγων Β3.3. “Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς” παρουσιάζει διαφορετική κατανομή στην επιλογή κατηγοριών ανάμεσα στα δύο φύλα. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα Β3.Π1/ΠΙΝ-02, η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 στις γυναίκες και 3-2-4-1 στους άνδρες. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών 2,4,1 μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στο δείγμα των ανδρών οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4 επιλέγονται από το πολύ μεγάλο ποσοστό 66,66% (N=60), αλλά με ποσοστό μόλις 14,44% για την κατηγορία 4=πολύ, και με τη συμμετοχή της 2=λίγο, στη δεύτερη θέση της κατάταξης. Στο δείγμα των γυναικών οι δύο υψηλές κατηγορίες 3 και 4, οι οποίες, εδώ, διατάσσονται με τη σειρά 3-4, επιλέγονται από το πολύ μεγάλο ποσοστό 79,43% (N=112), με το ποσοστό της 4=πολύ, να είναι κάτω του 50%.

Σύμφωνα, επίσης, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της μεταβλητής Β3.2. (βλ. Πίνακα Β3-Π1/ΠΙΝ-02) η μέση τιμή στους άνδρες 2,74 είναι μεγάλη, αλλά μικρότερη από τη μέση τιμή 3,02 στις γυναίκες, η οποία είναι πολύ μεγάλη, και μεταξύ τους διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 και στα δύο φύλα, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες.

Ο συνδυασμός των ευρημάτων που προκύπτει από τους πίνακες και τα περιγραφικά μέτρα δείχνει ότι στους άνδρες ο παράγοντας “Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς” είναι μέτριας σημαντικότητας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., ενώ στις γυναίκες ο παράγοντας αυτός είναι πολύ σημαντικός.

Αναφορικά με τη μεταβλητή Β3.4. “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου” από τον πίνακα Β3-Π1/ΠΙΝ-02 φαίνεται ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2 στις γυναίκες και στους άνδρες, και παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στο δείγμα των ανδρών οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με ποσοστό 90% (N=81), και στο δείγμα των γυναικών με ποσοστό 94,45% (N=136), ποσοστά εξαιρετικά μεγάλα και στα δύο δείγματα. Η μέση τιμή

στους άνδρες 3,35 είναι πολύ μεγάλη, αλλά μικρότερη από τη μέση τιμή 3,69 στις γυναίκες που είναι πολύ μεγάλη, και διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες, ενώ οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 και στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα Β3-Π1/ΠΙΝ-02).

Συνεπώς, και στους άνδρες και στις γυναίκες ο παράγοντας “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου” είναι εξαιρετικής σημαντικότητας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ.

Στη συνέχεια, από την ανάλυση της μεταβλητής Β3.5. “Η ανάπτυξη κοινού οράματος” προκύπτουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Ειδικότερα, η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 στις γυναίκες, και 3-4-2-1 στους άνδρες. Στο δείγμα των ανδρών οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 86,66% (N=78), ενώ στο δείγμα των γυναικών οι αντίστοιχες κατηγορίες επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 91,49% (N=129).

Στον πίνακα Β3-Π1/ΠΙΝ-02 απεικονίζονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (Β3.5-Άνδρας)/(Β3.5-Γυναίκα), σύμφωνα με τα οποία η μέση τιμή στους άνδρες 3,2 είναι πολύ μεγάλη, αλλά μικρότερη από τη μέση τιμή 3,46 στις γυναίκες που επίσης, είναι πολύ μεγάλη, και διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες, αντιστοίχως.

Συνεπώς, από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι στους άνδρες ο παράγοντας “Η ανάπτυξη κοινού οράματος” είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., ενώ στις γυναίκες ο παράγοντας αυτός είναι εξαιρετικής σημαντικότητας.

Η ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας Β3. “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με το φύλο ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων, που αφορούν στη μεταβλητή Β3.6: “Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων”. Από τα στοιχεία του πίνακα Β3-Π1/ΠΙΝ-01 προκύπτουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών, καθώς η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 στις γυναίκες, και 3-4-2-1 στους άνδρες. Στο δείγμα των ανδρών οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 95,54% (N=80) και,

ομοίως, στο δείγμα των γυναικών οι αντίστοιχες κατηγορίες επιλέγονται με ποσοστό 95,74% (N=135).

Σύμφωνα, επίσης με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δύο δειγμάτων (βλ. Πίνακα B3-Π1/ΠΠΝ-02), η μέση τιμή στους άνδρες 3,4 είναι πολύ μεγάλη, αλλά μικρότερη από τη μέση τιμή 3,65 στις γυναίκες, η οποία επίσης είναι πολύ μεγάλη, και διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 στους άνδρες και 1 στις γυναίκες, ενώ τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες, αντίστοιχα.

Η συνεκτίμηση των παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι στους άνδρες ο παράγοντας “Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων” είναι εξαιρετικά σημαντικός στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ, ενώ στις γυναίκες ο παράγοντας αυτός είναι, επίσης, εξαιρετικά σημαντικός με ενδείξεις, ωστόσο, θετικής διαφοροποίησης.

Για να διερευνήσουμε, εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές B3.1.-B3.6. και το φύλο, αξιοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$  στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B3.1.-B3.6.-Άνδρας), (B3.1.-B3.6.-Γυναίκα), ο οποίος ανέδειξε ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής τους διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο, σε όλες τις περιπτώσεις: {B3.1. (P-Value=0,002< $\alpha$ =0,05), B3.2. (P-Value=0,000< $\alpha$ =0,05), B3.3. (P-Value=0,007< $\alpha$ =0,05), B3.4. (P-Value=0,000< $\alpha$ =0,05), B3.5. (P-Value=0,006< $\alpha$ =0,05), B3.6. (P-Value=0,0< $\alpha$ =0,05)}. Κατά συνέπεια, προκύπτει το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι παράγοντες B3.1.-B3.6. είναι πολύ πιο σημαντικοί για τις γυναίκες.

Επίσης, αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B3.1-B3.6, της υποενότητας B3: “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση. Ο πίνακας B3-Π4/ΠΠΝ-01 απεικονίζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εργασιακή θέση, και ο πίνακας B3-Π4/ΠΠΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

B3-Π4/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1-B3.6, σε σχέση με την εργασιακή θέση

B3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας			Π4. Εργασιακή θέση		
			Διευθυντής	Καθηγητής	Σύνολο
B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους	Καθόλου	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	2	11	13
		%	5,13	5,73	5,63
	Αρκετά	N	15	72	87
		%	38,46	37,5	37,66
	Πολύ	N	22	109	131
		%	56,41	56,77	56,71
	Σύνολο	N	39	192	231
		%	100,0	100,0	100,0
B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	Καθόλου	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	4	15	19
		%	10,26	7,81	8,23
	Αρκετά	N	10	42	52
		%	25,64	21,88	22,51
	Πολύ	N	25	135	160
		%	64,1	70,31	69,26
	Σύνολο	N	39	192	231
		%	100,0	100,0	100,0
B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς	Καθόλου	N	0	10	10
		%	0,0	5,21	4,33
	Λίγο	N	11	38	49
		%	28,21	19,79	21,21
	Αρκετά	N	20	103	123
		%	51,28	53,65	53,25
	Πολύ	N	8	41	49
		%	20,51	21,35	21,21
	Σύνολο	N	39	192	231
		%	100,0	100,0	100,0
B3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου	Καθόλου	N	0	0	0
		%	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	N	1	13	14
		%	2,56	6,77	6,06
	Αρκετά	N	22	51	73
		%	56,41	26,56	31,6
	Πολύ	N	16	128	144
		%	41,03	66,67	62,34
	Σύνολο	N	39	192	231
		%	100,0	100,0	100,0
B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος	Καθόλου	N	0	4	4
		%	0,0	2,08	1,73
	Λίγο	N	1	19	20
		%	2,56	9,9	8,66
	Αρκετά	N	20	76	96
		%	51,28	39,58	41,56
	Πολύ	N	18	93	111
		%	46,15	48,44	48,05
	Σύνολο	N	39	192	231
		%	100,0	100,0	100,0

<b>B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	0	1	1
		<b>%</b>	0,0	0,52	0,43
	<b>Λίγο</b>	<b>N</b>	1	8	9
		<b>%</b>	2,56	4,17	3,9
	<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	15	67	82
		<b>%</b>	38,46	34,9	35,5
	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	23	116	139
		<b>%</b>	58,97	60,42	60,17
	<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	39	192	231
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

*B3-Π4/ΠΠΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B3.1- B3.6, σε σχέση με την εργασιακή θέση*

<b>B3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	<b>Εργασιακή θέση</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους</b>	<b>Δ/ντής</b>	3,5128	0,0963	2	4	4	4
	<b>Καθ/τής</b>	3,5104	0,0437	2	4	4	4
<b>B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών</b>	<b>Δ/ντής</b>	3,538	0,109	2	4	4	4
	<b>Καθ/τής</b>	3,625	0,0452	2	4	4	4
<b>B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς</b>	<b>Δ/ντής</b>	2,923	0,113	2	3	4	3
	<b>Καθ/τής</b>	2,9115	0,0566	1	3	4	3
<b>B3.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου</b>	<b>Δ/ντής</b>	3,3846	0,0871	2	3	4	3
	<b>Καθ/τής</b>	3,5990	0,0443	2	4	4	4
<b>B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος</b>	<b>Δ/ντής</b>	3,4359	0,0884	2	3	4	3
	<b>Καθ/τής</b>	3,3438	0,0536	1	3	4	4
<b>B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων</b>	<b>Δ/ντής</b>	0,0884	2,0000	2	4	4	4
	<b>Καθ/τής</b>	0,0435	1,0000	1	4	4	4

Από τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων για τη μεταβλητή B3.1. “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους”, σε σχέση με την Π4=Εργασιακή θέση, προκύπτει ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο αυτή, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με μεγάλα ποσοστά, Διευθυντής 56,41%, Καθηγητής 57,61%, και

ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, επίσης, με αρκετά μεγάλα ποσοστά, Διευθυντής 38,46%, Καθηγητής 37,5%, και δεν υπάρχει επιλογή στην κατηγορία 1=καθόλου. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B3.1 “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους” ως 4=πολύ σημαντική.

Από την ανάλυση της B3.2 “Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών”, σε σχέση με την Π4=Εργασιακή θέση, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά προτεραιότητα, επιλέγουν την κατηγορία 4=πολύ σημαντική με εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής=64.10%, Καθηγητής=70,30%. Επιπρόσθετα, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B3.2 ως 4=πολύ σημαντική.

Ακολουθώντας, από την ανάλυση της B3.3. “Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, προκύπτουν στοιχεία, τα οποία δείχνουν ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο, κατά προτεραιότητα, ως 3=αρκετά σημαντική με μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής=51.28%, Καθηγητής=53,64%. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι υπάρχει μία αξιοσημείωτη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο εργασιακές ομάδες στις επιλογές των άλλων κατηγοριών, που υποδεικνύει ότι οι διευθυντές αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε αυτήν την παράμετρο. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B3.2 ως 3=αρκετά σημαντική (βλ. Πίνακα B3-Π4/ΠΙΝ-02).

Αναφορικά με τη μεταβλητή B3.4 “Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, από τα στοιχεία του πίνακα B3-Π4/ΠΙΝ-01 προκύπτει ότι η εργασιακή θέση δημιουργεί μία διαφοροποίηση στην αποδοχή της εν λόγω μεταβλητής. Οι Διευθυντές επιλέγουν ως πρώτη την κατηγορία 3=αρκετά, με ποσοστό 56,41%, και ως δεύτερη την κατηγορία 4=πολύ, με ποσοστό 41,02%. Οι Καθηγητές επιλέγουν ως πρώτη την κατηγορία 4=πολύ, με ποσοστό 66,66%, και ως δεύτερη την κατηγορία 3=αρκετά, με ποσοστό 26,56%. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B3. ως 3=αρκετά σημαντική.

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση της B3.5 “Η ανάπτυξη κοινού οράματος”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, καθώς τα σχετικά ευρήματα

δείχνουν ότι η εργασιακή θέση δημιουργεί μία διαφοροποίηση στην αποδοχή της παραμέτρου B3.5. Οι Διευθυντές επιλέγουν ως πρώτη την κατηγορία 3=αρκετά, με ποσοστό 51,26%, και ως δεύτερη την κατηγορία 4=πολύ, με ποσοστό 46,15%. Οι Καθηγητές επιλέγουν ως πρώτη την κατηγορία 4=πολύ, με ποσοστό 48,43%, και ως δεύτερη την κατηγορία 3=αρκετά, με ποσοστό 39,58%. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B3.5 ως 3=αρκετά σημαντική.

Η ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας B3. “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”, σε σχέση με την εργασιακή θέση, ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων, που αφορούν στη μεταβλητή B3.6: “Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων”. Από τα στοιχεία του πίνακα B3-Π4/ΠΙΝ-01 προκύπτει ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο αυτή, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής=58,97%, Καθηγητής=60,41%. Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνουν τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (Π4-B3.6), σύμφωνα με τα οποία οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 αντιστοίχως και, μάλιστα, με μεγάλες συχνότητες (βλ. Πίνακα B3-Π4/ΠΙΝ-02).

Από τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$  που διενεργήσαμε, προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της Π4 και των ακόλουθων μεταβλητών: {B3.1 (P-value=0,985> $\alpha$ =0,05), B3.2 (P-value=0,740> $\alpha$ =0,05), B3.3 (P-value=0,368> $\alpha$ =0,05), B3.5 (P-value=0,145> $\alpha$ =0,05), B3.6 (P-value=0,793> $\alpha$ =0,05)}. Συνεπώς, ο παράγων Π4=Εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις ανωτέρω μεταβλητές. Αντίθετα, ο στατιστικός έλεγχος  $X^2$  ανέδειξε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B3.4 και Π4 (P-Value=0,001> $\alpha$ =0,05), και ως εκ τούτου ο παράγων εργασιακή θέση διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B3.4.

*Υποενότητα B4: “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”*

Στην υποενότητα B4, αρχικά, αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B4.1-B4.7, σε σχέση με το φύλο Π1=Άνδρας-Γυναίκα.

Στους ακόλουθους πίνακες απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις B4.1-B4.7 της υποενότητας B4: “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”. Ειδικότερα, ο πίνακας B4-Π1/ΠΙΝ-01 αναδεικνύει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών,



σε σχέση με το φύλο, και ο πίνακας B4-Π1/Π1N-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B4-Π1/Π1N-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B4.1-B4.7, σε σχέση με το φύλο*

B4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας			Π1. Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
B4.1. Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου	Καθόλου	N	0	4	4
		%	0,0	2,84	1,73
	Λίγο	N	5	5	10
		%	5,56	3,55	4,33
	Αρκετά	N	37	40	77
		%	41,11	28,37	33,33
	Πολύ	N	48	92	140
		%	53,33	65,71	60,61
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
B4.2. Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου	Καθόλου	N	2	0	2
		%	2,22	0,0	0,87
	Λίγο	N	5	2	7
		%	5,56	1,42	3,03
	Αρκετά	N	41	45	86
		%	45,56	31,91	37,23
	Πολύ	N	42	94	136
		%	46,67	66,67	58,87
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
B4.3. Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης	Καθόλου	N	0	1	1
		%	0,0	0,71	0,43
	Λίγο	N	8	2	10
		%	8,89	1,42	4,33
	Αρκετά	N	49	43	92
		%	54,44	30,5	39,83
	Πολύ	N	33	95	128
		%	36,67	67,38	55,41
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
B4.4. Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων	Καθόλου	N	8	6	14
		%	8,89	4,26	6,06
	Λίγο	N	14	8	22
		%	15,56	5,67	9,52
	Αρκετά	N	44	71	115
		%	48,89	50,35	49,78
	Πολύ	N	24	56	80
		%	26,67	39,72	34,63
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
B4.5. Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	Καθόλου	N	7	5	12
		%	7,78	3,55	5,19
	Λίγο	N	25	23	48
		%	27,78	16,31	20,78
	Αρκετά	N	41	78	119
		%	45,56	55,32	51,52
	Πολύ	N	17	35	52
		%	18,89	24,82	22,51

	Σύνολο	%	18,89	24,82	22,51
		N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
<b>B4.6. Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών</b>	Καθόλου	N	1	6	7
		%	1,11	4,26	3,03
	Λίγο	N	31	16	47
		%	34,44	11,35	20,35
	Αρκετά	N	44	77	121
		%	48,89	54,61	52,38
	Πολύ	N	14	42	56
		%	15,56	29,79	24,24
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
<b>B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου</b>	Καθόλου	N	17	11	28
		%	18,89	7,8	12,12
	Λίγο	N	23	37	60
		%	25,56	26,24	25,97
	Αρκετά	N	37	69	106
		%	41,11	48,94	45,89
	Πολύ	N	13	24	37
		%	14,44	17,02	16,02
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη μεταβλητή B4.1. “Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου” η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 και στα δύο φύλα. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό 94,44% και, αντίστοιχα, στις γυναίκες με ποσοστό 93,60%, χωρίς να παρατηρούνται διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (B4.1-Ανδρας), (B4.1-Γυναίκα), προκύπτει ότι στους άνδρες η μέση τιμή 3,47 είναι πολύ μεγάλη, και στις γυναίκες η μέση τιμή 3,52, ομοίως. Οι δύο μέσες τιμές, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις για τα δύο δείγματα δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2=λίγο στους άνδρες και 1=καθόλου στις γυναίκες. Τα μέγιστα είναι 4=πολύ, και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 και στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα B4-Π1/ΠIN-02).

Η συνεκτίμηση των ανωτέρω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία του Θ.Σ.Κ. και της Α.Λ.Σ.Μ., και δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.

B4-ΠΙ/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B4.1-

B4.7, σε σχέση με το φύλο

B4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B4.1. Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου	Ανδρας	3,4778	0,6039	2	4	4	4
	Γυναίκα	3,5603	0,7007	1	4	4	4
B4.2. Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου	Ανδρας	3,3667	0,6943	1	3	4	4
	Γυναίκα	3,6525	0,5069	2	4	4	4
B4.3. Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης	Ανδρας	3,2778	0,6186	2	3	4	3
	Γυναίκα	3,6454	0,5495	1	4	4	4
B4.4. Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων	Ανδρας	2,9333	0,8843	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,2553	0,7503	1	3	4	3
B4.5. Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων	Ανδρας	2,7556	0,8521	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,0142	0,7463	1	3	4	3
B4.6. Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών	Ανδρας	2,7556	0,8521	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,0142	0,7463	1	3	4	3
B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	Ανδρας	2,511	0,963	1	3	4	3
	Γυναίκα	2,7518	0,8294	1	3	4	3

Στη συνέχεια, εξετάσαμε εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση του παράγοντα B4.2. “Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου”, σε σχέση με το φύλο. Από τη σχετική ανάλυση προκύπτουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Ειδικότερα, η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 και στα δύο φύλα. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό 92,21% και, ομοίως, στις γυναίκες με ποσοστό 98,57%.

Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δύο δειγμάτων, προκύπτει ότι στους άνδρες η μέση τιμή 3,36 είναι πολύ μεγάλη, ενώ στις γυναίκες η μέση τιμή 3,65 είναι εξαιρετικά μεγάλη. Οι δύο μέσες τιμές, καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις, φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 στους άνδρες και 2 στις γυναίκες, ενώ τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 4 στους άνδρες και τις γυναίκες, αντιστοίχως.

Ο συνδυασμός των ανωτέρω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία του Θ.Σ.Κ. και της Α.Λ.Σ.Μ., και φαίνεται να έχει μεγαλύτερη αξία στις γυναίκες.

Σημαντικές, επίσης, είναι οι διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών στην περίπτωση του παράγοντα Β4.3. “Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης”, σε σχέση με το φύλο. Από τη σχετική ανάλυση προκύπτει ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 στις γυναίκες και 3-4-2-1 στους άνδρες. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό 91,11%, ενώ στις γυναίκες, με ποσοστό 97,88%, αντιστοίχως.

Σύμφωνα, επίσης, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (Β4.3-Άνδρας)/(Β4.3-Γυναίκα), τα οποία απεικονίζονται στον πίνακα Β4-Π1/ Π1Ν-02, στους άνδρες η μέση τιμή 3,27 είναι πολύ μεγάλη και στις γυναίκες 3,6 εξαιρετικά μεγάλη. Οι δύο τιμές διαφέρουν σημαντικά, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο με τις τυπικές αποκλίσεις. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 2 στους άνδρες και 1 στις γυναίκες, ενώ τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, καθώς και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες, αντιστοίχως.

Από τη συνεκτίμηση των ανωτέρω ευρημάτων προκύπτει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., και φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, υπέρ των γυναικών.

Εξετάσαμε, επίσης, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση του παράγοντα Β4.4. “Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων”, σε σχέση με το φύλο. Όπως διαφαίνεται στον πίνακα Β4-Π1/Π1Ν-01, η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 και στα δύο φύλα. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό

75,54% και στις γυναίκες, επίσης, με ποσοστό 90,06%. Επιπρόσθετα, στους άνδρες η μέση τιμή 2,93 είναι μεγάλη, ενώ η αντίστοιχη στις γυναίκες 3,25 είναι πολύ μεγάλη. Οι δύο μέσες τιμές, καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις, φαίνεται ότι διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4, ομοίως, και στα δύο δείγματα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 και στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα Β4-Π1/ΠΙΝ-02).

Αναδεικνύεται, συνεπώς, ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων” είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., και φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, υπέρ των γυναικών.

Ποικιλία απόψεων προκύπτουν από τη διερεύνηση του παράγοντα Β4.5. σύμφωνα με τον πίνακα Β4-Π1/ΠΙΝ-01, καθώς η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 στις γυναίκες, και 3-2-4-1 στους άνδρες. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το πολύ μεγάλο ποσοστό 67,74% και στις γυναίκες με το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό 80,14%. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών στο σύνολο κάθε κατηγορίας. Στις γυναίκες τα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών 3 και 4 είναι υψηλότερα από εκείνα των ανδρών, και το αντίθετο ισχύει για τις κατηγορίες 1 και 2, όπου τα ποσοστά των ανδρών υπερέρχουν έναντι εκείνων των γυναικών. Επιπρόσθετα, στους άνδρες η μέση τιμή 2,75 είναι μεγάλη, και στις γυναίκες 3,01, πολύ μεγάλη. Οι δύο τιμές διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις, επίσης, φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα Β4.Π1/ΠΙΝ-02).

Ο συνδυασμός των ανωτέρω ευρημάτων δείχνει ότι και στα δύο φύλα ο παράγων “Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων” είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ., και φαίνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, υπέρ των γυναικών.

Από τον πίνακα Β4-Π1/ΠΙΝ-01, αναφορικά με τη μεταβλητή Β4.6 “Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών” προκύπτουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Αναλυτικότερα, στο σύνολο κάθε κατηγορίας, στις γυναίκες τα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών 1,3 και 4 είναι υψηλότερα από εκείνα των ανδρών, και το αντίθετο ισχύει για την

κατηγορία 2, όπου τα ποσοστά των ανδρών υπερέχουν ελαφρώς εκείνων των γυναικών. Η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 στις γυναίκες και 3-2-4-1 στους άνδρες. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το μεγάλο ποσοστό 64,43%, και στις γυναίκες με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 84,138%. Την εικόνα αυτή επιβεβαιώνουν τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δύο δειγμάτων: στους άνδρες η μέση τιμή 2,75 είναι μεγάλη. Στις γυναίκες η μέση τιμή 3,01, είναι πολύ μεγάλη. Οι δύο μέσες τιμές, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις, επίσης, φαίνεται ότι διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B4-Π1/ΠΙΝ-02).

Ο συνδυασμός των ευρημάτων αυτών αναδεικνύει ότι ο παράγων “Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών” είναι μέτριας σημασίας στο δείγμα των ανδρών, και πολύ σημαντικός στο δείγμα των γυναικών, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ.

Η ανάλυση των μεταβλητών της υποενότητας B4. “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”, σε σχέση με το φύλο, ολοκληρώνεται με την παράθεση των στοιχείων, που αφορούν στη μεταβλητή B4.7: “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου”. Από τα στοιχεία του πίνακα B4-Π1/ΠΙΝ-01 προκύπτουν διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών: στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με ποσοστό 55,55%, και στις γυναίκες με ποσοστό 65,96%, αντίστοιχα. Στους άνδρες η μέση τιμή είναι 2,511, και στις γυναίκες 2,7518. Οι δύο μέσες τιμές, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις, φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες, επίσης, είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες. Από τη συνεκτίμηση των ανωτέρω ευρημάτων προκύπτει ότι ο παράγων “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου” είναι μέτριας σημασίας στο δείγμα των ανδρών, και πολύ σημαντικός στο δείγμα των γυναικών, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

Στη συνέχεια, η επεξεργασία εστίασε στη διερεύνηση στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις μεταβλητές B4.1.-B4.7. και το φύλο, βάσει του ελέγχου Two-Sample T-Test στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B4.1.-B4.7.-Άνδρας), (B4.1.-B4.7.-Γυναίκα), ο οποίος ανέδειξε ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής τους διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο, στις ακόλουθες περιπτώσεις: {B4.2. (P-Value=0,001< $\alpha$ =0,05), B4.3. (P-Value=0,000< $\alpha$ =0,05), B4.4. (P-

Value=0,003< $\alpha$ =0,05), B4.5. P(-Value=0,016< $\alpha$ =0,05), B4.6. (P-Value=0,002< $\alpha$ =0,05), B4.7. (P-Value=0,045< $\alpha$ =0,05)}. Συνεπώς, προκύπτει το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι ανωτέρω παράγοντες είναι πολύ πιο σημαντικοί για τις γυναίκες.

Επιπρόσθετα, αναλύσαμε τα δεδομένα της επιμέρους μεταβλητής B4.7 “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου”, σε σχέση με την Π4=Εργασιακή θέση. Ο πίνακας B4.7-Π4/ΠΙΝ-01 απεικονίζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εργασιακή θέση, και ο πίνακας B4.7-Π4/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B4.7-Π4/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή B4.7, σε σχέση με την εργασιακή θέση*

B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	1	2,56	11	28,21	17	43,59	10	25,64	39	100
	Καθηγητής	27	14,06	49	25,52	89	46,35	27	14,06	192	100
	Σύνολο	28	12,12	60	25,97	106	45,89	37	16,02	231	100

*B4.7-Π4/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B4.7, σε σχέση με την εργασιακή θέση*

B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	2,923	0,129	1	3	4	3
	Καθηγητής	2,604	0,0648	1	3	4	3

Τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων δείχνουν ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, κατά προτεραιότητα, ως 3=αρκετά σημαντική, με μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής 43,58%, Καθηγητής 46,35%, και ακολουθεί η 2=λίγο

σημαντική, με ποσοστά 28,20% και 25,52%, αντίστοιχα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 και στα δύο δείγματα.

Περαιτέρω, διενεργήσαμε στατιστικό έλεγχο στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π4-B4.7) με το Kruskal-Wallis Test με τις διάμεσες τιμές να παρουσιάζονται ίσες (P-Value=0,061> $\alpha$ =0,05), καθώς και  $X^2$  test για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π4-B4.7, από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών (P-value=0,094> $\alpha$ =0,05). Το στατιστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B4.7. “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία αποδέχονται ως 3=αρκετά σημαντική.

*Υποενότητα B5: “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”*

Στην υποενότητα B5, αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών B5.1-B5.4, σε σχέση με το φύλο.

Στον πίνακα B5-Π1/ΠΙΝ-01 αναδεικνύεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το φύλο, και στον πίνακα B5-Π1/ΠΙΝ-02 παρουσιάζονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B5-Π1/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές B5.1-B5.4, σε σχέση με το φύλο*

B5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο			Π1. Φύλο		Σύνολο
			Ανδρας	Γυναίκα	
B5.1. Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική	Καθόλου	N	4	0	4
		%	4,44	0,0	1,73
	Λίγο	N	17	19	36
		%	18,89	13,48	15,58
	Αρκετά	N	39	44	83
		%	43,33	31,21	35,93
	Πολύ	N	30	78	108
%		33,33	55,32	46,75	
Σύνολο	N	90	141	231	
	%	100,0	100,0	100,0	
B5.2. Το τοπικό, κοινωνικό- οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται	Καθόλου	N	6	2	8
		%	6,67	1,42	3,46
	Λίγο	N	28	30	58
		%	31,11	21,28	25,11
	Αρκετά	N	39	72	111
		%	43,33	51,06	48,05
	Πολύ	N	17	37	54
%		18,89	26,24	23,38	



	<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	90	141	231
		<b>%</b>	100,0	100,0	100,0
<b>B5.3. Η κοινωνική κρίση</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	4	9	13
		<b>%</b>	4,44	6,38	5,63
	<b>Λίγο</b>	<b>N</b>	20	30	50
		<b>%</b>	22,22	21,28	21,65
	<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	43	59	102
		<b>%</b>	47,78	41,84	44,16
	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	23	43	66
		<b>%</b>	25,56	30,5	28,57
<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	90	141	231	
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	
<b>B5.4. Η οικονομική κρίση</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>N</b>	4	8	12
		<b>%</b>	4,44	5,67	5,19
	<b>Λίγο</b>	<b>N</b>	22	32	54
		<b>%</b>	24,44	22,7	23,38
	<b>Αρκετά</b>	<b>N</b>	44	65	109
		<b>%</b>	48,89	46,1	47,19
	<b>Πολύ</b>	<b>N</b>	20	36	56
		<b>%</b>	22,22	25,53	24,24
<b>Σύνολο</b>	<b>N</b>	90	141	231	
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	

Με τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων μπορούμε να κάνουμε την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της μεταβλητής B5.1, τόσο αυτοδύναμα, όσο και σε σχέση με το φύλο, μεταβλητή Π1. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών, και ότι η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 4-3-2-1 στις γυναίκες, και 3-4-2-1 στους άνδρες. Επιπλέον, στους άνδρες οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 76,72%, και στις γυναίκες, επίσης, με ποσοστό 86,53%. Επιπρόσθετα, στους άνδρες η μέση τιμή 3,05 είναι πολύ μεγάλη και στις γυναίκες η αντίστοιχη τιμή 3,41, ομοίως. Οι δύο τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις, επίσης, φαίνεται ότι διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 στους άνδρες και 2 στις γυναίκες, ενώ τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, καθώς και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες, αντιστοίχως (βλ. Πίνακα B5-Π1/Π1N-02).

Ο συνδυασμός των ευρημάτων από τους σχετικούς πίνακες και τα περιγραφικά μέτρα δείχνει ότι “Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική” είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

B5-Π1/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές B5.1-

B5.4, σε σχέση με το φύλο

B5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
B5.1. Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική	Ανδρας	3,0556	0,8395	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,4184	0,7187	2	4	4	4
B5.2. Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται	Ανδρας	2,7444	0,8422	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,0213	0,7316	1	3	4	3
B5.3. Η κοινωνική κρίση	Ανδρας	2,9444	0,8123	1	3	4	3
	Γυναίκα	2,9645	0,8816	1	3	4	3
B5.4. Η οικονομική κρίση	Ανδρας	2,8889	0,7995	1	3	4	3
	Γυναίκα	2,9149	0,8408	1	3	4	3

Εξετάσαμε, επίσης, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση του παράγοντα B5.2. “Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται”, σε σχέση με το φύλο. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα B5-Π1/ΠΙΝ-01, η επιλογή κατηγοριών, κατά φθίνουσα τάξη, είναι 3-4-2-1 στις γυναίκες και 3-2-4-1 στους άνδρες, όπως και στο σύνολο του δείγματος. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το μεγάλο ποσοστό 62,21%, και στις γυναίκες με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 77,30%. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δύο δειγμάτων: στους άνδρες η μέση τιμή 2,74 είναι μεγάλη, ενώ στις γυναίκες η μέση τιμή 3,01 είναι πολύ μεγάλη, με τις δύο τιμές να διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B5-Π1/ΠΙΝ-02).

Από τη συνεκτίμηση των ανωτέρω ευρημάτων φαίνεται ότι “Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται” είναι σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και πολύ σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ.

Στη συνέχεια, από την ανάλυση της μεταβλητής B5.3. “Η κοινωνική κρίση” δεν εκφράστηκαν διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το πολύ μεγάλο ποσοστό 73,33%, και στις γυναίκες, με το πολύ μεγάλο ποσοστό 72,34%, αντίστοιχα. Ανάλογη είναι η εικόνα που παρουσιάζουν τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής στα δύο δείγματα: στους άνδρες η μέση τιμή 2,94 είναι μεγάλη, και στις γυναίκες 2,96, ομοίως, χωρίς να διαφέρουν σημαντικά. Δεν παρατηρείται, επίσης, σημαντική διαφορά στις τυπικές αποκλίσεις των δύο δειγμάτων. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1, και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, όπως και οι επικρατέστερες κατηγορίες, είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι και στα δύο φύλα, “Η κοινωνική κρίση” είναι σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ.

Ανάλογα αποτελέσματα διαπιστώνονται στην περίπτωση του παράγοντα B5.4. “Η οικονομική κρίση”, καθώς δεν παρατηρούνται διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το πολύ μεγάλο ποσοστό 71,11% και στις γυναίκες, ομοίως, με ποσοστό 71,63%. Η υψηλή κατηγορία 4=πολύ, έχει μεσαία (χαμηλή) συχνότητα. Στους άνδρες η μέση τιμή 2,88 είναι μεγάλη, και στις γυναίκες 2,91, επίσης. Οι δύο τιμές, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις, δεν διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B5-Π1/ΠΙΝ-02).

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι και στα δύο φύλα “Η οικονομική κρίση” είναι σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ.

Για την πιθανότητα εύρεσης στατιστικώς σημαντικής διαφοροποίησης ανάμεσα στις μεταβλητές B5.1.-B5.4. και το φύλο, έγινε έλεγχος Two-Sample T-Test στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B5.1.-B5.4.-Άνδρας), (B5.1.-B5.4.-Γυναίκα). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής τους διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο, στις ακόλουθες περιπτώσεις: {B5.1. (P-Value=0,001< $\alpha$ =0,05), B5.2. (P-Value=0,009< $\alpha$ =0,05)}, και συνεπώς, προκύπτει το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι ανωτέρω παράγοντες έχουν μεγαλύτερη αξία στις γυναίκες.

*Υποενότητα Β6: “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού”*

Στην υποενότητα Β6 αναλύσαμε τα δεδομένα των επιμέρους μεταβλητών Β6.1-Β6.4, σε σχέση με το φύλο.

Στους πίνακες που ακολουθούν απεικονίζεται η σύνοψη δεδομένων, αναφορικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Β6.1-Β6.4 της υποενότητας Β6. Ειδικότερα, ο πίνακας Β6-Π1/ΠΙΝ-01 αναδεικνύει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το φύλο, και ο πίνακας Β6-Π1/ΠΙΝ-02 παρουσιάζει τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*Β6-Π1/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Β6.1-Β6.4, σε σχέση με το φύλο*

Β6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού			Π1. Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
Β6.1. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους	Καθόλου	N	1	1	2
		%	1,11	0,71	0,87
	Λίγο	N	4	14	18
		%	4,44	9,93	7,79
	Αρκετά	N	45	48	93
		%	50,0	34,04	40,26
	Πολύ	N	40	78	118
		%	44,44	55,32	51,08
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
Β6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	Καθόλου	N	1	1	2
		%	1,11	0,71	0,87
	Λίγο	N	7	5	12
		%	7,78	3,55	5,19
	Αρκετά	N	44	50	94
		%	48,89	35,46	40,69
	Πολύ	N	38	85	123
		%	42,22	60,28	53,25
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
Β6.3. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης	Καθόλου	N	3	1	4
		%	3,33	0,71	1,73
	Λίγο	N	27	26	53
		%	30,0	18,44	22,94
	Αρκετά	N	42	65	107
		%	46,67	46,1	46,32
	Πολύ	N	18	49	67
		%	20,0	34,75	29,0
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0
Β6.4. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης	Καθόλου	N	1	1	2
		%	1,11	0,71	0,87
	Λίγο	N	22	19	41
		%	24,44	13,48	17,75

των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών	Αρκετά	N	50	65	115
		%	55,56	46,1	49,78
	Πολύ	N	17	56	73
		%	18,89	39,72	31,6
	Σύνολο	N	90	141	231
		%	100,0	100,0	100,0

Με τα στοιχεία των ανωτέρω πίνακα μπορούμε να κάνουμε την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της μεταβλητής Β6.1 “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους”, σε σχέση με το φύλο. Διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν πολύ σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 94.44%, και στις γυναίκες, με ποσοστό 89,36%. Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (Β6.1-Ανδρας), (Β6.1-Γυναίκα), στους άνδρες η μέση τιμή 3,37 είναι πολύ μεγάλη, και στις γυναίκες 3,43, ομοίως. Οι δύο μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις, επίσης, δεν φαίνεται ότι διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες (βλ. Πίνακα Β6-Π1/ΠΙΝ-02).

Από την περιγραφική ανάλυση προκύπτει ότι “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους” είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και Α.Λ.Σ.Μ.

*Β6-Π1/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Β6.1-Β6.4, σε σχέση με το φύλο*

<b>Β6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού</b>	<b>Φύλο</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>Β6.1. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους</b>	Ανδρας	3,3778	0,6285	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,4397	0,7007	1	4	4	4
<b>Β6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των</b>	Ανδρας	3,3222	0,6675	1	3	4	3

εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	3,5532	0,6027	1	4	4	4
<b>B6.3. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης</b>	Ανδρας	2,8333	0,7825	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,1489	0,7362	1	3	4	3
<b>B6.4. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών</b>	Ανδρας	2,9222	0,6907	1	3	4	3
	Γυναίκα	3,2482	0,7087	1	3	4	3

Από την ανάλυση της μεταβλητής B6.2. “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου” προκύπτουν πολύ σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στους άνδρες, οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 91,11%, και στις γυναίκες, ομοίως, με ποσοστό 95,74%.

Στους άνδρες η μέση τιμή 3,33 είναι πολύ μεγάλη. Στις γυναίκες η μέση τιμή 3,55 είναι εξαιρετικά μεγάλη. Οι δύο τιμές, όπως, επίσης, και οι τυπικές αποκλίσεις, διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες, αντιστοίχως (βλ. Πίνακα B6-Π1/ΠΙΝ-02).

Ο συνδυασμός των ανωτέρω ευρημάτων δείχνει ότι “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου” είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

Εξετάσαμε, επίσης, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση της μεταβλητής B6.3. “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης”, σε σχέση με το φύλο. Όπως διαφαίνεται στον πίνακα B6-Π1/ΠΙΝ-01, υπάρχουν πολύ σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών, με τις υψηλές κατηγορίες 4

και 3 στους άνδρες να επιλέγονται με το πολύ μεγάλο ποσοστό 66,66%, και στις γυναίκες, αντίστοιχα, με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 80,85%. Σύμφωνα, επίσης, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (B6.3-Άνδρας)-(B6.3-Γυναίκα), στους άνδρες η μέση τιμή 2,83 είναι μεγάλη, ενώ στις γυναίκες η μέση τιμή 3,14 είναι πολύ μεγάλη, με τις δύο τιμές να διαφέρουν σημαντικά. Οι τυπικές αποκλίσεις δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1, και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι, καθώς και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B6-Π1/ΠΙΝ-02).

Τα ανωτέρω περιγραφικά μέτρα δείχνουν ότι “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης” είναι σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και πολύ σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση της μεταβλητής B6.4 “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών”. Οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 στους άνδρες επιλέγονται με το πολύ μεγάλο ποσοστό 74,44% και στις γυναίκες με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 85,81%. Επίσης, η μέση τιμή 2,92 στους άνδρες είναι μεγάλη και, αντίστοιχα, στις γυναίκες 3,24, είναι πολύ μεγάλη. Οι δύο τιμές διαφέρουν σημαντικά, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο με τις τυπικές αποκλίσεις. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 και τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 3 στους άνδρες και τις γυναίκες.

Συνεπώς, “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών” είναι σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και πολύ σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

Στη συνέχεια, διερευνήσαμε, εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές B6.1.-B6.4. και το φύλο, με τον στατιστικό έλεγχο Two-Sample T-Test για τον έλεγχο ισότητας στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B6.1.-B6.4.-Άνδρας), (B6.1.-B6.4.-Γυναίκα). Από τον έλεγχο επιβεβαιώθηκαν τα στοιχεία της περιγραφικής ανάλυσης και φαίνεται ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής τους διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο, με αυτό των γυναικών να υπερέχει στις ακόλουθες περιπτώσεις: {B6.2. (P-Value=0,008< $\alpha$ =0,05), B6.3. (P-Value < $\alpha$ =0,05), B6.4. (P-Value=0,001< $\alpha$ =0,05)}. Κατά συνέπεια, προκύπτει το

επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι ανωτέρω παράγοντες έχουν μεγαλύτερη αξία στις γυναίκες.

Εξετάσαμε, επίσης, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση της μεταβλητής Β6.2. “Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου”, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση και τα έτη υπηρεσίας.

*B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων της μεταβλητής Β6.2, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας*

B6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π2. Ηλικία	26-35	0	0,0	0	0,0	4	66,67	2	33,33	6	100
	36-45	1	1,45	5	7,25	29	42,03	34	49,28	69	100
	46-55	1	0,88	3	2,63	44	38,6	66	57,89	114	100
	56-65	0	0,0	4	9,52	17	40,48	21	50,0	42	100
	Σύνολο	2	0,87	12	5,19	94	40,69	123	53,25	231	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	0	0,0	4	10,26	16	41,03	19	48,72	39	100
	Καθηγητής	2	1,04	8	4,17	78	40,63	104	54,17	192	100
	Σύνολο	2	0,87	12	5,19	94	40,69	123	53,25	231	100
Π5. Έτη υπηρεσίας	1-9	0	0,0	1	4,55	9	40,91	12	54,55	22	100
	10-19	2	1,82	7	6,36	49	44,55	52	47,27	110	100
	20-29	0	0,0	1	1,54	21	32,31	43	66,15	65	100
	30-39	0	0,0	3	8,82	15	44,12	16	47,06	34	100
	Σύνολο	2	0,87	12	5,19	94	40,69	123	53,25	231	100

Τα δεδομένα του ανωτέρω πίνακα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας (26-55) αποδέχονται την παράμετρο Β6.2 “Η ανάπτυξη αισθημάτων



ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου”, κατά προτεραιότητα, ως αρκετά σημαντική, ενώ οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων ως πολύ σημαντική. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, οι οποίες απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα Β6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-02, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ως πολύ σημαντική.

*Β6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων της μεταβλητής Β6.2, σε σχέση με την ηλικία, την εργασιακή θέση, τα έτη υπηρεσίας*

<b>Β6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου</b>		<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>Π2. Ηλικία</b>	<b>26-35</b>	3,333	0,211	3	2	4	3
	<b>36-45</b>	3,3913	0,0831	1	2	4	4
	<b>46-55</b>	3,5351	0,0560	1	4	4	4
	<b>56-65</b>	3,405	0,103	2	3,5	4	4
<b>Π4. Εργασιακή θέση</b>	<b>Διευθυντής</b>	3,385	0,108	2	3	4	4
	<b>Καθηγητής</b>	3,479	0,045	1	4	4	4
<b>Π5. Έτη υπηρεσίας</b>	<b>1-9</b>	3,500	0,127	2	4	4	4
	<b>10-19</b>	3,3727	0,0657	1	3	4	4
	<b>20-29</b>	3,6462	0,0637	2	4	4	4
	<b>30-39</b>	3,382	0,112	2	3	4	4

Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι για τα δείγματα (ηλικιακή ομάδα- Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου) δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π2-Β6.2. {έλεγχος  $X^2$  (P-Value=0,331> $\alpha$ =0,05)}, και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες {έλεγχος Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,407> $\alpha$ =0,05)}. Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί ότι ο παράγων ηλικία δεν

διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B6.2, την οποία αποδέχονται ως πολύ σημαντική.

Από τις συσχετίσεις των μεταβλητών B6.2- Π4 προκύπτει ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί την αξιολογούν, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με αρκετά μεγάλα ποσοστά, (Διευθυντής 48,71%, Καθηγητής 54,16) και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με σχετικά μεγάλα ποσοστά (41,02% και 40,62%, αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-01). Επιπλέον, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B6.2, ως 3=αρκετά σημαντική οι διευθυντές, και ως 4=πολύ σημαντική οι καθηγητές (βλ. Πίνακα B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-02).

Για να διερευνήσουμε, εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μεταβλητή B6.2 και την εργασιακή θέση, βάσει του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis Test προκύπτει ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες (P-Value=0,412> $\alpha$ =0,05), καθώς και ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών B6.2 και Π4 { $X^2$  Test (P-Value=0,462> $\alpha$ =0,05)}.

Τέλος, από τη συσχέτιση της B6.2 με τα έτη υπηρεσίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων προϋπηρεσίας αποδέχονται την παράμετρο B6.2 ως 4=πολύ σημαντική, με μεγάλες συχνότητες (βλ. Πίνακα B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-01). Σύμφωνα εξάλλου με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων της υπό μελέτη μεταβλητής, σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, όπως διαφαίνεται στον πίνακα B6.2-(Π2-Π4-Π5)/ΠΙΝ-02, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B6.2 ως πολύ σημαντική στις προϋπηρεσίες (1-10), (20-29), και ως αρκετά σημαντική στις προϋπηρεσίες (10-19), (30-39).

Από τη διερεύνηση στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στη μεταβλητή B6.2 και την Π5, βάσει του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis Test προκύπτει ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες (P-Value=0,056> $\alpha$ =0,05), και ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των B6.2 και Π5 { $X^2$  Test (P-Value=0,645> $\alpha$ =0,05)}.

*Υποενότητα B7: “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”*

Στην υποενότητα B7, αρχικά, αναλύσαμε τα δεδομένα της επιμέρους μεταβλητής B7.1, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την εργασιακή θέση.

Ειδικότερα, στον πίνακα B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01 αναδεικνύεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις

προαναφερθείσες μεταβλητές, και στον πίνακα B7-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02 παρουσιάζονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.1, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση*

B7.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π1. Φύλο	Ανδρας	2	2,22	12	13,33	33	36,67	43	47,78	90	100
	Γυναίκα	0	0,0	10	7,09	46	32,62	85	60,28	141	100
	Σύνολο	2	0,87	22	9,52	79	34,2	128	55,41	231	100
Π2. Ηλικία	26-35	0	0,0	1	16,67	2	33,33	3	50,0	6	100
	36-45	1	1,45	7	10,14	27	39,13	34	49,28	69	100
	46-55	1	0,88	9	7,89	36	31,58	68	59,65	114	100
	56-65	0	0,0	5	11,9	14	33,33	23	54,76	42	100
	Σύνολο	2	0,87	22	9,52	79	34,2	128	55,41	231	100
Π3. Επίπεδο σπουδών	2ο πτυχίο	0	0,0	1	6,25	6	37,5	9	56,25	16	100
	Διδακτορικό	0	0,0	0	0,0	6	54,55	5	45,45	11	100
	Μεταπτυχιακό	0	0,0	2	2,74	31	42,47	40	54,79	73	100
	Πτυχίο	2	1,53	19	14,5	36	27,48	74	56,49	131	100
	Σύνολο	2	0,87	22	9,52	79	34,2	128	55,41	231	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	0	0,0	2	5,13	13	33,33	24	61,54	39	100
	Καθηγητής	2	1,04	20	10,42	66	34,38	104	54,17	192	100
	Σύνολο	2	0,87	22	9,52	79	34,2	128	55,41	231	100

Από την ανάλυση της μεταβλητής B7.1. “Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών” δεν παρατηρούνται πολύ σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Οι υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το πολύ μεγάλο ποσοστό 84,44% στους άνδρες, και στις γυναίκες με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 92,80%.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (B7.1-Άνδρας), (B7.1-Γυναίκα), στους άνδρες η μέση τιμή 3,30 είναι πολύ μεγάλη, ενώ στις γυναίκες 3,53 είναι εξαιρετικά μεγάλη. Οι δύο τιμές, καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις, φαίνεται ότι διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1 στους άνδρες και 2 στις γυναίκες. Τα μέγιστα είναι 4 και στα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες. Οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 και για τα δύο φύλα (βλ. Πίνακα B7-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02).

Από τη συνεκτίμηση των ανωτέρω ευρημάτων προκύπτει ότι “Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών” είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στις γυναίκες, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

*B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.1, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση*

<b>B7.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών</b>		<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>Π1. Φύλο</b>	<b>Άνδρας</b>	3,300	0,7854	1	3	4	4
	<b>Γυναίκα</b>	3,5319	0,6274	2	4	4	4
<b>Π2. Ηλικία</b>	<b>26-35</b>	3,333	0,333	2	3,5	4	4
	<b>36-45</b>	3,3623	0,0875	1	3	4	4
	<b>46-55</b>	3,5000	0,0638	1	4	4	4
	<b>56-65</b>	3,429	0,109	2	4	4	4
<b>Π3. Επίπεδο σπουδών</b>	<b>2<sup>ο</sup> πτυχίο</b>	3,500	0,158	2	4	4	4
	<b>Διδακτορικό</b>	3,455	0,157	3	3	4	3
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	3,5205	0,0650	2	4	4	4
	<b>Πτυχίο</b>	3,3893	0,0690	1	4	4	4
<b>Π4. Εργασιακή θέση</b>	<b>Διευθυντής</b>	3,564	0,0958	2	4	4	4
	<b>Καθηγητής</b>	3,417	0,0519	1	4	4	4

Επίσης, αναλύσαμε την μεταβλητή B7.1 “Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την υπό μελέτη παράμετρο, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με μεγάλες συχνότητες, και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με αξιοσημείωτες συχνότητες (βλ. πίνακα B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01). Η διενέργεια στατιστικού ελέγχου  $\chi^2$  για τα δείγματα (ηλικιακή ομάδα-Η και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών του σχολείου) αναδεικνύει περαιτέρω ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π2-B7.1 ( $P\text{-value}=0,7155 > \alpha=0,05$ ). Επίσης, καθώς οι επικρατέστερες τιμές των δειγμάτων είναι 4, όπως και οι διάμεσοι, οι οποίες είναι στατιστικά ίσες ( $P\text{-Value}=0,574 > \alpha=0,05$ ), διαπιστώνουμε ότι ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υπό μελέτη παράμετρο, την οποία αποδέχονται ως 4=πολύ σημαντική.

Από την ανάλυση της μεταβλητής B7.1 “Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών”, σε σχέση με την Π3= Επίπεδο σπουδών, όπως διαφαίνεται στον πίνακα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01, οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών, “2<sup>ο</sup> πτυχίο”, “Μεταπτυχιακό”, “Πτυχίο” αποδέχονται την παράμετρο B7.1, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, ενώ οι κατέχοντες διδακτορικό την αποδέχονται ως 3=αρκετά σημαντική. Ωστόσο, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η συχνότητα των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτορικές σπουδές είναι πολύ μικρή ( $N=6$ ). Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα με βάση αυτή την συχνότητα είναι επισφαλής. Τα αριθμητικά μέτρα των δειγμάτων (B7.1-Επίπεδο σπουδών) επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω ευρήματα (βλ. Πίνακα B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02). Η περαιτέρω στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι για τα δείγματα (Επίπεδο σπουδών - Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών) δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π3-B7.1 {έλεγχος  $\chi^2$  ( $P\text{-value}=0,915 > \alpha=0,05$ )}, και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες {έλεγχος Kruskal-Wallis Test ( $P\text{-value}=0,925 > \alpha=0,05$ )}. Συνεπώς, ο παράγων Π3=Επίπεδο σπουδών δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B7.1, την οποία αποδέχονται ως πολύ σημαντική.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση της B7.1 “Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα B7.1-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01 οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, αποδέχονται την εν λόγω μεταβλητή, κατά

προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με μεγάλα ποσοστά (Διευθυντής: 61,53%, Καθηγητής: 54,16%), και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 33,33% και 34,17%, αντίστοιχα. Η περαιτέρω στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι για τα δείγματα (Επίπεδο σπουδών - Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών) δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π3-B7.1 {έλεγχος  $X^2$  (P-value=0,454> $\alpha=0,05$ )}, και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες {έλεγχος Kruskal-Wallis Test (P-value=0,062941> $\alpha=0,05$ )}, δηλώνοντας ότι ο παράγων Π4=Εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υπό μελέτη παράμετρο, την οποία αποδέχονται ως πολύ σημαντική.

*B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΠΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μεταβλητή*

*B7.2, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση*

B7.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π1. Φύλο	Ανδρας	5	5,56	16	17,78	33	36,67	36	40,0	90	100
	Γυναίκα	1	0,71	14	9,93	49	34,75	77	54,61	141	100
	Σύνολο	6	2,6	30	12,99	82	35,5	113	48,92	231	100
Π2. Ηλικία	26-35	0	0,0	2	33,33	1	16,67	3	50,0	6	100
	36-45	3	4,35	10	14,49	22	31,88	34	49,28	69	100
	46-55	3	2,63	11	9,65	41	35,96	59	51,75	114	100
	56-65	0	0,0	7	16,67	18	42,86	17	40,48	42	100
	Σύνολο	6	2,6	30	12,99	82	35,5	113	48,92	231	100
Π3. Επίπεδο σπουδών	2 <sup>ο</sup> πτυχίο	1	6,25	1	6,25	5	31,25	9	56,25	16	100
	Διδακτορικό	0	0,0	0	0,0	5	45,45	6	54,55	11	100
	Μεταπτυχιακό	1	1,37	7	9,59	31	42,47	34	46,58	73	100
	Πτυχίο	4	3,05	22	16,79	41	31,3	64	48,85	131	100
	Σύνολο	6	2,6	30	12,99	82	35,5	113	48,92	231	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	0	0,0	3	7,69	15	38,46	21	53,85	39	100
	Καθηγητής	6	3,13	27	14,06	67	34,9	92	47,92	192	100
	Σύνολο	6	2,6	30	12,99	82	35,5	113	48,92	231	100

Στη συνέχεια, από την ανάλυση της μεταβλητής B7.2. “Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών” παρατηρούνται διαφορές στα ποσοστά επιλογής των κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών. Στο δείγμα των ανδρών οι δύο υψηλές κατηγορίες 4 και 3 επιλέγονται με το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό 76,66% και στις γυναίκες, επίσης, με ποσοστό 89,36%. Στους άνδρες η μέση τιμή 3,11 είναι πολύ μεγάλη, και στις γυναίκες 3,43, ομοίως. Οι δύο μέσες τιμές, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις, επίσης, φαίνεται ότι διαφέρουν σημαντικά. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1, και τα μέγιστα είναι 4 και για τα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 3 στους άνδρες και 4 στις γυναίκες. Οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 4 στους άνδρες και τις γυναίκες (βλ. Πίνακα B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02). Συνεπώς, “Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών” είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στους άνδρες και εξαιρετικά σημαντικός στις γυναίκες, για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.

*B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B7.2, σε σχέση με το φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εργασιακή θέση*

<b>B7.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών</b>		<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>Π1. Φύλο</b>	<b>Άνδρας</b>	3,111	0,8925	1	3	4	4
	<b>Γυναίκα</b>	3,4326	0,7001	1	4	4	4
<b>Π2. Ηλικία</b>	<b>26-35</b>	3,167	0,401	2	3,5	4	4
	<b>36-45</b>	3,261	0,105	1	3	4	4
	<b>46-55</b>	3,3684	0,0719	1	4	4	4
	<b>56-65</b>	3,238	0,112	2	3	4	3
<b>Π3. Επίπεδο σπουδών</b>	<b>2<sup>ο</sup> πτυχίο</b>	3,375	0,221	1	4	4	4
	<b>Διδακτορικό</b>	3,545	0,157	3	4	4	4
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	3,3425	0,0833	1	3	4	4
	<b>Πτυχίο</b>	3,2595	0,0740	1	3	4	4
<b>Π4. Εργασιακή θέση</b>	<b>Διευθυντής</b>	3,462	0,103	2	4	4	4
	<b>Καθηγητής</b>	3,276	0,059	1	3	4	4

Διερευνήσαμε, επίσης, εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές B7.1.-B7.2. και το φύλο, με την εφαρμογή του ελέγχου Two-Sample T-Test για τον έλεγχο ισότητας στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B7.1.-B7.2.- Άνδρας), (B7.1.-B7.2.-Γυναίκα). Από τον έλεγχο επιβεβαιώθηκαν τα στοιχεία της περιγραφικής ανάλυσης και φαίνεται ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής τους διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο, με αυτό των γυναικών να υπερέχει και στις δύο μεταβλητές: {B7.1. (P-Value=0,0019< $\alpha$ =0,05), B7.2. (P-Value=0,004< $\alpha$ =0,05)}. Κατά συνέπεια, προκύπτει το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι ανωτέρω παράγοντες έχουν μεγαλύτερη αξία στις γυναίκες.

Αναφορικά με την ανάλυση της B7.2 “Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την Π2=Ηλικία, τα στοιχεία του πίνακα B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την παράμετρο, κατά προτεραιότητα, ως πολύ σημαντική, με μεγάλες συχνότητες. Επίσης από τον διενεργηθέντα στατιστικό έλεγχο  $X^2$  προκύπτει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π2-B7.2 (P-value=0,446> $\alpha$ =0,05), και από τον έλεγχο Kruskal-Wallis Test ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες (P-value=0,657> $\alpha$ =0,05) και, συνακόλουθα, ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ομοίως, από την ανάλυση της B7.2 “Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”, σε σχέση με την Π3= Επίπεδο σπουδών, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με κάθε επίπεδο σπουδών αποδέχονται την παράμετρο B7.2, κατά προτεραιότητα, ως πολύ σημαντική (βλ. Πίνακα B7.2-(Π1-Π2-Π3-Π4)/ΠΙΝ-01). Ο περαιτέρω στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι ο παράγων Π3=Επίπεδο σπουδών δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π3-B7.2 {έλεγχος  $X^2$  (P-value=0,886> $\alpha$ =0,05)}, και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες {έλεγχος Kruskal-Wallis Test (P-value=0,764> $\alpha$ =0,05)}.

Τέλος, από την ανάλυση της B7.2 “Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, προκύπτει ότι ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο αυτή, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με μεγάλα ποσοστά (Διευθυντής 53,84%, Καθηγητής 47,91%), και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 38,46% και 34,89%, αντίστοιχα. Επίσης, δεν προέκυψε σημαντική στατιστική διαφορά για τις μεταβλητές Π4-B7.2, καθώς ο στατιστικός έλεγχος  $X^2$  έδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τους (P-value=0,324> $\alpha$ =0,05), και ο έλεγχος Kruskal-Wallis ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων



είναι στατιστικά ίσες ( $P\text{-value}=0,277>\alpha=0,05$ ), δηλαδή, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την υπό μελέτη μεταβλητή.

*Υποενότητα Β8: “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”*

Στην υποενότητα Β8 αναλύσαμε τα δεδομένα της επιμέρους μεταβλητής Β8.1, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή θέση.

*Β8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Β8.1, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή θέση*

Β8.1. Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π1. Φύλο	Ανδρας	26	28,89	20	22,22	24	26,67	20	22,22	90	100
	Γυναίκα	43	20,5	44	31,21	38	26,95	16	11,35	141	100
	Σύνολο	69	29,87	64	27,71	62	26,84	36	15,58	231	100
Π2. Ηλικία	26-35	2	33,33	0	0,0	2	33,33	2	33,33	6	100
	36-45	19	27,54	23	33,33	18	26,09	9	13,04	69	100
	46-55	38	33,33	30	26,32	30	26,32	16	14,04	114	100
	56-65	10	23,81	11	26,19	12	28,57	9	21,43	42	100
	Σύνολο	69	29,87	64	27,71	62	26,84	36	15,58	231	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	11	28,21	11	28,21	8	20,51	9	23,08	39	100
	Καθηγητής	58	30,21	53	27,6	54	28,13	27	14,06	192	100
	Σύνολο	69	29,87	64	27,71	62	26,84	36	15,58	231	100

Σύμφωνα με τον πίνακα Β8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-01 διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν πολύ σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής κατηγοριών μεταξύ των ανδρών και γυναικών, με τις υψηλές κατηγορίες 4 και 3 στους άνδρες να επιλέγονται με το μικρό ποσοστό 48,88%, και στις γυναίκες με το πολύ μικρό ποσοστό 38,30%. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των δειγμάτων (Β8.1-Ανδρας), (Β8.1-Γυναίκα), τα οποία αναδεικνύονται στον πίνακα Β8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-02, στους άνδρες η μέση τιμή 2,42 είναι μεσαία, ενώ η αντίστοιχη στις

γυναίκες είναι 2,19, και είναι μικρή. Τα ελάχιστα στοιχεία είναι 1, και τα μέγιστα είναι 4 και για τα δύο φύλα. Οι διάμεσοι είναι 2 στους άνδρες και τις γυναίκες, και οι επικρατέστερες κατηγορίες είναι 1 και 2, αντίστοιχα.

*B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στη μεταβλητή B8.1, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή θέση*

<b>B8.1. Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου</b>		<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Επικρατούσα</b>
<b>Π1. Φύλο</b>	<b>Άνδρας</b>	2,422	1,132	1	2	4	1
	<b>Γυναίκα</b>	2,1915	0,9994	1	2	4	2
<b>Π2. Ηλικία</b>	<b>26-35</b>	2,667	0,558	1	3	4	1; 3; 4
	<b>36-45</b>	2,246	0,121	1	2	4	2
	<b>46-55</b>	2,2105	0,0993	1	2	4	1
	<b>56-65</b>	2,476	0,168	1	2,5	4	3
<b>Π4. Εργασιακή θέση</b>	<b>Διευθυντής</b>	2,385	0,182	1	2	4	1; 2
	<b>Εκπαιδευτικός</b>	2,260	0,075	1	2	4	1

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου” είναι ένας πολύ μικρής σημασίας παράγοντας, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και στην Α.Λ.Σ.Μ., δηλαδή, είναι ένας μεγάλης σημασίας αρνητικός παράγοντας στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ., με ένδειξη ότι στις γυναίκες έχει μεγαλύτερη αρνητική σημασία.

Επιπρόσθετα, ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B8.1.- Άνδρας)/ (B8.1.-Γυναίκα) έδειξε ότι η αξία του παράγοντα B8.1 δεν διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο ( $P\text{-Value}=0,116 > \alpha=0,05$ ).

Εξετάσαμε, επίσης, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην περίπτωση της μεταβλητής B8.1. “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία.

Από τα στοιχεία του πίνακα B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-01 προκύπτει μία αξιοσημείωτη διαφοροποίηση αποδοχής αυτής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Η κατηγορία επιλογής 4=πολύ στην ηλικιακή ομάδα 26-35 επιλέγεται με ποσοστό 33,33%, και

ακολουθούν, κατά φθίνουσα σειρά, η 56-65 με ποσοστό 21,43%, η 46-55 με ποσοστό 14,04%, και η 36-45 με ποσοστό 13,04%.

Σύμφωνα, επίσης, με τον πίνακα B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-02, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δεν δείχνουν μία συνολική τάση αποδοχής του συνόλου των εκπαιδευτικών για την υπό μελέτη μεταβλητή.

Ωστόσο, παρά τη μεγάλη διαφοροποίηση στα ποσοστά, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο στις διάμεσες τιμές των δειγμάτων (Π2=ηλικιακή ομάδα-B8.1) με τον έλεγχο Kruskal-Wallis Test, οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες (P-Value=0, 0,452> $\alpha$ =0,05). Επίσης, ο έλεγχος  $X^2$  test ανέδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π2-B1.5 (P-value=0,856> $\alpha$ =0,05).

Συνεπώς, ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί στατιστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο B8.1, την οποία αποδέχονται στο ίδιο επίπεδο.

Ανάλογη αποδοχή παρουσιάζει η B8.1, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την υπό μελέτη παράμετρο, κατά προτεραιότητα, ως εξής: Οι διευθυντές, ως 1=καθόλου σημαντική, ή ισοδύναμα, 2=λίγο σημαντική με ποσοστό 28,21%, 3=αρκετά σημαντική με ποσοστό 20,51%, και 4=πολύ σημαντική με ποσοστό 23,08%. Οι καθηγητές, ως 1=καθόλου σημαντική με ποσοστό 30,21%, και ακολουθεί, κατά φθίνουσα σειρά, η επιλογή 3=αρκετά σημαντική με ποσοστό 28,13%, η 2=λίγο σημαντική με ποσοστό 27,60% και 4=πολύ σημαντική με ποσοστό 14,06% (βλ. Πίνακα B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-01).

Στον πίνακα B8-(Π1-Π2-Π4)/ΠΙΝ-02, επίσης, παρουσιάζονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής, σύμφωνα με τα οποία οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο B8.1 ως 2=λίγο σημαντική.

Επιπρόσθετα, διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος  $X^2$  για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π4-B8.1 από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών (P-value=0,487> $\alpha$ =0,05). Συνεπώς, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί στατιστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την παράμετρο B8.1, την οποία αποδέχονται ως 2=λίγο σημαντική.

### ***Ενότητα Γ'***

Στην υποενότητα Γ1 “Ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης” αναλύσαμε τα δεδομένα της επιμέρους μεταβλητής Γ1.1. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”,

σε σχέση με τη μεταβλητή Π2=Ηλικία και Π4=Εργασιακή θέση. Στον πίνακα Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-01 που ακολουθεί, απεικονίζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε. σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή τους θέση, ενώ στον πίνακα Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-02 περιγράφονται τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής τους.

*Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε., σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή θέση*

Γ1.1. Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή			Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π2. Ηλικία	26-35	Υ	1	16,67	4	66,67	1	16,67	0	0,0	6	100
		Ε	1	16,67	2	33,33	3	50,0	0	0,0	6	100
	36-45	Υ	14	20,29	23	33,33	23	33,33	9	13,04	69	100
		Ε	14	20,29	10	14,49	20	28,99	25	36,23	69	100
	46-55	Υ	30	26,32	26	22,81	34	29,82	24	21,05	114	100
		Ε	19	16,67	17	14,91	31	27,19	47	41,23	114	100
	56-65	Υ	14	33,33	10	23,81	13	30,95	5	11,9	42	100
		Ε	12	28,57	3	7,14	11	26,19	16	38,1	42	100
	Σύνολο	Υ	59	25,54	63	27,27	71	30,74	38	16,45	231	100
		Ε	46	19,91	32	13,85	65	28,14	88	38,1	231	100
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	Υ	10	25,64	7	17,95	15	38,46	7	17,95	39	100
		Ε	13	33,33	4	10,26	10	25,64	12	30,77	39	100
	Καθηγητής	Υ	49	25,52	56	29,17	56	29,17	31	16,15	192	100
		Ε	33	17,19	28	14,58	55	28,65	76	39,58	192	100
	Σύνολο	Υ	59	25,54	63	27,27	71	30,74	38	16,45	231	100
		Ε	46	19,91	32	13,85	65	28,14	88	38,1	231	100

*Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε., σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή θέση*

Γ1.1. Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	
Π2. Ηλικία	26-35	Υ	2,000	0,258	1	2	3	2
		Ε	2,333	0,333	1	2,5	3	3

	<b>36-45</b>	<b>Y</b>	2,391	0,115	1	2	3	2;3
		<b>E</b>	2,812	0,137	1	3	4	4
	<b>46-55</b>	<b>Y</b>	2,456	0,103	1	3	3	3
		<b>E</b>	2,930	0,104	1	3	4	4
	<b>56-65</b>	<b>Y</b>	2,214	0,162	1	2	3	1
		<b>E</b>	2,738	0,193	1	3	4	4
<b>Π4. Εργασιακή θέση</b>	<b>Διευθυντής</b>	<b>Y</b>	2,487	1,073	1	3	4	3
		<b>E</b>	2,538	1,253	1	3	4	1
	<b>Καθηγητής</b>	<b>Y</b>	2,359	1,034	1	2	4	2; 3
		<b>E</b>	2,906	1,107	1	3	4	4

Τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών ομάδων αποδέχονται την παράμετρο Γ1.1.Y. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”, με διαφοροποιήσεις, κατά προτεραιότητα, ως εξής: η ομάδα (26-35) ως 2=λίγο σημαντική, η ομάδα (36-45), ισοδύναμα, ως 3=αρκετά σημαντική, ή 2=λίγο σημαντική, και οι ομάδες (46-55) και (56-65) ως 3=αρκετά σημαντική. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, δείχνουν ότι οι ηλικιακές ομάδες (26-35), (36-45), (56-65) αποδέχονται την παράμετρο Γ1.1.Y. ως 2=λίγο σημαντική, ενώ η (46-55) την αποδέχεται ως 3=αρκετά σημαντική.

Από τη διενέργεια στατιστικών ελέγχων προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π2-Γ1.1.Y. {έλεγχος  $X^2$  (P-value=0,237> $\alpha=0,05$ )}, δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των δειγμάτων {έλεγχος One-way ANOVA (P-value=0,480> $\alpha=0,05$ )}, και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες, και είναι 2 {(Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,486> $\alpha=0,05$ )}. Συνεπώς, ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο Γ1.1.Y., την οποία αποδέχονται ως 2=λίγο σημαντική.

Από την ανάλυση της Γ1.1.E. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”, σε σχέση με την Π2=Ηλικία, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί την αποδέχονται με διαφοροποιήσεις, κατά προτεραιότητα, ως εξής: η ομάδα (26-35) ως 3=αρκετά

σημαντική, ενώ οι ομάδες (36-45), (46-55), (56-65) ως 4=πολύ σημαντική. Τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν και τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής της υπό μελέτη παραμέτρου. Πέραν αυτού, από τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$  προκύπτει ότι δεν παρατηρείται εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π2-Γ1.1.Ε. (P-value=0,557> $\alpha$ =0,05), καθώς και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες, και είναι ίσες με 3 {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,428> $\alpha$ =0,05)}. Συνεπώς, ο παράγων ηλικία δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο Γ1.1.Ε.

Επίσης, στον πίνακα Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-01 παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε., σε σχέση με τα δύο επίπεδα εργασιακής θέσης (Διευθυντής- Καθηγητής). Αναλυτικότερα, από την ανάλυση της Γ1.1.Υ. παρατηρούμε ότι οι επιλογές 1=καθόλου και 4=πολύ επιλέγονται με σχεδόν ίσα ποσοστά από τους διευθυντές και τους καθηγητές. Στην επιλογή 2=λίγο, τα ποσοστά επιλογής διαφοροποιούνται σημαντικά (διευθυντές: ποσοστό 17,95% - καθηγητές: ποσοστό 29,17%). Ακριβώς αντίθετη είναι η κατάσταση στην επιλογή 3=αρκετά με ποσοστά 38,46% και 29,17%, αντίστοιχα.

Επιπρόσθετα, από τα στοιχεία του πίνακα αριθμητικών μέτρων Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-02 παρατηρούμε τα εξής: Με αναφορά στις μέσες τιμές δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις δύο εργασιακές ομάδες. Το ίδιο ισχύει και με αναφορά στις διάμεσες τιμές. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν και με στατιστικούς ελέγχους των παραμέτρων αυτών, από τους οποίους προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών {Two-Sample T-Test (P-value=0,498> $\alpha$ =0,05)}, όπως, επίσης, και μεταξύ των διαμέσων τιμών {Kruskal-Wallis test (P-value=0,477> $\alpha$ =0,05)}. Περαιτέρω, από τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Γ1.1.Υ.-Π4 προέκυψε ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες { $X^2$  test (P-value=0,481> $\alpha$ =0,05)}.

Από την ανάλυση της Γ1.1.Ε. “Η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή”, σε σχέση με την Π4=Εργασιακή θέση, προκύπτει ότι η επιλογή 1=καθόλου επιλέγεται με πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους διευθυντές 33,33% έναντι 17,19% από τους καθηγητές. Οι επιλογές 2=λίγο, 3=αρκετά επιλέγονται με σχεδόν ίδια ποσοστά. Η επιλογή 4=πολύ επιλέγεται με αρκετά μικρότερο ποσοστό 30,77% από τους διευθυντές, έναντι 39,79% από τους καθηγητές (βλ. Πίνακα Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-01). Από τα στοιχεία επίσης του πίνακα Γ1.1-(Π2-Π4)/ΠΙΝ-02, αναφορικά με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των υπό μελέτη μεταβλητών παρατηρούμε τα εξής: Με

αναφορά στις μέσες τιμές φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στις δύο εργασιακές ομάδες. Ωστόσο, αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από τον στατιστικό έλεγχο {Two-Sample T-Test (P-value=0,066> $\alpha$ =0,05)}. Με αναφορά στις διάμεσες τιμές δεν παρατηρείται διαφορά και αυτό επιβεβαιώθηκε από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε {Kruskal-Wallis test (P-value=0,110> $\alpha$ =0,05)}. Τέλος, από τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Γ1.1.Ε.-Π4 προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών { $X^2$  test (P-value=0,142> $\alpha$ =0,05)}.

*Γ1.4-(Π9)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.4.Υ.-*

*Γ1.4.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης*

Γ1.4. Η οργάνωση, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου			Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π9. Διεύθυνση Εκπαίδευσης	Άρτας	Υ	2	4,35	23	50,0	16	34,78	5	10,87	46	100
		Ε	0	0,0	1	2,17	17	36,96	28	60,87	46	100
	Θεσπρωτίας	Υ	1	2,63	7	18,42	25	65,79	5	13,16	38	100
		Ε	0	0,0	2	5,26	18	47,37	18	47,37	38	100
	Ιωαννίνων	Υ	8	7,48	21	19,63	56	52,34	22	20,56	107	100
		Ε	1	0,93	6	5,61	33	30,84	67	62,62	107	100
	Πρέβεζας	Υ	5	12,5	16	40,0	15	37,5	4	10,0	40	100
		Ε	0	0,0	4	10,0	21	52,50	15	37,5	40,0	100
	Σύνολο	Υ	16	6,93	67	29,0	112	48,48	36	15,58	231	100
		Ε	1	0,43	13	5,63	89	38,53	128	55,41	231	100

Γ1.4-(Π9)/ΠΗΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές

Γ1.4.Υ.-Γ1.4.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης

Γ1.4. Η οργάνωση, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	
Π9. Διεύθυνση Εκπαίδευσης	Άρτας	Υ	2,522	0,752	1	2	4	2
		Ε	3,5870	0,5406	2	4	4	4
	Θεσπρωτίας	Υ	2,895	0,649	1	3	4	3
		Ε	3,4211	0,5987	2	3	4	3; 4
	Ιωαννίνων	Υ	2,859	0,829	1	3	4	3
		Ε	3,5514	0,6477	1	4	4	4
	Πρέβεζας	Υ	2,450	0,846	1	2	4	2
		Ε	3,275	0,640	2	3	4	3

Τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων διευθύνσεων εκπαίδευσης αποδέχονται την παράμετρο Γ1.4.Υ. “Η οργάνωση, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου”, με διαφοροποιήσεις, κατά προτεραιότητα, ως εξής: οι καθηγητές της διεύθυνσης Άρτας ως 2=λίγο σημαντική (ποσοστό 50%), ενώ οι καθηγητές της διεύθυνσης Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, και Πρέβεζας ως 3=αρκετά σημαντική (ποσοστό 65,79%, 52,34%, 48,48%, αντίστοιχα). Σύμφωνα εξάλλου με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των μεταβλητών παρατηρούμε τα εξής: Με αναφορά στις μέσες τιμές φαίνεται ότι οι διευθύνσεις της Άρτας και Πρέβεζας έχουν στατιστικά ίσες μέσες τιμές και είναι μικρότερες από εκείνες της Θεσπρωτίας και των Ιωαννίνων, οι οποίες είναι στατιστικά ίσες. Το ίδιο ισχύει και με τις διάμεσες τιμές. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν και με στατιστικούς ελέγχους των παραμέτρων αυτών. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος One-way ANOVA έδειξε στατιστική διαφοροποίηση των μέσων τιμών της Γ1.4.Υ. στις τέσσερες διευθύνσεις εκπαίδευσης ( $P\text{-value}=0,000<\alpha=0,05$ ), ο έλεγχος Kruskal-Wallis Test στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων ( $P\text{-value}=0,006<\alpha=0,05$ ), ενώ ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών Γ1.4.Υ.-Π9 ανέδειξε ότι είναι εξαρτημένες ( $\chi^2$  test ( $P\text{-value}= P\text{-value}=0,003<\alpha=0,05$ )).



Από την ανάλυση της Γ1.4.Ε. προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων διευθύνσεων εκπαίδευσης αποδέχονται την υπό μελέτη παράμετρο, με διαφοροποιήσεις, κατά προτεραιότητα, ως εξής: οι καθηγητές της διεύθυνσης Άρτας ως 3=πολύ σημαντική (ποσοστό 60,87%), οι καθηγητές της διεύθυνσης Θεσπρωτίας ως 3=αρκετά σημαντική ή 4=πολύ σημαντική ισοδύναμα (ποσοστό 47,37%), οι καθηγητές της διεύθυνσης Ιωαννίνων ως 4=πολύ σημαντική (ποσοστό 62.62%), και οι καθηγητές της διεύθυνσης Πρέβεζας ως 3=αρκετά σημαντική (ποσοστό 52,50%) (βλ. Πίνακα Γ1.4-(Π9)/ΠΙΝ-01). Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των υπό μελέτη μεταβλητών (βλ. Πίνακα Γ1.4-(Π9)/ΠΙΝ-02), διαπιστώνεται ότι οι διευθύνσεις Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας έχουν στατιστικά ίσες μέσες τιμές για την Γ1.4.Ε. Ανάλογες είναι οι παρατηρήσεις με αναφορά στις διάμεσες τιμές. Ωστόσο, οι στατιστικοί έλεγχοι των παραμέτρων αυτών έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές {One-way ANOVA (P-value=0,061> $\alpha$ =0,05)} και τις διάμεσες τιμές {Kruskal-Wallis test (P-value=0,082< $\alpha$ =0,05)}. Τέλος, από τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Γ1.5.Ε.-Π9 προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών { $\chi^2$  test (P-value=0,058> $\alpha$ =0,05)}.

*Γ1.8-Π4/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.8.Υ.-Γ1.8.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση*

Γ1.8. Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού			Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	Υ	5	12,82	22	56,41	11	28,21	1	2,56	39	100
		Ε	0	0,0	5	12,82	15	38,46	19	48,72	39	100
	Καθηγητής	Υ	47	24,48	76	39,58	53	27,6	16	8,33	192	100
		Ε	6	3,13	11	5,73	61	31,77	114	59,38	192	100
	Σύνολο	Υ	52	22,51	98	42,42	64	27,71	17	7,36	231	100
		Ε	6	2,6	16	6,93	76	32,9	133	57,58	231	100

Γ1.8-Π4/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.8.Υ.-

Γ1.8.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση

Γ1.8. Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα	
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	Υ	2,205	0,111	1	2	4	2
		Ε	3,359	0,113	2	3	4	4
	Καθηγητής	Υ	2,198	0,065	1	2	4	2
		Ε	3,474	0,0537	1	4	4	4

Από την ανάλυση της Γ1.8.Υ. “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού”, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, προκύπτει ότι, ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο Γ1.8.Υ., κατά προτεραιότητα, ως 2=λίγο σημαντική με ποσοστά: Διευθυντής 56,41%, Καθηγητής 39,58% και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 28,20% και 27,60%, αντίστοιχα. Επίσης, οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο Γ1.8.Υ. ως 2=λίγο σημαντική. Το συνολικό στατιστικό συμπέρασμα, που προκύπτει από την ανάλυση των δειγμάτων (Διευθυντής-Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού)- (Καθηγητής-Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού), είναι ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Γ1.8.Υ. και Π4 {έλεγχος  $\chi^2$  (P-value=0,135> $\alpha$ =0,05)}, καθώς και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες, και είναι ίσες με 2 {(Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,850> $\alpha$ =0,05))}. Συνεπώς, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο Γ1.8.Υ., την οποία αποδέχονται ως 2=λίγο σημαντική.

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση της Γ1.8.Ε. “ Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, αφού ανεξάρτητα από την εργασιακή θέση οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο Γ1.8.Ε., κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική με μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής 48,587%, Καθηγητής 59,37% και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 38,46% και 31,77%, αντίστοιχα. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης,

δείχνουν ότι οι Διευθυντές αποδέχονται την παράμετρο Γ1.8.Ε. ως 3=αρκετά σημαντική, ενώ οι καθηγητές ως 4=πολύ σημαντική.

Ο στατιστικός έλεγχος  $X^2$  ανέδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Γ1.8.Ε. και Π4 (P-Value=0,445> $\alpha$ =0,05), καθώς και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,222> $\alpha$ =0,05)} και, συνακόλουθα, ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο Γ1.8.Ε. “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού”.

*Γ1.9-(Π4-Π5)/ΠΠΝ-01: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ1.9.Υ.- Γ1.9.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση και τα έτη υπηρεσίας*

Γ1.9. Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείου			Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	Y	3	7,69	7	17,95	17	43,59	12	30,77	39	100
		E	0	0,0	2	5,13	11	28,21	26	66,67	39	100
	Καθηγητής	Y	42	21,88	51	26,56	57	29,69	42	21,88	192	100
		E	2	1,04	9	4,69	62	32,29	119	61,98	192	100
	Σύνολο	Y	45	19,48	58	25,11	74	32,03	54	23,38	231	100
		E	2	0,87	11	4,76	73	31,6	145	62,77	231	100
Π5. Έτη υπηρεσίας	1-9	Y	6	27,27	6	27,27	5	22,73	5	22,73	22	100
		E	0	0,0	3	13,64	10	45,45	9	40,91	22	100
	10-19	Y	20	18,18	29	26,36	36	32,73	25	22,73	110	100
		E	2	1,82	5	4,55	32	29,09	71	64,55	110	100
	20-29	Y	13	20,0	17	26,15	21	32,31	14	21,54	65	100
		E	0	0,0	1	1,54	22	33,85	42	64,62	65	100

	30-39	Y	6	17,65	6	17,65	12	35,29	10	29,41	34	100
		E	0	0,0	2	5,88	9	26,47	23	67,65	34	100
	Σύνολο	Y	45	19,48	58	25,11	74	32,03	54	23,38	231	100
		E	2	0,87	11	4,76	73	31,6	145	62,77	231	100

Γ1.9-(Π4-Π5)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές

Γ1.9.Υ.-Γ1.9.Ε., σε σχέση με την εργασιακή θέση και τα έτη υπηρεσίας

Γ1.9. Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο			Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
Π4. Εργασιακή θέση	Διευθυντής	Y	2,974	0,145	1	3	4	3
		E	3,6154	0,0945	2	4	4	4
	Καθηγητής	Y	2,516	0,0767	1	3	4	3
		E	3,5521	0,0460	1	4	4	4
Π5. Έτη υπηρεσίας	1-9	Y	2,409	0,243	1	2	4	1;2
		E	3,273	0,150	2	3	4	3
	10-19	Y	2,600	0,0985	1	3	4	3
		E	3,5636	0,064	1	4	4	4
	20-29	Y	2,554	0,130	1	3	4	3
		E	3,6308	0,0642	2	4	4	4
	30-39	Y	2,765	0,184	1	3	4	3
		E	3,618	0,104	2	4	4	4

Από τα δεδομένα των ανωτέρω πινάκων, αναφορικά με την ανάλυση της Γ1.9.Υ. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, κατά προτεραιότητα, ως 3=αρκετά σημαντική με μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής 43,58%, Καθηγητής 29,68%. Ακολουθεί, για τους διευθυντές, η κατηγορία 4=πολύ σημαντική με ποσοστά 30,76%, και για τους καθηγητές, η 2=λίγο σημαντική με ποσοστά 26,56%, αντίστοιχα. Οι τιμές των

διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, ως μέτρα κεντρικής τάσης, επίσης, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο Γ1.9.Υ. ως 3=αρκετά σημαντική.

Για την πιθανότητα εύρεσης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των διαμέσων στα δείγματα (Διευθυντής- Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο) - (Καθηγητής- Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο) προκύπτει ότι είναι στατιστικά διαφορετικές {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,013> $\alpha$ =0,05)}, καθώς και ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών {έλεγχος  $X^2$  (P-value=0,09461> $\alpha$ =0,05)}. Ως εκ τούτου, σχετικά με την παράμετρο Γ1.9.Υ., συνάγεται το στατιστικό επαγωγικό συμπέρασμα ότι ο παράγων εργασιακή θέση διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από την άλλη, αναφορικά με την ανάλυση της Γ1.9.Ε. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο“, σε σχέση με την Π4=εργασιακή θέση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο, κατά προτεραιότητα, ως 4=πολύ σημαντική, με πολύ μεγάλα ποσοστά: Διευθυντής 66,66%, Καθηγητής 61,97%, και ακολουθεί η 3=αρκετά σημαντική, με ποσοστά 28,20% και 32,29%, αντίστοιχα.

Πέραν αυτού, για την πιθανότητα εύρεσης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των διαμέσων στα δείγματα (Διευθυντής- Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο)- (Καθηγητής- Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο) προκύπτει ότι είναι στατιστικά ίσες, και είναι ίσες με 4 {Kruskal-Wallis Test (P-Value=0,586> $\alpha$ =0,05)}, καθώς και ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών {έλεγχος  $X^2$  (P-value=0,7167> $\alpha$ =0,05)}. Συνεπώς, σχετικά με την παράμετρο Γ1.9.Ε., συνάγεται το στατιστικό επαγωγικό συμπέρασμα ότι ο παράγων εργασιακή θέση δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, την οποία αποδέχονται ως πολύ σημαντική.

Στη συνέχεια, από την ανάλυση της Γ1.9.Υ. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο”, σε σχέση με την Π5=Έτη υπηρεσίας, δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις επιλογής των εκπαιδευτικών των ομάδων προϋπηρεσίας. Οι τιμές των διαμέσων και των επικρατέστερων τιμών, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την παράμετρο

Γ1.9.Υ. ως εξής: η ομάδα προϋπηρεσίας (1-9) ως 2=λίγο σημαντική, ενώ οι ομάδες προϋπηρεσίας (10-19), (20-29), (30-39) ως 3=αρκετά σημαντική. Επιπρόσθετα, διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος  $X^2$  για έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Π5-Γ1.9.Υ. από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών ( $P\text{-value}=0,960 > \alpha=0,05$ ), και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες και είναι 3 {Kruskal-Wallis Test ( $P\text{-Value}=0,486 > \alpha=0,05$ )}, δηλαδή, ο παράγων “Έτη υπηρεσίας” δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο Γ1.9.Υ., την οποία αποδέχονται ως αρκετά σημαντική.

Από την άλλη, η ανάλυση της Γ1.9.Ε. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο”, σε σχέση με την Π5=Έτη υπηρεσίας, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων προϋπηρεσίας την αποδέχονται, κατά προτεραιότητα, ως εξής: η ομάδα προϋπηρεσίας (1-9) ως 3=αρκετά σημαντική, και οι ομάδες (10-19), (20-29), (30-39) ως 4=πολύ σημαντική. Επίσης, από τον διενεργηθέντα στατιστικό έλεγχο  $X^2$  προκύπτει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π5- Γ1.9.Ε. ( $P\text{-value}=0,165 > \alpha=0,05$ ), και από τον έλεγχο Kruskal-Wallis Test ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά ίσες ( $P\text{-value}=0,786 > \alpha=0,05$ ), δηλαδή, ο παράγων ηλικία, όσον αφορά την παράμετρο Γ1.9.Ε., δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στην υποενότητα Γ2 “Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου” αναλύσαμε τα δεδομένα της επιμέρους μεταβλητής Γ2.7. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος”, σε σχέση με τη μεταβλητή Π9=Διεύθυνη εκπαίδευσης.

Γ2.7-(Π9)/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ2.7.Υ.-  
Γ2.7.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης

Γ2.7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος			Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π9. Διεύθυνση Εκπαίδευσης	Άρτας	Υ	7	15,22	17	36,96	15	32,61	7	15,22	46	100
		Ε	1	2,17	4	8,7	16	34,78	25	54,35	46	100
	Θεσπρωτίας	Υ	0	0,0	11	28,95	23	60,53	4	10,53	38	100
		Ε	1	2,63	0	0,0	13	34,21	24	63,16	38	100
	Ιωαννίνων	Υ	3	2,8	30	28,04	52	48,6	22	20,56	107	100
		Ε	1	0,93	4	3,74	32	29,91	70	65,42	107	100
	Πρέβεζας	Υ	7	17,5	19	47,5	12	30,0	2	5,0	40	100
		Ε	0	0,0	10	25,0	17	42,5	13	32,5	40	100
	Σύνολο	Υ	17	7,36	77	33,33	102	44,16	35	15,15	231	100
		Ε	3	1,3	18	7,79	78	33,77	132	57,14	231	100

Γ2.7-(Π9)/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές  
Γ2.7.Υ.-Γ2.7.Ε., σε σχέση με τη διεύθυνση εκπαίδευσης

Γ2.7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος			Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
Π9. Διεύθυνση Εκπαίδευσης	Άρτας	Υ	2,478	0,937	1	2	4	2
		Ε	3,413	0,748	1	4	4	4
	Θεσπρωτίας	Υ	2,815 8	0,6087	2	3	4	3
		Ε	3,579	0,642	1	4	4	4

	<b>Ιωαννίνων</b>	<b>Υ</b>	2,869 2	0,7658	1	3	4	3
		<b>Ε</b>	3,598	0,6121	1	4	4	4
	<b>Πρέβεζας</b>	<b>Υ</b>	2,225	0,800	1	2	4	2
		<b>Ε</b>	3,075	0,764	2	3	4	3

Από τα στοιχεία των ανωτέρω πινάκων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων διευθύνσεων εκπαίδευσης αποδέχονται την παράμετρο Γ2.7.Υ. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος”, με διαφοροποιήσεις, κατά προτεραιότητα, ως εξής: οι καθηγητές της διεύθυνσης Άρτας και Πρέβεζας ως 2=λίγο σημαντική (ποσοστό 36,96% και 47,5%, αντίστοιχα), ενώ οι καθηγητές της διεύθυνσης Θεσπρωτίας και Ιωαννίνων ως 3=αρκετά σημαντική (ποσοστό 60,53% και 48,6%, αντίστοιχα).

Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των μεταβλητών παρατηρούμε τα εξής: Με αναφορά στις μέσες τιμές φαίνεται ότι οι διευθύνσεις της Άρτας και Πρέβεζας έχουν στατιστικά ίσες μέσες τιμές και είναι μικρότερες από εκείνες της Θεσπρωτίας και των Ιωαννίνων, οι οποίες είναι στατιστικά ίσες. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώθηκε με τον στατιστικό έλεγχο ισότητας μέσων τιμών {One-way ANOVA (P-value=0,000< $\alpha$ =0,05)}, αναδεικνύοντας στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών της Γ2.7.Υ. στις τέσσερες διευθύνσεις εκπαίδευσης. Επίσης, με αναφορά στις διαμέσους παρατηρούμε διαφοροποίηση αυτών. Η παρατήρηση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε με τον στατιστικό έλεγχο ισότητας των διαμέσων με το Kruskal-Wallis test (P-value=0,959> $\alpha$ =0,05), ενώ επιβεβαιώθηκε με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση Mood's Median Test (P-value=0,000< $\alpha$ =0,05). Περαιτέρω, ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών Γ1.5.Υ.-Π9 με το στατιστικό  $\chi^2$  test ανέδειξε ότι είναι εξαρτημένες (P-value=0,001< $\alpha$ =0,05).

Από την ανάλυση της Γ2.7.Ε. προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων διευθύνσεων εκπαίδευσης αποδέχονται την υπό μελέτη παράμετρο, με διαφοροποιήσεις, κατά προτεραιότητα, ως εξής: οι καθηγητές της διεύθυνσης Άρτας ως 4=πολύ σημαντική (ποσοστό 54,35%), οι καθηγητές της διεύθυνσης Θεσπρωτίας ως 3=αρκετά σημαντική ή 4=πολύ σημαντική ισοδύναμα (ποσοστό 63,16%), οι καθηγητές της διεύθυνσης Ιωαννίνων ως 4=πολύ σημαντική (ποσοστό 65,42%), και οι καθηγητές της διεύθυνσης Πρέβεζας ως 3=αρκετά σημαντική (ποσοστό 42,5%) (βλ. Πίνακα Γ2.7-(Π9)/ΠΙΝ-01). Σύμφωνα, εξάλλου, με τα αριθμητικά μέτρα περιγραφής των υπό μελέτη μεταβλητών (βλ. Πίνακα Γ2.9-(Π9)/ΠΙΝ-02),



διαπιστώνεται ότι οι διευθύνσεις Άρτας, Θεσπρωτίας και Ιωαννίνων έχουν στατιστικά ίσες μέσες τιμές για την Γ2.7.Ε. και η μέση τιμή για τη διεύθυνση Πρέβεζας είναι μικρότερη και, ενδεχομένως, διαφέρει σημαντικά από τις προηγούμενες. Ανάλογη παρατήρηση μπορεί να γίνει με αναφορά στις διάμεσες τιμές. Από τον στατιστικό έλεγχο One-way ANOVA προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών της Γ2.7.Ε. στις τέσσερες διευθύνσεις ( $P\text{-value}=0,000<\alpha=0,05$ ). Επίσης, από τον έλεγχο Kruskal-Wallis Test παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων ( $P\text{-value}=0,003<\alpha=0,05$ ). Τέλος, από τον έλεγχο εξάρτησης των μεταβλητών Γ2.7.Ε.-Π9 προέκυψε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών  $\{X^2 \text{ test } (P\text{-value}=0,001<\alpha=0,05)\}$ .

Στην υποενότητα Γ4 “Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με Εκπαιδευτικούς θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία” αναλύσαμε τα δεδομένα της επιμέρους μεταβλητής Γ4.1. “Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων”, σε σχέση με τη μεταβλητή Π7=Τύπος σχολείου.

*Γ4.1-Π7/ΠΙΝ-01: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ4.1.Υ.- Γ4.1.Ε., σε σχέση με τον τύπο σχολείου*

Γ4.1. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων			Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Π7. Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	Υ	32	26,02	47	38,21	34	27,64	10	8,13	123	100
		Ε	6	4,88	12	9,76	62	50,41	43	34,96	123	100
	Λύκειο	Υ	18	16,67	46	42,59	31	28,7	13	12,04	108	100
		Ε	2	1,85	7	6,48	40	37,04	59	54,63	108	100
	Σύνολο	Υ	50	21,65	93	40,26	65	28,14	23	9,96	231	100
		Ε	8	3,46	19	8,23	102	44,16	102	44,16	231	100

Γ4.1-Π7/ΠΙΝ-02: Αριθμητικά μέτρα περιγραφής των απαντήσεων στις μεταβλητές Γ4.1.Υ.-

Γ4.1.Ε., σε σχέση με τον τύπο σχολείου

Γ4.1. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων			Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Διάμεσος	Μέγιστη τιμή	Επικρατούσα
Π7. Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	Υ	2,1789	0,0825	1	2	4	2
		Ε	3,1545	0,0712	1	3	4	3
	Λύκειο	Υ	2,3611	0,0867	1	2	4	2
		Ε	3,4444	0,0675	1	4	4	4

Τα δεδομένα των ανωτέρω πινάκων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο τύπων σχολείων αποδέχονται την παράμετρο Γ4.1.Υ. “Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων” για την ανταλλαγή εμπειριών που συμβάλλουν στην προαγωγή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως 2=λίγο σημαντική, με σχετικά μικρές συχνότητες. Επιπρόσθετα, ο στατιστικός έλεγχος  $X^2$  ανέδειξε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Γ4.1.Υ. και Π7 ( $P\text{-Value}=0,321 > \alpha=0,05$ ), καθώς και ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων, είναι στατιστικά ίσες, και είναι ίσες με 2 {Kruskal-Wallis Test ( $P\text{-Value}=0,141 > \alpha=0,05$ )}. Κατά συνέπεια, ο παράγων “τύπος σχολείου” δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παράμετρο Γ4.1.Υ., την οποία και αποδέχονται ως 2=λίγο σημαντική.

Καταλήγοντας, οι εκπαιδευτικοί των δύο τύπων σχολείων αποδέχονται την παράμετρο Γ4.1.Ε. “Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων”, κατά προτεραιότητα, ως εξής: οι καθηγητές Γυμνασίου ως 3=αρκετά σημαντική, ενώ οι καθηγητές Λυκείου ως 4=πολύ σημαντική, με αρκετά μεγάλες διαφορετικές συχνότητες, (ποσοστά 34,96% και 54,63%, αντιστοίχως). Πέραν αυτού, ο στατιστικός έλεγχος  $X^2$  ανέδειξε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Π7-Γ4.1.Ε. ( $P\text{-value}=0,009 < \alpha=0,05$ ), και ο έλεγχος Kruskal-Wallis Test ότι οι διάμεσοι των δειγμάτων είναι στατιστικά διαφορετικές ( $P\text{-value}=0,002 < \alpha=0,05$  ( $P\text{-$

value=0,786> $\alpha$ =0,05), δηλαδή, ο παράγων “Τύπος σχολείου” διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την υπό μελέτη παράμετρο.

#### 6.4. Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στην παρούσα εργασία αξιολογήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Alpha του Cronbach, ο οποίος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στην ερευνητική πράξη. Οι παραπάνω αξιολογήσεις κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς υπολογίζουν τον βαθμό σταθερότητας μεταξύ πολλών μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Επίσης, ο συγκεκριμένος συντελεστής αξιολογεί την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής που υποδηλώνει σταθερότητα των απαντήσεων. Για τις ερωτήσεις που θεωρούνται ομοιογενείς ο δείκτης του Cronbach λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Όταν οι τιμές είναι μεγαλύτερες του 0,6, θεωρούμε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια στις απαντήσεις.

Το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, παρουσίασε ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, καθώς υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα στο σύνολο των ερωτήσεων, αλλά και για τις ενότητες και υποενότητες των ερωτήσεων, όπως διαφαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

*ΠΙΝ-04: Αποτελέσματα ελέγχων εσωτερικής συνάφειας*

<b>Cronbach's alpha</b>					
Κατά υποενότητες			Κατά ενότητες		Στο σύνολο των ερωτήσεων
A	0,5711		A	0,5711	0,9682
B1	0,5286		B	0,9228	
B2	0,7986				
B3	0,8468				
B4	0,7807				
B5	0,7738				
B6	0,7931				
B7	0,8500				

B8	0,9450				
Γ1	0,9344		Γ	0,9694	
Γ2	0,9208				
Γ3	0,8842				
Γ4	0,8198				

### Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, η προηγηθείσα στατιστική ανάλυση και επεξεργασία σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας ανέδειξε τις τάσεις που επικρατούν στους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με κρίσιμες παραμέτρους, που συνθέτουν την έννοια σχολικό κλίμα και, περαιτέρω, διαμορφώνουν συνθήκες αποτελεσματικής λειτουργίας στη σχολική τους μονάδα. Διαφαίνονται οι παράγοντες που παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν τις θέσεις και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίες σε αρκετά σημεία παρουσιάζουν ομοιότητες στις απόψεις τους, ενώ σε άλλα διαφοροποιούνται. Τόσο, όμως, οι συγκλίσεις, όσο και οι αποκλίσεις, συνιστούν ερευνητικά ευρήματα με σημαντικό ενδιαφέρον, καθώς, αφενός οι συγκλίσεις αποκαλύπτουν τις κοινές ανησυχίες και επαγγελματικές αναζητήσεις των εκπαιδευτικών, αφετέρου οι αποκλίσεις υπογραμμίζουν τις επιμέρους προσωπικές και επαγγελματικές τους διαφορές. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, επιδιώκεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία δομείται σε συνάρτηση με το θεωρητικό μέρος, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, η οποία στηρίζεται και συνδυάζει τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων και την υπάρχουσα θεωρητική γνώση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Με βάση την αξιοποίηση των θεωρητικών παραδοχών, καθώς και τα αποτελέσματα της προηγηθείσης στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στα ερωτήματα της έρευνας, επιδιώκεται να γίνουν ευδιάκριτα τα ευρήματά μας, να νοηματοδοτηθούν και να οδηγήσουν στη διατύπωση των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ετέθησαν στην ανάπτυξη της προβληματικής του εν λόγω ερευνητικού εγχειρήματος.

Βασικός στόχος του κεφαλαίου είναι να αποκτηθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα για τις θέσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας εμπειρικής έρευνας και να συσχετιστούν τα ευρήματα με σχετικά θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα άλλων επιστημονικών μελετών. Ως εκ τούτου, στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, τα οποία θα σχολιαστούν και θα συνδεθούν με το ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο.

#### 7.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου για την έννοια και τον ρόλο του θετικού σχολικού κλίματος, καθώς και τον βαθμό συνεισφοράς και των αντανακλάσεων του στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής ζωής.

Αρχικά, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων του διδακτικού προσωπικού (καθηγητές και διευθυντές) των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με την έννοια του σχολικού κλίματος. Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα ως παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας, αναφορικά με τις ακόλουθες παραμέτρους: “φυσιognωμία της σχολικής μονάδας”, “επικοινωνία”, “συνεργασία”, “οργάνωση και διοίκηση του σχολείου”, “κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”, “εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού”, “παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”,

“βαθμοθηρία και ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών”. Ακολούθως, διερευνήσαμε σε ποιο βαθμό τα μέλη του δείγματος βιώνουν θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί, σε επίπεδο ενεργειών και σχέσεων, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής και διοικητικής εργασίας στη σχολική κοινότητα.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στα ερωτήματα της έρευνας ανέδειξε αξιόλογες τάσεις και στατιστικές συνάφειες. Αναδείχτηκαν παράγοντες που παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με καίριες παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια σχολικό κλίμα και, περαιτέρω, δημιουργούν συνθήκες αποτελεσματικής λειτουργίας στη σχολική τους μονάδα, καθώς και ομοιότητες, αλλά και διαφορές στις θέσεις αυτές, σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τόσο, όμως, οι συγκλίσεις όσο και οι αποκλίσεις συνιστούν ερευνητικά ευρήματα με σημαντικό ενδιαφέρον, διότι οι συγκλίσεις αναδεικνύουν τις κοινές προοπτικές και επαγγελματικές αναζητήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ οι αποκλίσεις υπογραμμίζουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ιδιαιτερότητες.

### **7.1.1. Συζήτηση επί των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα**

Από την ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας, παρατηρούμε ότι στο σύνολο των 231 συμμετεχόντων στην έρευνα, ποσοστό 61,03%, είναι γυναίκες, στοιχείο, το οποίο σημαίνει ότι η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα υπήρξε σημαντική. Επιπρόσθετα, συνάγεται το συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν, απαρτίζεται, κυρίως, από γυναίκες. Η ανωτέρω διαπίστωση συμβαδίζει με στοιχεία που αφορούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου στις πανεπιστημιακές σχολές εκπαίδευσης, παιδαγωγικά τμήματα και φιλοσοφική σχολή, φοιτούν περισσότερες γυναίκες, παρά άνδρες. Τα στοιχεία αυτά προσδιορίζουν γενικά τον γεωγραφικό χώρο της χώρας μας και, ειδικότερα, της Ηπείρου, στον οποίο η επιλογή των σχολών εκπαίδευσης, συχνά, ήταν μονόδρομος για το γυναικείο φύλο, και λόγω έλλειψης άλλων επιλογών, αλλά και γιατί το επάγγελμα της εκπαιδευτικού ιδεολογικά θεωρείται συναφές με τα παιδιά, καθώς η συγκεκριμένη εργασία

συσχετίζεται με την ποιότητα της μητρότητας, την οποία έμφυτα διαθέτει η γυναίκα (Δαράκη, 2007: 100).

Από τις τέσσερις ηλικιακές κλάσεις επικρατέστερη είναι η (46-55), με ποσοστό 50%, και ακολουθεί η κλάση (36-45), με μεγάλο ποσοστό 29,87%. Τα ευρήματα συνάδουν με την αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καθώς, λόγω της αύξησης των ηλικιακών ορίων συνταξιοδότησης και των δύσκολων οικονομικών συνθηκών των τελευταίων χρόνων, δεν έγιναν οι απαραίτητοι διορισμοί, οι οποίοι θα μπορούσαν να ανανεώσουν ηλικιακά το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Έτσι, οι οργανικές θέσεις στις σχολικές μονάδες είναι κατειλημμένες για τους νεότερους εκπαιδευτικούς και δεν ανανεώνονται.

Από τα στοιχεία που προκύπτουν, όσον αφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56,71% δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου. Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό του δείγματος, 31,60%, έχει μεταπτυχιακό τίτλο, κάνοντας μία συνειδητή προσπάθεια αρτιότερης επιμόρφωσης και κατάρτισης, ενώ το 6,93% έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο και, μόλις, το 4,76% έχει διδακτορικό τίτλο. Το χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών στην κατάκτηση των δύο τελευταίων τίτλων σπουδών θεωρούμε ότι, πιθανόν, οφείλεται, αφενός σε οικονομικούς παράγοντες συμπεριλαμβανομένης και της πρόσφατης κοινωνικοοικονομικής κρίσης, η οποία έπληξε πολυεπίπεδα τη χώρα μας, αφετέρου στην κατάργηση των εκπαιδευτικών αδειών, οι οποίες παρείχαν διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς, που επιθυμούσαν την κατάκτηση περαιτέρω ακαδημαϊκών προσόντων. Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραβλέψουμε και τη συνειδητή μη επιδίωξη για περαιτέρω σπουδές, η οποία, κάποιες φορές, χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή ορισμένων εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την εργασιακή θέση των συμμετεχόντων στην έρευνα από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα τα μέλη του δείγματος υπηρετούν ως καθηγητές, (συνολικά N=192, ποσοστό 83,12%), ενώ 32 από τους συμμετέχοντες υπηρετούν ως διευθυντές-υποδιευθυντές (N=39, ποσοστό 16,88%).

Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, το σημαντικότερο ποσοστό, 47,62%, ανήκει στην ομάδα (10-19) έτη υπηρεσίας. Επίσης, στην ομάδα (20-29) έτη ανήκει το 28,14% των συμμετεχόντων, στην ομάδα (30-39) έτη ανήκει το 14,72%, ενώ η ομάδα

με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (1-9) εκπροσωπείται με το μικρότερο ποσοστό, 9,52%.

Αναφορικά με την εργασιακή σχέση, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ποσοστό 91,34%, είναι μόνιμοι, από τους οποίους 32 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 13,85%, δεν έχουν οργανική θέση στο σχολείο που εργάζονται, αλλά διατίθενται για τις ανάγκες της διεύθυνσης εκπαίδευσης, στην οποία ανήκουν. Επιπλέον, ισχνή μειονότητα αποτελούν οι αναπληρωτές, ενώ δεν υπάρχουν ωρομίσθιοι. Τα ευρήματα θεωρούμε ότι είναι λογικά, εφόσον τα τελευταία χρόνια, λόγω των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης και στον χώρο της εκπαίδευσης, δεν πραγματοποιήθηκαν οι αναγκαίοι διορισμοί.

Το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τελούν υπό καθεστώς μονιμότητας στη σχολική μονάδα, ευελπιστούμε ότι θα αποτελέσει στοιχείο που θα ενισχύσει θετικά την αξιοπιστία της έρευνάς μας, καθώς είναι οι εκπαιδευτικοί που, ενδεχομένως, γνωρίζουν καλύτερα τη λειτουργία του σχολείου σε όλες τις εκφάνσεις του και, συνακόλουθα, αναμένουμε να αποδώσουν αντικειμενικότερα την υφιστάμενη κατάσταση και τους οραματισμούς τους.

Τέλος, παρατηρώντας τα ευρήματα που σχετίζονται με την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός ανήκει στην ειδικότητα των Φιλολόγων, κλάδος ΠΕ02, με 74 εκπαιδευτικούς (32,03%), ακολουθεί η ειδικότητα των Μαθηματικών, κλάδος ΠΕ03, με 32 εκπαιδευτικούς (13,85%), και η ειδικότητα των Φυσικών, κλάδος ΠΕ04, με 26 εκπαιδευτικούς (11,25%), στοιχείο εκτιμούμε λογικό, καθώς είναι οι βασικές ειδικότητες, οι οποίες δομούν το ωρολόγιο πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### **7.1.2. Συζήτηση επί των ερωτημάτων της έρευνας**

*Ενότητα Α': Η έννοια του σχολικού κλίματος*

Ερευνητικό ερώτημα: A-EP1. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την έννοια του σχολικού κλίματος; {ερωτήσεις-δηλώσεις A.1. έως και A.6.}

Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια “σχολικό κλίμα” περιγράφεται ως το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Cohen et al., 2009. Gilmer, 1966. Hoy & Miskel, 2005. Kutsyuruba et al., 2015. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000. Τσιπλητάρης, 2001), ως η ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Cohen, 2009:



101. Gilmer, 1966: 57. Jorde-Bloom, 1988: 112. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2001), η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (Μπαμπάλης, 2009. Peterson & Skiba, 2000) το περιβάλλον εργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας (Lester & Cross, 2015. Πασιαρδή, 2001), το σύνολο των χαρακτηριστικών εκείνων που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο (Γουρναρόπουλος, 2007. Gilmer, 1966. Hoy et al., 1990. Hoy & Miskel, 2005. Πασιαρδή, 2001. Σαϊτής, 2002).

Επίσης, το σχολικό κλίμα συνδέεται με την κουλτούρα του σχολείου, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτή, και θεωρείται υποσύνολό της, καθώς η έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνει πιο μόνιμες θεωρήσεις, αξίες, πεποιθήσεις και σύμβολα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α. Cohen & Elias, 2011. Θεοφιλίδης, 1994. Κωνσταντίνου, 2015. Μπαμπάλης, 2009).

Τις ανωτέρω απόψεις, εν μέρει, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και, συνάμα, αντανακλούν την ευρεία και πολυσύνθετη διάσταση του σχολικού κλίματος, την οποία καταγράφει η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία. Αν και δεν φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των προτεινόμενων δηλώσεων, Α1-Α6, μία απολύτως κυρίαρχη δήλωση ως έννοια για την περιγραφή του σχολικού κλίματος, ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ποσοστό 58,44% (N=135), αντιλαμβάνεται την έννοια “σχολικό κλίμα”, πρωτίστως, ως “*την κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή, το σύνολο αξιών, προτύπων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού*”, και ακολουθεί στη δεύτερη θέση, με σχεδόν ίδιο ποσοστό 58,01% (N=134), η αντίληψη ότι το σχολικό κλίμα είναι “*το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας*”. Επίσης, με υψηλά ποσοστά υποστηρίζονται οι δηλώσεις οι οποίες ορίζουν το σχολικό κλίμα ως “*την ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας*” (52,38%), ή, επίσης, ως “*την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο*” (συναισθηματική και ψυχική διάθεση) με ποσοστό (48,92%). Με μικρότερα ποσοστά ορίζεται η έννοια “σχολικό κλίμα” από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως “*το περιβάλλον εργασίας*” (27,71%), ή ως “*το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού*” (26,84%).

Ωστόσο, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον η εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος, πρωτίστως, με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα ανάμεσα στα μέλη της, καθώς συνάδει με τον προσανατολισμό της παρούσας ερευνητικής εργασίας στην

κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος. Ένας προσανατολισμός, ο οποίος σχετίζεται με το κοινωνικό σύστημα, τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και την εμπλοκή τους με τους άτυπους και τυπικούς κανόνες, που ορίζουν την κουλτούρα: το σύστημα πολιτισμού και αξιών, που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Ανθοπούλου, 1999. Κατσαρού κ. συν., 2016. Κουτούζης & Παυλάκης, 2018. Κωνσταντίνου, 2015). Παράλληλα, ενδυναμώνει τις αξιώσεις μας περί σύνδεσης του σχολικού κλίματος με μία παιδαγωγική σταθερά, η οποία έχοντας ως βάση τον άνθρωπο, τις σχέσεις, τις αξίες και αλληλεπιδράσεις του, μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την αποτελεσματικότητα στο σημερινό σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί προς επίρρωση της επιδίωξής μας να προσεγγιστούν οι όροι σχολικό κλίμα και σχολική αποτελεσματικότητα σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων, αξιών και κανόνων που τις διέπουν.

*Ενότητα Β': Παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του σχολείου*

Υποενότητα Β1: Η οικολογική φυσιολογία της σχολικής μονάδας

Ερευνητικό ερώτημα: Β1-ΕΡ1. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η οικολογική φυσιολογία της σχολικής μονάδας”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις Β1.1, έως και Β1.5}

Στη συγκεκριμένη υποενότητα διερευνήθηκε η σημασία επιμέρους παραγόντων που συνθέτουν την οικολογική φυσιολογία της σχολικής μονάδας, τη διάσταση εκείνη του σχολικού κλίματος, η οποία είναι ορατή σε κάθε σχολείο και περιλαμβάνει φυσικές πτυχές, τον περίγυρο, τις αίθουσες, τη σύσταση του σχολικού πληθυσμού, την αισθητική του χώρου (Anderson, 1982. Collie, 2010. Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008. Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006. Μπαμπάλης, 2009).

Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, διαμέσου πέντε ερωτήσεων-δηλώσεων, να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό οι παράγοντες που δηλώνονται στην υποενότητα αυτή επηρεάζουν το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τον παράγοντα “υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου”, και πιστεύουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό πως αποτελεί σημαντικό παράγοντα συμβολής στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.= 3,2381 -

T.A.= 0,8745), άποψη η οποία τεκμηριώνεται στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία (Βουδούρη κ. συν., 2012. Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008. Πασιαρδή, 2001. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι η υλικοτεχνική και κτηριακή υποδομή συνιστά παράγοντα, που οξύνει τις διαφορές και δημιουργεί συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον (Διερωνίτου, 2016), συνυφάνεται με το κλίμα του σχολείου και, ιδιαίτερα, με την εξωτερική διάσταση της κουλτούρας (Ανθοπούλου, 1999α), καθώς αποτελεί στοιχείο που προσδιορίζει το ποιόν του σχολικού περιβάλλοντος και διαμορφώνει την ταυτότητά του (Σαΐτη, 2000). Επίσης, στην έρευνα των Ζμπάνιος & Γιαννακούρα (2010) για το σχολικό κλίμα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του υπό μελέτη παράγοντα και, παράλληλα, επισημαίνουν ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους, επιζητώντας περισσότερες παροχές υλικοτεχνικού εξοπλισμού για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το εύρημα, εξάλλου, επιβεβαιώνει η σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία σχολείων που υστερούν σε υλικοτεχνική υποδομή και αδυνατούν να αξιοποιήσουν επαρκώς τα σύγχρονα εποπτικά μέσα, κυρίως, λόγω των διαχρονικά μειωμένων δαπανών για την παιδεία και, τελευταία, των γενικευμένων οικονομικών προβλημάτων της χώρας. Άλλωστε, είναι συχνή η διαμαρτυρία του εκπαιδευτικού κλάδου για τις σημαντικές ελλείψεις που υπάρχουν στα σχολεία τους, αλλά και για τις περικοπές που αφορούν στη χρηματοδότηση των σχολείων από τις αντίστοιχες σχολικές επιτροπές.

Σε ένα ακόμη ζήτημα καθοριστικό για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σημερινού σχολείου παραπέμπει η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της (M.T.=2,9870 - T.A.=0,7546). Η άποψη αυτή συμβαδίζει με ευρήματα σχετικών ερευνών (Κουλουμπαρίτη, 2012. Purkey & Smith, 1983. Taylor & Tashakkori, 2010). Μάλιστα, έχει υποστηριχτεί ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, τόσο υψηλότερη είναι η αποτελεσματικότητα των δημόσιων σχολείων (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015), διότι, έτσι, μειώνονται οι πιθανότητες δημιουργίας ενός κλίματος αυστηρού και απειλητικού για την εργασία και τη δημιουργία των μελών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β). Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που η διοικητική αυτονόμηση της σχολικής μονάδας αποτελεί

πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία, όμως, παρά τις όποιες προσπάθειες, συνεχίζει να λειτουργεί με γραφειοκρατική λογική. Όμως, όσο οι διοικητικές-γραφειοκρατικές προδιαγραφές κυριαρχούν στη σχολική πραγματικότητα, τόσο επηρεάζονται οι παιδαγωγικές και διαπροσωπικές σχέσεις των μελών, πλήττεται το επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας, στοιχεία, τα οποία διαμορφώνουν συνθήκες άγονου σχολικού κλίματος, απομακρύνουν το σχολείο από τον παιδαγωγικό του ρόλο και αναστέλλουν την ανάπτυξη και εξέλιξη του (Κωνσταντίνου, 2015).

Σημαντικός, επίσης, παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών προβάλλει η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου (M.T.=2,9351 - T.A.=0,8130). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με συναφή πορίσματα ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν ότι η αισθητική του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί παράμετρο της ποιότητάς του αναγκαία, για να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τον όρο “σχολικό κλίμα” (Anderson, 1982. Cohen, 2009. Welsh, 2000). Τεκμηριώνεται, επίσης, θεωρητικά, επισημαίνοντας ότι επιδρά στη γενικότερη συγκρότηση των μαθητών και διαμορφώνει ποιοτικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α), προσδιορίζει την εξωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β), προσδίδει σε αυτόν ατομικότητα και ιδιαιτερότητα (Bakke, 1950), καλλιεργώντας την ατμόσφαιρα εκείνη, που κάνει το ένα σχολείο να μη μοιάζει με το άλλο (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α).

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι απόψεις των συμμετεχόντων, ως προς το φύλο. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι και στα δύο φύλα ο παράγοντας “η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου” είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ. Ωστόσο, ο παράγοντας αυτός είναι πιο πολύ σημαντικός στην ομάδα των γυναικών, σε σχέση με αυτή των ανδρών, συμπεράσμα, το οποίο πιθανολογούμε ότι συναρτάται με την αισθητική του γυναικείου φύλου.

Από την άλλη, οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού, αναγνωρίζονται ως ένας σημαντικός αρνητικός παράγοντας, ο οποίος λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας (M.T.=2,7403 - T.A.=0,8194). Η θέση αυτή τεκμηριώνεται θεωρητικά στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, στην οποία υπογραμμίζεται η

αναγκαιότητα ύπαρξης σταθερότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, καθώς μπορεί να εγγυηθεί για τη σύναψη σχέσεων συνοχής και συνέργειας, σχέσεων δέσμευσης και κοινού σχεδιασμού, στοιχεία που χαρακτηρίζουν το υγιές σχολικό κλίμα και τα αποτελεσματικά σχολεία (Καψάλης, 2005. Πασιαρδής, 1994. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, ο οποίος δείχνει πως στην ηλικιακή ομάδα (26-35) η παράμετρος B1.5 "συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού" επιλέγεται με το υψηλό ποσοστό 83,34%. Το εύρημα θεωρούμε ότι είναι λογικό, καθώς αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, προκειμένου να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο, διατίθενται, συχνά, σε περισσότερα σχολεία, βιώνοντας, ιδιαίτερα, τις συνέπειες της εν λόγω παραμέτρου στη διαμόρφωση των εργασιακών τους συνθηκών και το κλίμα των σχολείων που καλούνται να υποστηρίξουν.

Παρατηρείται, επίσης, διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών από τη συσχέτιση της συγκεκριμένης παραμέτρου με την εργασιακή θέση. Μεταξύ των δύο εργασιακών θέσεων (διευθυντής-καθηγητής), οι διευθυντές υποστηρίζουν, αρκετά έως πολύ, με ποσοστό 74,36%, έναντι των καθηγητών (ποσοστό 67,71%), τη σημαντική συμβολή των συνεχών μεταβολών του διδακτικού προσωπικού στη δημιουργία συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς οι διευθυντές είναι, κατεξοχήν, υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία διαταράσσεται από τις συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού. Άλλωστε, ο διευθυντής είναι εκείνος, ο οποίος, κυρίως, υφίσταται τις δυσκολίες στη διαδικασία προσαρμογής και μύησης στην κουλτούρα του σχολείου των νεοεισερχόμενων στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικών (Alhija & Fresko, 2010. Ανθοπούλου, 1999. Bredeson & Johansson, 2000. Brooks, 1987. Κιτσάκης, 2018). Καλείται, επίσης, να διαχειριστεί τις υποχρεωτικές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, οι οποίες έπονται των συνεχών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών και τη συνακόλουθη αυτών αναστάτωση στη λειτουργία του σχολείου.

Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και, ιδιαίτερα, οι νεοδιόριστοι επιδιώκουν, βάσει του συστήματος μεταθέσεων, να βελτιώσουν τις οργανικές τους θέσεις (Σαΐτης, 2001). Αν λάβουμε, όμως, υπ' όψιν ότι, συχνά, δεν πραγματοποιούνται με γνώμονα την εξορθολογισμένη αξιοποίηση του διδακτικού προσωπικού και την ουσιαστική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

αναγκών κάθε σχολικής μονάδας, αντιλαμβανόμαστε ότι η κινητικότητα αυτή πλήττει σοβαρά το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον και την προσήλωση στα καθήκοντά του, τη δόμηση ουσιαστικών σχέσεων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και, γενικότερα, την κουλτούρα του σχολείου και την ποιότητα στο παρεχόμενο έργο του (Καπούλας, 2004. Κατσαρός, 2008. Σαΐτης, 2002).

Τέλος, από τα αποτελέσματα της υπό μελέτη υποενοότητας προκύπτει ότι “το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας” είναι ένας μέτριος παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (M.T.=2,9351 - T.A.=0,8130). Ανάλογα ευρήματα έχει αναδείξει η σχετική με το θέμα έρευνα (Anderson, 1982. Γουρναρόπουλος, 2007. Καβούρη 1998), αλλά και η βιβλιογραφική θεωρία, σε διαφορετικό, ωστόσο, βαθμό υποστήριξης της άποψης, καθώς αναδεικνύει τον συγκεκριμένο παράγοντα ως ιδιαίτερα σημαντικό στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, διότι επηρεάζει καθοριστικά τις ανθρώπινες σχέσεις στη σχολική κοινότητα και διαμορφώνει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της. Σε άλλη έρευνα, Welsh (2000), το μέγεθος του σχολείου συνδέεται με αυξημένα ποσοστά παραβατικότητας των μαθητών. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι η σχέση μεγέθους μαθητικού δυναμικού, κλίματος και αποτελεσματικότητας είναι αντιστρόφως ανάλογη: όσο πιο μικρό είναι το ανθρώπινο δυναμικό, τόσο πιο ζεστές, γόνιμες και δημιουργικές είναι οι συνθήκες για την ανάπτυξη ενός ισχυρού δικτύου σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να καλλιεργηθεί μία πιο προσωπική προσέγγιση στη λειτουργία της ως οργανισμού που μαθαίνει και εξελίσσεται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Υποενοότητα B2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας

Ερευνητικό ερώτημα: B2–EP2. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις B2.1, έως και B2.5}

Στη συγκεκριμένη υποενοότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα πέντε επιμέρους παραμέτρων, που συνθέτουν τον παράγοντα “επικοινωνία”.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η επικοινωνιακή λειτουργία στη σχολική μονάδα συνιστά παράγοντα ιδιαίτερα κρίσιμο στην εδραίωση γόνιμου επικοινωνιακού κλίματος, για την ομαλή πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Θεοφιλίδης, 1994. Κούλα, 2011. Κουτούζης, 1999. Κωνσταντίνου, 2015. Levacic, 1998. Mousena & Sidiropoulou, 2018. Παμουκτσόγλου, 2001. Σαΐτης, 2008α). Σχετικές ερευνητικές μελέτες αναδεικνύουν ότι η ανοιχτή επικοινωνία όλων με όλους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) ευνοεί την ανάπτυξη αρμονικών και δημιουργικών επαγγελματικών και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ της σχολικής διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων (Γουρναρόπουλος, 2007. Πασιαρδή, 2001), των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Κούλα, 2011. Μυλωνά, 2005. Παμουκτσόγλου, 2001. Πασιαρδή, 2001), του σχολείου και της οικογένειας (Leitwood et al., 2008. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013. Welsh, 2000), του σχολείου με κοινωνικούς φορείς (Καρακατσάνη κ. συν., 2012). Παράλληλα, διαμορφώνει μορφές κλίματος συνοχής και ευρωστίας με κύρια χαρακτηριστικά, τη σταθερότητα, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και αμοιβαία συνεργασία (Anderson, 1982. Collie, 2010).

Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται στα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Το γεγονός ότι σε όλες τις παραμέτρους οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στην επιλογή “πολύ”, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πολύ το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων και, συνακόλουθα, αναδεικνύει την εξαιρετικής σημασίας συμβολή της λειτουργικής συνιστώσας “επικοινωνία” στη διαμόρφωση συνθηκών, που διασφαλίζουν θετικό σχολικό κλίμα και αποτελεσματική λειτουργία σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, αν και δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιλογής των επιμέρους παραμέτρων, και όλες αξιολογούνται ως εξαιρετικά σημαντικές στη δημιουργία θετικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας, προκρίνεται “Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων” (M.T.= 3,8139 - T.A.= 0,4222). Η υψηλή εκτίμηση που εκφράζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί για τη σημαντικότητα της εμπιστοσύνης και του σεβασμού ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του σχολείου, φανερώνει και την προσωπική τους στάση στις ανωτέρω αξίες, οι οποίες συνδέονται με νόρμες συμπεριφοράς που καλλιεργούν κουλτούρα ενδυνάμωσης και βελτίωσης στους σχολικούς οργανισμούς (Πασιαρδής, 2004), και συνιστούν προσδιοριστικό κριτήριο της ποιοτικής σχολικής ζωής (Posch, 2004).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ακόμη, το εύρημα της εργασίας μας, σύμφωνα με το οποίο παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά, σε σχέση με το φύλο, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή στη μεταβλητή B2.2. “οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”. Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, μπορεί να δικαιολογήσει η συναισθηματική ταυτότητα της γυναίκας, η οποία σύμφωνα με το ευρύτερο σύστημα συμβόλων και μεταφορών της δυτικής κουλτούρας χαρακτηρίζεται από διαπροσωπική ευαισθησία, ένα συναίσθημα που μπορεί να ευνοήσει την επιθυμία για ανταλλαγή απόψεων, συναδελφικότητα και συλλογικότητα (Δαράκη, 2007: 85).

Επιπλέον, από τη συσχέτιση της συγκεκριμένης μεταβλητής με την ηλικία προκύπτει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ηλικιακή ομάδα 26-35) αξιολογούν τη συγκεκριμένη μεταβλητή ως αρκετά έως πολύ σημαντική με ποσοστό 100%, δηλώνοντας, έτσι, και την επιθυμία τους να ενταχθούν λειτουργικά στους συλλόγους που εργάζονται.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από τη συσχέτιση της μεταβλητής B2.3 “η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων” με το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή θέση. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη συχνότητα (ποσοστό 87,23%) συγκριτικά με τους άνδρες (ποσοστό 74,44%), και η ηλικιακή ομάδα (26-35) με το απόλυτο ποσοστό 100%, δηλώνουν την άποψή τους, σχετικά με την εξαιρετική συμβολή της παραμέτρου στην ανάπτυξη θετικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων τους. Είναι προφανές ότι και οι δύο εργασιακές κατηγορίες εκπαιδευτικών, η καθημία, για τους δικούς της λόγους, επιθυμεί, αναζητά, και επιδιώκει την εμπιστοσύνη, αναγνώριση και κατανόηση στο εργασιακό της περιβάλλον και, ιδιαίτερα, την προερχόμενη από τη διεύθυνση του σχολείου. Οι απόψεις αυτές μπορούν να αιτιολογηθούν, λαμβάνοντας, κυρίως, υπ’ όψιν τη στάση πολλών διευθυντών, οι οποίοι, για τη συζήτηση των τρεχόντων εκπαιδευτικών και διοικητικών ζητημάτων, συνηθίζουν να απευθύνονται περισσότερο σε άνδρες και μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς, αναθέτοντας, συνήθως, στις γυναίκες πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που έχουν σχέση με την υλοποίηση γιορτών ή εξωδιδασκτικών προγραμμάτων. Σε αυτό, βέβαια, συντείνει και η ίδια η γυναίκα εκπαιδευτικός, η οποία, όπως επιβεβαιώνει η εμπειρία μας ως διευθύντριας σχολικής μονάδας, δείχνει να ασχολείται περισσότερο με ανάλογες εκδηλώσεις και όχι με διοικητικά θέματα του σχολείου. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται σε σχετική έρευνα, η



οποία υπογραμμίζει το ενδιαφέρον των γυναικών εκπαιδευτικών να συμμετέχουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους στην οργάνωση και ανάπτυξη εκδηλώσεων διαθεματικού χαρακτήρα (Σαΐτης, 2001). Από την άλλη, καθώς ο διευθυντής για την αντιμετώπιση των εκάστοτε ζητημάτων, εκ των πραγμάτων, συχνά, δείχνει να εμπιστεύεται, κυρίως, τους έμπειρους και μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι νεότεροι, δικαιολογημένα, αισθάνονται την ανάγκη για εμπιστοσύνη και κατανόηση από τη σχολική διεύθυνση, προκειμένου να βιώσουν ως νεοεισερχόμενοι την αναγνώριση, την ασφάλεια και το αίσθημα “ανήκειν” στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα, εξάλλου, με ερευνητική μελέτη Wong (2004), οι νέοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεισφορά στην ομάδα και τη βίωση αισθημάτων επιτυχίας, σεβασμού και εκτίμησης, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ωστόσο, η σύγκλιση που προκύπτει από τον συσχετισμό των απόψεων μεταξύ των διευθυντών και των διδασκόντων είναι ενδεικτική της σημαντικότητας και αναγκαιότητας της παραμέτρου για την ομαλότητα και ποιότητα της σχολικής ζωής. Παράλληλα, αποκαλύπτει την κοινή αντίληψη του προσωπικού των σχολείων για μία βασική παράμετρο της επαγγελματικής τους ζωής, η οποία δύναται εξελισσόμενη να διαμορφώσει συνθήκες δέσμευσης στην εκπλήρωση των στόχων και της αποστολής των σχολείων τους.

Οι ανωτέρω απόψεις, στο πλαίσιο των σύγχρονων επιβαρυντικών εργασιακών συνθηκών που καλείται να ασκήσει τα καθήκοντά του ο εκπαιδευτικός στο σημερινό σχολείο, είναι αναγκαίο να ληφθούν σοβαρά υπ’ όψιν, κατεξοχήν, από τους ασκούντες διοίκηση, προκειμένου να καταστεί δυνατή η δημιουργική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαμόρφωση ενός σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά το πνεύμα αλληλεγγύης, κατανόησης και συνέργειας.

Με αξιοσημείωτα, ωστόσο, ποσοστά, επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και οι υπόλοιπες παράμετροι, αναδεικνύοντας τη σημαντική τους συμβολή στην ποιοτική λειτουργία των σχολείων τους, ως ακολούθως: “Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς”, (M.T.= 3, 7446 - T.A.= 0,4659), “Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων”, (M.T.= 3, 7403 - T.A.= 0,5040), “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας”, (M.T.= 3,4805 - T.A.= 0,6103), και “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς”, (M.T.= 3,3247- T.A.= 0,6415).

Αξιοπρόσεχτα είναι, επίσης, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συσχέτιση της μεταβλητής “Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας” με την Π4= Εργασιακή θέση, η συμβολή της οποίας στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντική τόσο από τους διευθυντές, όσο και από τους καθηγητές (ποσοστό 64,10% και 51,56%, αντίστοιχα). Η αναγνώριση της παραμέτρου με υψηλότερο ποσοστό σημαντικότητας, η οποία δηλώνεται από την πλευρά των ασκούντων σχολική διοίκηση, εκτιμούμε ότι αναδεικνύει συνέπεια και υπευθυνότητα στα διοικητικά τους καθήκοντα. Όπως έχει τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά, ο διευθυντής, καθώς προτάσσει ο θεσμικός του ρόλος, ρυθμίζει τις συνθήκες του επικοινωνιακού πλαισίου στη σχολική μονάδα, ενθαρρύνοντας, προάγοντας και διαμορφώνοντας ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας, καθορίζοντας, εν τέλει, τον βαθμό και το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα: 2008. Κατσαρός, 2008. Μπάκας, 2002. Σαΐτης, 2008α. Στραβάκου, 2003).

Η ισχυρή πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας είναι σύστοιχη με απόψεις εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται σε σχετικές έρευνες (Τριλιανός, 2012). Ωστόσο, η διεθνής έρευνα και εμπειρία αναγνωρίζει, κυρίως, σημεία αντιπαράθεσης και τριβής στην επικοινωνία των δύο φορέων (Hargreaves, 1995). Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς, ιδιαίτερα, όταν κάνουν πολλές και “άστοχες” ερωτήσεις ή δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ άλλοι παραπονιούνται για την αδιαφορία τους σε θέματα που αφορούν στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Όπως, άλλωστε, επιβεβαιώνει η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία, η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συχνά, αναδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική, αφού γονείς και εκπαιδευτικοί αδυνατούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Ως βασικός αιτιολογικός παράγοντας αυτής της διένεξης εκτιμούμε ότι, κατεξοχήν, προβάλλει η βαθμοθηρία και ο έντονος ανταγωνισμός που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, κυρίως, στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, το Λύκειο. Το στοιχείο αυτό, πιθανόν, δικαιολογεί το εύρημα που προκύπτει από τη συσχέτιση του παράγοντα Β4.6 “Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς” με την Π7=Τύπος σχολείου, σύμφωνα με το οποίο η σημαντικότητά του στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και αποτελεσματικότητας σχολείου είναι

περισσότερο αισθητή στους εκπαιδευτικούς του Λυκείου. Παράλληλα, τα έντονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο Λύκειο στην κρίσιμη αναπτυξιακή φάση της ζωής τους, όπως είναι η εφηβεία, ο “ασυμβίβαστος”, κατά κανόνα, χαρακτήρας της νιότης, αλλά και ο προβληματισμός και η ανησυχία τους για το μέλλον καθιστούν τη συνεργασία των δύο σημαντικών φορέων για τη ζωή τους περισσότερο αναγκαία από ποτέ.

Τα ανωτέρω ευρήματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι υπό μελέτη παράγοντες συνιστούν, κατεξοχήν, την κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος (Cohen, 2009. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000. Τσιπλητάρης, 2001).

Παράλληλα, προβάλλουν την αναγκαιότητα επικράτησης κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης ανάμεσα στους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου, στοιχεία, τα οποία αποτελούν, συχνά, ζητούμενο στο σημερινό σχολείο. Κατά συνέπεια, αναδεικνύουν την ύπαρξη εμπνευσμένης σχολικής ηγεσίας, ικανής να αναπτύξει το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο, βάσει του οποίου μπορούν να προληφθούν συγκρούσεις και να επικρατήσουν γόνιμες συνθήκες επικοινωνίας.

Αναμφίβολα, είναι αναφαίρετο δικαίωμα των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς), να διεκδικούν όλο και περισσότερη πληροφόρηση για τη λειτουργία του σχολείου. Δεν μπορούν, όμως, να αγνοούν ότι έχουν καθήκον να υπηρετήσουν το σύστημα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα, με σεβασμό και υπευθυνότητα, θωρακίζοντας το κλίμα της σχολικής κοινότητας και χτίζοντας συνθήκες ποιοτικής λειτουργίας της (Κυριαζή, 2010. Λιακοπούλου, 2020).

Υποενότητα Β3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας

Ερευνητικό ερώτημα: Β3–ΕΡ3. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις Β3.1, έως και Β3.6}

Η έννοια της συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν είναι μονοσήμαντη. Η διευρυμένη της διάσταση περιλαμβάνει τη συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς για διαχειριστικά και παιδαγωγικά ζητήματα, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά θέματα, τη συνεργασία με τους γονείς για ζητήματα φοίτησης και προόδου των παιδιών τους, αλλά και τη συνεργασία με άλλα

εκπαιδευτικά ιδρύματα, προϊστάμενες αρχές, υπηρεσίες τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Οι συνεργατικές αυτές μορφές, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, μπορούν να διαμορφώσουν περιβάλλοντα συνοχής, δέσμευσης και συλλογικής ευθύνης των μελών τους και, κατ' επέκταση, ευρυθμίας και αποτελεσματικότητας (Γερούκη, 2012. Κωνσταντίνου, 2015). Σύμφωνα με μελετητές του σχολικού κλίματος, η συνεργασία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, τον οποίο πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν στην εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας σχολικό κλίμα, καθώς το δομεί και το προσδιορίζει (Cohen, 2009. Welsh, 2000). Βάσει των συμπερασμάτων της έρευνας που διεξήγαγε στην Κύπρο η Πασιαρδή (2001), τα σχολεία, στα οποία ευδοκιμεί θετικό σχολικό κλίμα, χαρακτηρίζονται από πνεύμα ομαδικότητας και συντροφικότητας, δίνουν έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και εστιάζουν στη συνεργασία για την επίτευξη της αποστολής τους.

Πιο αναλυτικά, η αναγνώριση της σημαντικότητας της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επισημαίνεται, ιδιαιτέρως, στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησαν ως εξαιρετικά σημαντική παράμετρο δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το ανωτέρω εύρημα υποστηρίζεται, ευρέως, στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, στην οποία προβάλλεται η σημαντικότητα της συνεργασίας των δύο βασικών ετέρων της εκπαιδευτικής πράξης, προκειμένου όλες οι διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, που υλοποιούνται στον σχολικό χώρο, να αποβούν στο μέγιστο μαθησιακό και εκπαιδευτικό αποτέλεσμα για τον μαθητή (Den Brok et al., 2004. Κωνσταντίνου, 2015. Παμουκτσόγλου, 2001. Πασιαρδή, 2001).

Αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, η διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέδειξε ότι πρόκειται για μία παράμετρο με εξαιρετική σημαντικότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις θέσεις αρκετών ερευνητών, οι οποίοι τονίζουν ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους λειτουργεί ενισχυτικά για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό του έργο, καθώς ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του στα σχολικά δρώμενα και προάγει την επαγγελματική του βελτίωση και ανάπτυξη (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995. Hawley & Valli, 1999. Vrasidas & Glass, 2004). Σύμφωνα, επίσης, με έρευνα της Πασιαρδή (2001), το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους διαμορφώνει συνθήκες εργασιακής

ικανοποίησης, ενδυναμώνει το κλίμα της σχολικής κοινότητας και διασφαλίζει υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Επίσης, η παρατηρούμενη στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τη σχολική διεύθυνση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, διότι, όπως διαφαίνεται σε σχετικές μελέτες (Hargreaves, 1995. Μπάκας, 2002. Taylor & Tashakkori, 1995), αποτελεί ένα βασικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων, συνδέοντας το θετικό σχολικό κλίμα με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση του προσωπικού του σχολείου και την επαγγελματική του βελτίωση και εξέλιξη. Η επισήμανση αυτή αποκτά ξεχωριστή βαρύτητα για τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και μας επιτρέπει να προβούμε στην υπογράμμιση της αναγκαιότητας στελέχωσης των σχολικών μονάδων με διευθυντές ηγέτες, ικανούς να εμπνέουν την επιθυμία των μελών του σχολείου να συνεργούν και να συμπορεύονται μαζί της.

Ανάλογη είναι η αξιολόγηση των παραμέτρων που αφορούν στη συμβολή της ομαδικότητας για την επίτευξη στόχων, αλλά και τη δημιουργία κοινού οράματος στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, τα οποία εναρμονίζονται με εκείνα των σχετικών ερευνών (Anderson, 1989. Battistich & Hom, 1997. Cohen et al., 2009. Engels et al., 2008. Leitwood et al., 2008. Πασιαρδή, 2001), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό πως η ομαδικότητα και η ανάπτυξη κοινού οράματος αποτελούν εξαιρετικά σημαντικούς παράγοντες θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις φανερώνουν ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυναμική του βασικού νόμου της φύσης “η ισχύς εν τη ενώσει”, τον οποίο η κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα έχουν επιβεβαιώσει, καθώς ρυθμίζει και διέπει τη ζωή των έμβιων όντων, την ανελίσσει, τη γλυκαίνει, κάνοντάς την να έχει νόημα και προορισμό. Συνακόλουθα, κρίνουν αναγκαία την εφαρμογή του σε έναν τόσο ζωντανό χώρο, όπως είναι ο σχολικός, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αναπόφευκτες δυσκολίες, μέσα από συλλογικές διαδικασίες και την ανταλλαγή απόψεων για την αναζήτηση και επίτευξη του οράματος και της αποστολής του. Αν λάβουμε, επίσης, υπ’ όψιν ότι η ομαδική εργασία είναι πιο ευχάριστη, καθώς ευνοεί την αλληλεπίδραση και δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας (Καραγιώργη, 2012), μπορούμε, εύκολα, να διαπιστώσουμε την καθοριστικής σημασίας συμβολή της στη διαμόρφωση ποιοτικών συνθηκών σχολικής ζωής.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της παραμέτρου “συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς”, παρατηρούμε ότι, αν και δεν στερείται

σημαντικότητας, ωστόσο, υπολείπεται στις επιλογές των εκπαιδευτικών, έναντι των άλλων μορφών συνεργασίας. Με βάση το εύρημα αυτό, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αποκαλύπτεται μία επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στην υπό μελέτη παράμετρο. Μία πιθανή ερμηνεία της μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στο πλαίσιο της αναζήτησης και διεκδίκησης καλύτερων συνθηκών αυτόνομης λειτουργίας των σχολικών τους μονάδων (παράγων, ο οποίος αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά σημαντικός από τους ίδιους, όπως αναδείχτηκε στη συζήτηση ευρημάτων του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος), υποαξιολογούν την ωφελιμότητά του, μολονότι συνυφίνεται με το αναγκαίο για την ποιοτική λειτουργία του σημερινού σχολείου άνοιγμα στην ευρύτερη κοινωνία. Ως εκ τούτου, καθώς απουσιάζουν επικυρώσεις σχετικών μελετών, εκτιμούμε ότι συνιστά ζήτημα για περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι, που ασκούν επιρροή στη συγκεκριμένη θέση.

Καταλήγοντας, είναι άξια σχολιασμού και η στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές B3.1.-B3.6. και το φύλο, σύμφωνα με την οποία αναδεικνύεται το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι παράγοντες B3.1.-B3.6. είναι πολύ πιο σημαντικοί για τις γυναίκες. Το εύρημα εκτιμούμε ότι εναρμονίζεται με χαρακτηριστικά της γυναικείας ταυτότητας προσανατολισμένα στις ανθρώπινες σχέσεις και το συναίσθημα, τα οποία καθιστούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ικανές να επιδιώκουν, να προωθούν και να υποστηρίζουν συνεργατικές και επικοινωνιακές μορφές συμπεριφοράς στον εργασιακό τους χώρο (Δαράκη, 2007: 85).

Υποενότητα B4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής κοινότητας

Ερευνητικό ερώτημα: B4–EP4. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής κοινότητας”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις B4.1, έως και B4.7}

Σύμφωνα με το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο καθοδήγησε τη διατύπωση του σχετικού ερευνητικού ερωτήματος, η καλή οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για μία αποτελεσματική διοίκηση, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην καλύτερη σχολική μάθηση και λειτουργία του σχολείου (Κουτούζης, 1999. Κωτσίκης, 2001). Παράλληλα, οι κανόνες, που θεσπίζει το σχολείο για την οργάνωση και την ευρυθμία του, λειτουργούν ευεργετικά στην εδραίωση συμπεριφορών που προάγουν τη μάθηση και την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Elliott et al., 2008).

Άμεσα συναρτώμενη με το οργανωτικό κλίμα, υπόλογη και, κατεξοχήν, υπεύθυνη, είναι η λειτουργία της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, η οποία για την επίτευξη ευνοϊκού για τη σχολική κοινότητα κλίματος οργάνωσης και τάξης απαιτεί διευθύνσεις, οι οποίες, πέραν των τυπικών προσόντων, διαθέτουν εξειδικευμένες ουσιαστικές δεξιότητες, διοικητικές και ηγετικές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Αλεξιάκης, 2006. Αργυροπούλου, 2018. Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000. Κατσαρός, 2008. Κατσαρού κ. συν., 2016. Κιρκιγιάννη, 2011. Κούλα, 2011. Κουτούζης, 1999. Κωτσίκης, 2001. Λιακοπούλου, 2020. Μπάκας, 2002. Πασιαρδής, 2004. Teddlie & Reynolds, 2000. Τύπας, 1999).

Οι προαναφερθείσες απόψεις συμβαδίζουν με τα ευρήματα της έρευνάς μας, σύμφωνα με τα οποία η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγων στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου (M.T.= 3,5022), αναγνωρίζοντας ως αναγκαία την τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (M.T.= 3,5411). Προς την κατεύθυνση αυτή, σύμφωνα με την προσωπική μας εμπειρία και τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, η γνωστοποίηση των βασικών κανόνων από τις πρώτες μέρες λειτουργίας του σχολείου, με την ανάπτυξη παιδαγωγικού συμβολαίου σε επίπεδο τάξης, καθώς και την κατάρτιση του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, μπορεί να εμποδίσει τις μικρές, αλλά και μεγαλύτερης σημασίας δυσκολίες να εξελιχθούν σε σημαντικά προβλήματα, απειλή για την απρόσκοπτη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου και, εν γένει, την ευρυθμία και ποιότητα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2020).

Πέραν αυτών, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τη σημαντικότητα ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων (M.T.= 3,5281), άποψη ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, αν κρίνουμε ότι εστιάζει στο βασικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της διεύθυνσης σχολικής μονάδας, ότι, δηλαδή, αν και αποτελεί μία συγκεκριμένη θέση ευθύνης στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης, προϋπάρχουσα της ανάδειξης του ηγέτη, είναι αναγκαία η συμπόρευσή τους, για να ασκηθεί με όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας, προς όφελος του σημερινού σχολείου. Επιπρόσθετα, συνιστά ζήτημα, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν σε θέματα αξιολόγησης και στελέχωσης των σχολικών μονάδων με διευθύνσεις εμφορούμενες από ικανότητες ηγετικές και, εν τέλει, ικανές να ανταποκριθούν στις σύνθετες και πολυεπίπεδες ανάγκες τους.

Ωστόσο, το οργανωτικό κλίμα, προκειμένου να διαμορφώνει συνθήκες θετικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, πρέπει να διαπνέεται από πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων (M.T.= 3,1299), αλλά και να διακρίνεται για την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και την πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών (M.T.= 2,9134). Η άποψη αυτή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συγκλίνει με πορίσματα σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η δημιουργικότητα και η καινοτομία ενισχύουν θετικά τη σχολική ζωή (Πασιαρδή, 2001), είναι οι κύριες πηγές ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για τους σύγχρονους σχολικούς οργανισμούς (Λιακοπούλου, 2020. Agbor, 2008), η αναβάθμιση των οποίων προϋποθέτει τη διαμόρφωση μίας κουλτούρας μετασχηματισμού, δημιουργίας και ανανέωσης (Leitwood et al., 2008. Μπρίνια, 2008. Παπακωνσταντίνου, 2008). Επίσης, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η επίτευξη θετικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας απαιτεί την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση και εποπτεία καινοτομικών προγραμμάτων, σε δημιουργικές εντός θεσμικού πλαισίου εξωδιδασκτικές δράσεις και πρωτοβουλίες, διότι μπορεί να βελτιώσει τομείς της επαγγελματικής τους ζωής, να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Καραγιώργη, 2012. Massoni, 2011), να μειώσει τις πιθανότητες εμφάνισης φαινομένων κόπωσης και φθοράς από την εργασία τους (Aloe et al., 2014), να επηρεάσει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις, τονώνοντας το ηθικό μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Moran, 2017). Άλλοι ερευνητές, οι οποίοι εστιάζουν στη μελέτη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων του προσωπικού των σχολικών οργανισμών, υπογραμμίζουν ότι η ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευτικού στα δρώμενα του σχολείου (υλοποίηση προγραμμάτων, καινοτόμες δράσεις, εορταστικές εκδηλώσεις, εκδρομές) συνδέεται με αισθήματα αναγνώρισης, αυτοπραγμάτωσης και εργασιακής ικανοποίησης (Engels et al., 2008. Tobin et al., 2006).

Αναφορικά με τον παράγοντα “Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων” και την αξία του στη διαμόρφωση συνθηκών ποιοτικής σχολικής ζωής, από τον στατιστικό έλεγχο φαίνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, υπέρ των γυναικών. Το εύρημα επιβεβαιώνει η έρευνα Σαΐτης (2001), αλλά και η εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία σύμφωνα με την εμπειρία μας ως διευθύντριας σχολικής μονάδας παρουσιάζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να καταγίνονται περισσότερο από τους άνδρες



συναδέλφους τους με την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, εντάσσοντας τη στάση αυτή στο γενικότερο πλαίσιο της ανοδικής τάσης, που χαρακτηρίζει τη γυναικεία δυναμική στις περισσότερες εκφάνσεις του σύγχρονου κοινωνικού βίου.

Αξιοπρόσεχτη είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της εφαρμογής μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία, αν και δεν στερείται σημαντικότητας, αξιολογείται ως λιγότερο σημαντική, συγκριτικά με τις υπόλοιπες παραμέτρους που συνθέτουν την υπό μελέτη συνιστώσα (Μ.Τ.= 2,6580). Η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, κατά την εκτίμησή μας, είναι αναμενόμενη, καθώς μέχρι και σήμερα δεν έχει εφαρμοστεί πλήρως ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και, γενικότερα, του εκπαιδευτικού έργου. Είναι, επίσης, ενδεικτική της γενικότερης στάσης που εκφράζει ο εκπαιδευτικός κλάδος σε θέματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την υποβαθμισμένη λειτουργία της σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τη μονομερή εστίαση στις μαθητικές επιδόσεις, η οποία παραβλέπει το γεγονός ότι δομούνται βάσει ποικίλων παραγόντων που συνθέτουν στο σύνολό τους τη σχολική ζωή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ωστόσο, όπως έχει τεκμηριωθεί θεωρητικά, η συστηματική μέριμνα για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με την έγκαιρη και έγκυρη οργάνωση και εφαρμογή των προβλεπόμενων από το θεσμικό πλαίσιο διαδικασιών, συνιστά βασική προτεραιότητα του οργανωτικού έργου της σχολικής μονάδας σε διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, της άσκησης του διευθυντικού και εκπαιδευτικού έργου, αλλά και των μαθητικών επιδόσεων μπορούν να ανατροφοδοτήσουν και να λειτουργήσουν ευεργετικά στη διαμόρφωση του κατάλληλου για τη μάθηση σχολικού κλίματος και να αποτελέσουν κίνητρα για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας θετικά τους δείκτες της αποτελεσματικής της λειτουργίας (Everard & Morris, 1999. Κωνσταντίνου, 2019β. Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017. Σολομών, 1999).

Επιπροσθέτως, επισημαίνουμε ότι η αναγκαιότητα εφαρμογής μεθόδων αποτίμησης του παραγόμενου από τις σχολικές μονάδες εκπαιδευτικού έργου προβάλλει επιτακτικά στις μέρες μας, καθώς η σχολική πραγματικότητα, επηρεαζόμενη από αρκετούς παράγοντες της κοινωνικής πραγματικότητας, δείχνει τους βασικούς δείκτες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, όπως, εκτενώς, αναδείχτηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, να απέχουν από τους

επιδιωκόμενους στόχους του. Την αναγκαιότητα αυτή φαίνεται ότι διαβλέπει ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας, αφού την αξιολογεί ως πολύ σημαντική παράμετρο (ποσοστό 24,24% των συμμετεχόντων), στοιχείο ενθαρρυντικό για την εφαρμογή του αξιολογικού θεσμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς, όπως υποστηρίχτηκε θεωρητικά, τα σχολεία αλλάζουν όχι μόνον, όταν αλλάζει η δομή τους, αλλά και, όταν αλλάζει η κουλτούρα τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Υποενότητα B5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο

Ερευνητικό ερώτημα: B5–EP5. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις B5.1, έως και B5.4}

Στη συγκεκριμένη υποενότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό οι επιμέρους παράγοντες που δηλώνονται στην υποενότητα αυτή, επηρεάζουν το θετικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τις αναδυόμενες απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναδεικνύεται πως η σταθερή και ενιαία εθνική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα συμβολής στη δημιουργία θετικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (M.T.= 3,2771). Η άποψη τεκμηριώνεται θεωρητικά στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, με την επισήμανση ότι η απουσία της ευθύνεται κατά πολύ για τη δημιουργία των χρόνιων εκπαιδευτικών προβλημάτων, καθώς αποτέλεσε τροχοπέδη στην επαρκή στήριξη της διεργασίας αλλαγής και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού θεσμού (Κωνσταντίνου, 2015).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών ότι το τοπικό κοινωνικό-οικονομικό συγκείμενο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται” (M.T.= 2,9134), συνιστά παράγοντα σημαντικό στη δημιουργία θετικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου. Το εύρημα συνάδει με σχετικά ερευνητικά ευρήματα, τα οποία στηρίζουν και υποδεικνύουν ότι το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό), επιδρά δυναμικά στη δομή και το κλίμα του σχολείου (Λιακοπούλου, 2020. Νικολάου, 2010. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β) και, προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών ή της περιοχής που είναι η έδρα της σχολικής

μονάδας (Καβούρη, 1998). Παράλληλα, συγκλίνει με τη συστημική θεώρηση του σχολικού θεσμού, η οποία, εστιάζοντας τη μελέτη του ανθρώπινου παράγοντα στη θεωρία των κοινωνικών οργανισμών, τονίζει τη συμβολή στη λειτουργία του σχολείου των υποσυστημάτων που λειτουργούν ή βρίσκονται εντός και εκτός του σχολικού χώρου (ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μέσα στην τάξη, οι γονείς, η γειτονιά, τα μέσα ενημέρωσης, η εκκλησία) (Ζαβλανός, 2003). Το σχολείο, στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής, θεωρείται ένα κοινωνικό σύστημα, μία κοινότητα ζωής, όπου τα διάφορα μέρη του αλληλεπιδρούν, αλλά και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή και του σχολείου, το οποίο επηρεάζει καθοριστικά τη δομή, τη λειτουργία και την επίτευξη των στόχων του (Κωνσταντίνου, 2015. Νικολάου, 2009).

Σε ένα ακόμη ζήτημα καθοριστικό για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σημερινού σχολείου παραπέμπουν τα ευρήματα, ότι η κοινωνική και η οικονομική κρίση, συνιστούν παράγοντες σημαντικούς στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου. Εκτιμούμε ότι τα ευρήματα είναι αναμενόμενα και σύμφωνα με την πρόσφατη σχολική πραγματικότητα, καθώς ο σχολικός θεσμός μέσα στη δίνη μίας πολύμορφης και παρατεταμένης κρίσης, με έντονες κοινωνικές ανισότητες, κλήθηκε να αναπροσαρμόσει τον ρόλο του, καθώς επλήγη πολυεπίπεδα. Όπως έχει τεκμηριωθεί θεωρητικά, οι δυσμενείς συνθήκες και ο απόηχος τους στη λειτουργία των σχολείων, επηρέασε τις σχέσεις, το κλίμα του, αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών, διότι, μεταξύ των άλλων, επωμίστηκαν πολλά από τα δεινά και τα κακώς κείμενα όχι μόνον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2018α). Σύμφωνα, επίσης, με τα ευρήματα της έρευνας των Αυγητίδου κ. συν., (2016), προκειμένου να εξοικονομηθούν οικονομικοί πόροι, επλήγη ο χώρος της εκπαίδευσης και επιδεινώθηκαν τα χρόνια προβλήματα, με την υλοποίηση διαρθρωτικών αλλαγών, όπως οι συγχωνεύσεις και το κλείσιμο σχολείων, η μείωση και οι αναγκαστικές μετακινήσεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η αύξηση του ωραρίου εργασίας και των ορίων συνταξιοδότησης, η απουσία μόνιμων διορισμών. Μειωμένη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, τάξεις δυσλειτουργικές, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, προβλήματα σχολικής στέγης είναι κάποια από τα προβλήματα, που βίωσαν και βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, και η εμπειρία τους, ευλόγως, αποτυπώνεται στα ανωτέρω ευρήματα.

Επιπλέον, για να διερευνήσουμε, εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές B5.1.-B5.4. και το φύλο, αξιοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο  $X^2$  στις μέσες τιμές των δειγμάτων (B5.1.-B5.4.-Άνδρας), (B5.1.-B5.4.-Γυναίκα). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι τα μέσα επίπεδα αποδοχής τους διαφοροποιούνται στατιστικά, σε σχέση με το φύλο, στις ακόλουθες περιπτώσεις: {B5.1. (P-Value=0,001< $\alpha$ =0,05), B5.2. (P-Value=0,009< $\alpha$ =0,05)}, και, συνεπώς, προκύπτει το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι ανωτέρω παράγοντες έχουν μεγαλύτερη αξία στις γυναίκες.

Υποενότητα B6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

Ερευνητικό ερώτημα: B6–EP6. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις B6.1, έως και B6.4}

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας το ψυχολογικό κλίμα, το οποίο σχετίζεται με τις θεωρήσεις των εργαζομένων, αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης από τις εργασιακές τους συνθήκες (Collie, 2010). Ερευνητικά δεδομένα διεθνώς υποδεικνύουν ότι η αναγνώριση και η ικανοποίηση από την εργασία αποτελούν βασικές συναισθηματικές ανάγκες για τον εκπαιδευτικό, άμεσα συνδεδεμένες με τους παράγοντες που τον δραστηριοποιούν στην εργασία του, ενισχύουν τη γενικότερη απόδοσή του στο σχολικό περιβάλλον, εξασφαλίζοντας την ποιότητα στις επιδόσεις των μαθητών (Collie et al., 2012. McGiboney, 2016. Πασιαρδή, 2001. Pretorius & de Villiers, 2009. Taylor & Tashakkori, 1999).

Σύμφωνα με τις αναδυόμενες θέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνεται ότι τα αισθήματα ικανοποίησής τους από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (M.T.= 3,46104), τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους (M.O.= 3,4156), το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών (M.T.= 3,1212), αλλά και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης (M.T.= 3,0260), αξιολογούνται ως εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου. Οι θέσεις αυτές εναρμονίζονται με άλλα ερευνητικά ευρήματα, στα οποία αναδεικνύεται ότι η αναγνώριση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον για το έργο που παρέχουν, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις τους με πνεύμα

συναδελφικότητας συνδέονται με αισθήματα εργασιακής ικανοποίησης, τα οποία είναι άμεσα συναρτώμενα με το κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης που προσφέρει ένα θετικό κλίμα (Engels et al., 2008. Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008. Πασιαρδή, 2001. Tobin et al., 2006). Σε έρευνα, επίσης, της Μυλωνά (2005), εξαιρείται η σημαντικότητα των αισθημάτων ικανοποίησης που προκύπτουν από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και η συμβολή τους στην ομαλότητα και αποτελεσματικότητα των σχολείων, ενώ σε έρευνα των Ρώμπα & Νομικού (2015), οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης αποτελούν βασική παράμετρο της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, την οποία συνδέουν με την προσωπικότητα του διευθυντή, τη στάση και τη συμπεριφορά του.

Υποενότητα Β7: Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ερευνητικό ερώτημα: Β7–ΕΡ7. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερωτήσεις Β7.1, έως και Β7.2}

Σύμφωνα με το ερευνητικό πλαίσιο που αφορά στην υπό μελέτη συνιστώσα, η επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, η οποία συνίσταται στην άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και εκπαίδευση, αλλά και τη διά βίου επιμόρφωσή τους, συνιστά βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και για να λειτουργήσει ένα σχολείο αποδοτικά και αποτελεσματικά (Βουδούρη κ. συν., 2012. Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008. Κιτσάκης, 2017. Κωνσταντίνου, 2015. Μαυρογιώργος, 1999. Παπαναούμ, 2005. Σαΐτης, 2008α. Τριλιανός, 2012. Τρούλης, 1985). Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνάς μας, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν αρκετά έως πολύ ότι ο παράγων παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (ποσοστό 89,61%), και η επιμόρφωσή τους (ποσοστό 93,42%) αποτελούν έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (συνέδρια, ημερίδες, μεταπτυχιακά), υποδηλώνοντας τη θετική στάση τους σε θέματα επαγγελματικής τους βελτίωσης και ανάπτυξης, η οποία διαφαίνεται και στα πορίσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008).

Περαιτέρω, συνηγορούν υπέρ της αναγκαιότητας ανάπτυξης και εφαρμογής ενός μηχανισμού επιμόρφωσης με γνώμονα τις ανάγκες του εκπαιδευτικού κλάδου και, γενικότερα, του σύγχρονου πλουραλιστικού εκπαιδευτικού έργου. Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και διά βίου μάθησης, σύμφωνα και με τα πρότυπα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013), αναγνωρίζοντας, ενισχύοντας και ανταμείβοντας τους εκπαιδευτικούς για τις προσπάθειές τους, θα ενθαρρύνει τη βελτίωσή τους σε προσωπικό και επαγγελματική επίπεδο και θα εξασφαλίσει στο σχολείο ένα επαγγελματικό δυναμικό ποιότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα διερεύνησης στατιστικής σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις μεταβλητές B7.1.-B7.2. και το φύλο, καθώς προκύπτει το επαγωγικό στατιστικό συμπέρασμα ότι οι ανωτέρω παράγοντες έχουν μεγαλύτερη αξία στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τονίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, καθώς και επιμόρφωσής τους συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, παραπέμποντας με αυτόν τον τρόπο σε μία πιο συναισθηματική και, ταυτόχρονα, ρεαλιστική προσέγγιση της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, η ανάπτυξη και διαχείριση της οποίας προϋποθέτει και απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την ύπαρξη σημαντικών επαγγελματικών προσόντων. Με βάση το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, ενδεχομένως, η γυναίκα εκπαιδευτικός αισθάνεται περισσότερο ευαίσθητη και εκπαιδευτικά ανήσυχη ως προς την κατάρτισή της να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα σύνθετα ζητήματα που αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο, τα οποία επηρεάζουν το κλίμα, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητά του, όταν, μάλιστα, το υποστηρικτικό για το έργο της σύστημα ουσιαστικής και συνεχούς επιμόρφωσής της δυσλειτουργεί ή είναι σχεδόν ανύπαρκτο. Έτσι, προβάλλουν, δίχως να έχει εκφραστεί εδώ, την αναγκαία συμβολή και αξιοποίηση των εκάστοτε επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο επαγγελματικής και προσωπικής τους βελτίωσης, και καταδεικνύουν τις προσδοκίες τους για την μελλοντική εφαρμογή ανάλογων δράσεων. Από την άλλη, οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως, να εκφράζουν περιορισμένες ανησυχίες ή και αυξημένη αισιοδοξία ως προς τη δυνατότητα επιτυχούς παρέμβασης και υποστήριξης των παραγόντων εκείνων, που συνθέτουν το κλίμα των σχολείων τους και διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητά τους, στοιχεία, τα οποία εναρμονίζονται με χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους άνδρες (Δαράκη, 2007).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τη συσχέτιση των μεταβλητών B7.1-B7.2, σε σχέση με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την εργασιακή θέση, δηλώνει και τη σημαντικότητα των παραγόντων αυτών για τη διασφάλιση συνθηκών ποιότητας στην εργασία τους και, συνεκδοχικά, τη λειτουργία των σχολείων τους. Άλλωστε, όπως έχει αναλυθεί θεωρητικά, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών συμπορεύονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών τους (Κωνσταντίνου, 2015).

Υποενότητα B8: Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου

Ερευνητικό ερώτημα: B8-EP8. Ποιες οι απόψεις των μελών του δείγματος για την αξία/σημασία επιμέρους παραμέτρων που συνθέτουν τη συνιστώσα “Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου”, στη δημιουργία Θ.Σ.Κ. και την Α.Λ.Σ.Μ.; {ερώτηση B8.1}

Μία από τις αδυναμίες, που, κατά καιρούς, καταγράφονται και αφορούν στη λειτουργία των σχολείων, είναι η επικρατούσα λανθασμένη αντίληψη που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, με συνοδά συμπτώματα τη χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης, το κυνήγι των υψηλών επιδόσεων μέσα από πρακτικές βαθμοθηρίας και την ανάπτυξη κλίματος σχολικού ανταγωνισμού. Η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία μας, έχει να αναδείξει αρκετά τέτοια φαινόμενα, τα οποία οδηγούν στην αποξένωση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, πυροδοτούν ποικίλες προστριβές και συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών και υπονομεύουν το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία του. Έτσι, διαμορφώνονται καταστάσεις, οι οποίες δεν αρμόζουν στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο εξ’ ορισμού καλλιεργεί το ήθος και διαπλάθει την προσωπικότητα του ατόμου.

Σύμφωνα, επίσης, με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι βαθμοθηρικές πρακτικές και τα φαινόμενα ανταγωνισμού, τα οποία, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια κυριαρχούν και προσδιορίζουν τη σχολική ζωή, κυρίως, των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπονομεύουν τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της σχολικής επίδοσης, καλλιεργώντας τον ατομικισμό και εξοβελίζοντας από την εκπαιδευτική διεργασία διαπαιδαγωγικές πρακτικές και αξίες, όπως η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, συλλογικότητας και συνέργειας (Ζαβλανός, 2003. Κωνσταντίνου, 2015).

Οι απόψεις αυτές εναρμονίζονται με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών του σχολείου ως έναν μεγάλης σημασίας αρνητικό παράγοντα για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

### *Ενότητα Γ'*

Στην τρίτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους, σχετικά με παράγοντες που αναφέρονται σε ενέργειες και σχέσεις αλληλεπίδρασης των φορέων που εμπλέκονται και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης, του συλλόγου διδασκόντων, και σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους γονείς, εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία, οι οποίες δομούν το σχολικό του κλίμα και συνυφαίνουν την αποτελεσματική του λειτουργία. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους για το επίπεδο στο οποίο οι ενέργειες αυτές υλοποιούνται στο σχολείο τους, αλλά και το επίπεδο στο οποίο θα επιθυμούσαν να υλοποιούνται, προκειμένου αυτές να συμβάλουν στη δημιουργία του επιθυμητού επιπέδου σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας.

Υποενότητα Γ1: Ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου

Ερευνητικό ερώτημα: Γ1–EP1: Σε ποιον βαθμό βιώνουν το θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο ενεργειών διεύθυνσης σχολείου; {ερωτήσεις Γ1.1 έως και Γ1.11}

Σύμφωνα με το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο καθοδήγησε τη διατύπωση του σχετικού ερευνητικού ερωτήματος, η σχολική διεύθυνση αποτελεί βασική παράμετρο του σχολικού κλίματος, διότι με τις ενέργειές της το δομεί και το προσδιορίζει (Freiberg, 1998. Kelley, 2005. Πασιαρδή, 2001. Thapa et al., 2013. Welsh, 2000).

Ένα από τα βασικά καθήκοντα, σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο της σχολικής διεύθυνσης, είναι η άσκηση διδακτικού έργου. Το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζεται με βάση τον αριθμό των τμημάτων κάθε σχολείου, τη διοικητική θέση και τα έτη υπηρεσίας. Παρόλα αυτά, αποτελεί σημείο αμφιλεγόμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο διευθυντής



δεν θα πρέπει να έχει διδακτικό έργο, ώστε, απερίσπαστα, να ασκεί τα διευθυντικά του καθήκοντα, και άλλοι, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο, διότι, έτσι, επικοινωνεί καλύτερα με τους μαθητές του, γνωρίζει και κατανοεί τις ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους, διευκολύνοντας την άσκηση των παιδαγωγικών και διοικητικών του καθηκόντων πολυεπίπεδα.

Ενδιαφέρουσα, προς αυτήν την κατεύθυνση, κρίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, οι οποίοι αξιολογούν ότι στην υπάρχουσα κατάσταση “η άσκηση διδακτικού έργου από τον Διευθυντή” είναι στο επίπεδο 2=λίγο, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικής μονάδας. Αντιλαμβανόμαστε, ότι με την άποψή τους αυτή οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας έμμεσα εκφράζουν και τη συμφωνία τους υπέρ της άποψης εκείνης που υποστηρίζει την υποχρεωτική από τη σχολική διεύθυνση άσκηση διδακτικών καθηκόντων. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με απόψεις της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, η οποία υποστηρίζει ότι ο διευθυντής ασκώντας διδακτικό έργο ως παιδαγωγικός ηγέτης μπορεί να επηρεάσει άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα (Huber et al., 2012), και να λειτουργήσει ως ένα καλό παράδειγμα για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, εμπνέοντας τη συνεργασία και την ισόνομη συνύπαρξή τους στο σχολικό πλαίσιο (Αργυροπούλου, 2018. Engels et al., 2008). Επιπρόσθετα, τις ανωτέρω απόψεις ενισχύουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθώς από τον στατιστικό έλεγχο συσχέτισης των μεταβλητών Γ1.1.Υ.-Γ1.1.Ε. με τα δύο επίπεδα εργασιακής θέσης (Διευθυντής-Καθηγητής), δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε, λαμβάνοντας υπ’ όψιν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των διευθυντικών καθηκόντων, καθώς και τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σημερινού σχολείου, τον οποίο, πρωτίστως, ο διευθυντής επωμίζεται, ότι η πολιτεία θα πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα, αποφορτίζοντας και ενδυναμώνοντας τον διευθυντή στο να ανταποκριθεί στα ποικίλα καθήκοντά του με συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Η εξασφάλιση γραμματειακής υποστήριξης των σχολείων, αλλά και των αναγκαίων, κατά περίπτωση, ψυχολόγων και επιστητών, εκτιμούμε ότι θα μειώσει τη σχολική γραφειοκρατία και θα δώσει τη δυνατότητα στο σχολείο να λειτουργήσει σε συνθήκες ευρυθμίας και αποτελεσματικότητας.

Ενδιαφέρουσα, επίσης, άποψη εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για την αξία της ανατροφοδότησης που δέχονται κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους από τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς αξιολογούν ότι στην τρέχουσα κατάσταση είναι στο επίπεδο 2=λίγο και, ταυτόχρονα, εκφράζουν την επιθυμία να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού κλίματος και της επιθυμητής λειτουργίας του σχολείου τους. Ως πιθανή αιτία του χαμηλού ποσοστού ανατροφοδότησης που δέχονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από τη διεύθυνση του σχολείου τους, εκτιμούμε ότι είναι, κυρίως, η δραστηριοποίησή της στους ποικίλους διοικητικούς τομείς στο σύγχρονο σχολείο. Σύμφωνα με τη προσωπική μας εμπειρία ως διευθύντριας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αυξημένες γραφειοκρατικές υποχρεώσεις της σχολικής διεύθυνσης, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις πρέπει να εκτελεστούν άμεσα, αφού ο εργασιακός χρόνος της, συχνά, λειτουργεί ανελαστικά και μη παραγωγικά, εμποδίζουν την ενασχόλησή της με δραστηριότητες ανατροφοδότησης και υποστήριξης του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί θεωρητικά, οι συνεργατικές κουλτούρες υπονομεύονται από τις γραφειοκρατικές δομές (Huber et al., 2012) και θέτουν επιτακτικό το ζήτημα του χρόνου, το οποίο, συχνά, προβάλλει ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η διεύθυνση ενός σχολείου (Καραγιώργη, 2012). Η σημαντικότητα της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση του σχολείου τους αναδεικνύεται στα ευρήματα σχετικών ερευνών (Βουδούρη κ. συν., 2012. Engels et al., 2008. Θεοφιλίδης, 1994. Levacic, 1998. Σαΐτης, 2008α), καθώς και στην ερευνητική μελέτη που διεξήγαγε η Πασιαρδή (2001) στην Κύπρο, με την επισήμανση η διαδικασία της αξιολόγησης να λειτουργεί ως μορφή ανατροφοδότησης στο έργο τους.

Άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σχετικά με την ύπαρξη προγραμματισμού και οργάνωσης σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου, αλλά και εφαρμογής συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, καθώς στην υπάρχουσα κατάσταση αξιολογούν ότι οι συγκεκριμένες ενέργειες είναι στο επίπεδο 3=αρκετά, και η επιθυμητή κατάσταση είναι να φθάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού Θ.Σ.Κ. και της επιθυμητής Α.Λ.Σ.Μ. Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφική θεωρία και έρευνα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ανάγκη προγραμματισμού και οργάνωσης του σχολείου στη βάση κανονισμών και νόμων και αναδεικνύεται η ρυθμιστική τους λειτουργία στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και την αποφυγή τυχόν

αυθαιρεσιών, που μπορεί να οδηγήσουν σε μαρασμό τον σχολικό οργανισμό (Καρακατσάνη κ. συν., 2012. Κουλουμπαρίτση, 2008. Κυθραιώτης, 2010).

Αναδεικνύεται, επίσης, ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσουν κίνητρα για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του προσωπικού των σχολείων (Fullan & Hargreaves, 1991), δραστηριοποιούν και εμπλέκουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και καθιστούν το σχολικό κλίμα πιο γόνιμο και αποτελεσματικό (Engels et al., 2008. Κουλουμπαρίτση, 2008. Northfield, 2014. Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016. Taylor & Tashakkori, 1999. Τσολακίδης, 2010). Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας αναγνωρίζουν τη δυναμική που περικλείουν βασικές διοικητικές αρχές, όπως η οργάνωση, ο προγραμματισμός και η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, και εκφράζουν την επιθυμία και την επιδίωξη να λειτουργούν σε ένα οργανωμένο εργασιακό πλαίσιο, που καλλιεργεί και προάγει συλλογικές και συμμετοχικές μορφές διοίκησης.

Κατά μίαν έννοια, η τελευταία αυτή διαπίστωση ενισχύεται κι από τις απόψεις τους, σχετικά με την καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, τη δημιουργία σχολείων ανοιχτών στην κοινωνία, και την ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης ταυτότητας, καθώς δηλώνουν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι, αλλά κι από τις προσδοκίες τους οι ενέργειες αυτές να αναπτυχθούν περαιτέρω. Τα ευρήματα αυτά είναι ενθαρρυντικά, καθώς προβάλλουν την εικόνα σχολείων με ταυτότητα, τα οποία αναζητούν και διεκδικούν διαρκώς καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας, σταθερότητας και συνοχής, αλλά κι ενδεικτικά επικράτησης ανοιχτού υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος στις εν λόγω σχολικές μονάδες.

Αξιόλογα, επίσης, είναι τα ευρήματα, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση της Γ1.4.Υ. - Γ1.4.Ε. “Η οργάνωση, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου” με τη μεταβλητή Π9=Διεύθυνση εκπαίδευσης, καθώς παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τέσσερες διευθύνσεις εκπαίδευσης, αναφορικά με τον βαθμό υλοποίησής της στις σχολικές τους μονάδες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές επιβεβαιώνουν την άποψη ότι, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί τη λειτουργία της, εφαρμόζοντας τις βασικές διοικητικές αρχές του προγραμματισμού, του ελέγχου, της αξιολόγησης, σχεδιάζει τη στοχοθεσία της, αξιολογεί και επανασχεδιάζει για την αποτελεσματική υλοποίησή της. Όπως έχει υποστηριχτεί

θεωρητικά, το συγκείμενο και οι τοπικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας διαμορφώνουν συνθήκες διαφοροποίησης στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, καθιστώντας τη γενικότερη έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας έννοια μη ταυτόσημη με την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2015. Λιακοπούλου, 2014. Νικολάου, 2009). Βέβαια, η στοχοθεσία του κάθε σχολείου είναι συμβατή με τη γενικότερη στοχοθεσία που χαρακτηρίζει την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, όμως, δεν ταυτίζεται, διότι υπαγορεύεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες που χαρακτηρίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και εξελίσσεται. Το προφίλ των μαθητών, η προσωπικότητα των μελών, οι σχέσεις που αναπτύσσουν, οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν εντός της σχολικής μονάδας, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον αυτής, διαμορφώνουν την ιδιαίτερη ταυτότητά της και καλλιεργούν το κλίμα και την κουλτούρα της. Αναδεικνύεται, συνεπώς, ο καθοριστικός ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα μίας σχολικής μονάδας, της ύπαρξης ικανών εκπαιδευτικών και εμπνευσμένης σχολικής ηγεσίας, οι οποίοι δύνανται να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες, που διασφαλίζουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα στο σχολείο τους (Κουτρούκης & Παυλάκης, 2018. Μπάκας, 2016).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης, που αφορούν στη μέριμνα για την κατάρτιση και επαγγελματική ανέλιξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα ευρήματα αναδεικνύουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση, την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως λίγο ικανοποιητική, και την επιθυμητή, καθώς εκφράζουν την επιθυμία να φτάσει στο επίπεδο 4=πολύ, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας. Αν και η προώθηση της διαρκούς στήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως έχει υποστηριχτεί θεωρητικά στην οικεία βιβλιογραφία, αποτελεί βασική υποχρέωση της διεύθυνσης σχολείου, άμεσα συναρτώμενη με την καθιέρωση κουλτούρας μάθησης, η οποία οδηγεί σε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και συμπεριφοράς, (Καραγιώργη, 2012. Κιρκιγιάννη, 2011. Κούλα, 2011. Λαΐνας, 2004. Leitwood et al., 2008. Μπάκας, 2002. Νικολαΐδου & Καραγιώργη, 2012. Πασιαρδής, 2004. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006. Στραβάκου, 2003), ωστόσο, η σχολική καθημερινότητα, λειτουργώντας δεσμευτικά στην ποιοτική και δημιουργική υλοποίηση του διευθυντικού έργου, αναδεικνύει το αντίθετο. Έτσι, διευθυντικές

πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, όπως η οργάνωση και προώθηση μορφών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αλλά και η ενεργοποίηση του θεσμού του μέντορα, παραμένουν ανενεργές, αν και η συμβολή τους στη σύνθετη και διαρκώς μεταβαλλόμενη σχολική πραγματικότητα κρίνεται αναγκαία (Παπαναούμ, 2005).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, σχετικά με ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου τους, που αφορούν στην παροχή επιβράβευσης και επαίνου προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο, αλλά και τη συμβολή της στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νεοεισερχόμενων στη σχολική τους μονάδα εκπαιδευτικών. Οι απόψεις αυτές παρέχουν μία πρώτη ένδειξη για τον παρακινητικό και υποστηρικτικό ρόλο της σχολικής διεύθυνσης στα περισσότερα σχολεία της έρευνάς μας, αφού στη σχετική βιβλιογραφία η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, που ευνοούν την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, αξιοποιεί τα προσφερόμενα κίνητρα, ενισχύει το ηθικό τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999. Ανθοπούλου, 1999. Bredeson & Johansson, 2000. Cheng, 1991. Hudson, 2012. Orzea, 2016. Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016. Σαΐτης, 2008) και, γενικότερα, ανταμείβει, αναγνωρίζει και επαινεί την αξία του προσωπικού του σχολείου, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής του (Engels et al., 2008. Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000. Κατσουλάκης, 1999. Μπόγκα-Καρτέρη, 2003. Νικολαΐδου, 2012. Peleg, 2012).

Αν λάβουμε, επίσης, υπ' όψιν ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει τις συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού ως έναν σημαντικό αρνητικό παράγοντα, ο οποίος λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. υποενότητα B1: Η οικολογική φυσιγνωμία της σχολικής μονάδας), κρίνουμε εύλογη και την επιθυμία τους η υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών να υποστηρίζεται και να ικανοποιείται από τη διεύθυνση του σχολείου τους στο έπακρον.

Αναφορικά με τη συσχέτιση των ενεργειών της σχολικής διεύθυνσης: Γ1.8.Υ. “Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” και Γ1.8.Ε. “Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο” με την εργασιακή θέση, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις δύο εργασιακές ομάδες, Διευθυντές – καθηγητές, σχετικά με τον βαθμό υλοποίησής τους στις σχολικές τους μονάδες. Οι διευθυντές αξιολογούν ότι η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού” πραγματοποιείται λίγο έως αρκετά, ποσοστό 84,62%, και οι καθηγητές ομοίως, αλλά σε μικρότερο ποσοστό, 67,14%, ενώ η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο με ποσοστά 74,36% και 51,58% αντιστοίχως. Τα ευρήματα αυτά θεωρούμε ότι, ενδεχομένως, στηρίζονται στη συνήθη υποκειμενική θέαση των ατόμων και, συχνά, υπερτιμημένη αξιολόγηση ενεργειών, για τις οποίες είναι υπεύθυνοι και υπόλογοι. Ωστόσο, η επιθυμία και των δύο εργασιακών ομάδων οι ενέργειες αυτές να υλοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στη σχολική τους μονάδα δηλώνει τη συμπόρευσή τους στην επίτευξη της αποστολής του σχολείου.

Σημαντική άποψη καταγράφεται, επίσης, στο ερώτημα που αφορά στο έργο της σχολικής διεύθυνσης σε επίπεδο αξιολόγησης της λειτουργίας του σχολείου, καθώς, στο πλαίσιο δραστηριοποίησής της, συναντώνται και συλλειτουργούν όλα τα επίπεδα οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δηλώνουν ότι η λειτουργία της αξιολόγησης στη σχολική τους μονάδα στην υπάρχουσα κατάσταση είναι αρκετά ικανοποιητική, και εκφράζουν την επιθυμία για άνοδο του τρέχοντος επιπέδου, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου τους.

Η άποψη αυτή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θετικό εύρημα, με αρκετά, ωστόσο, περιθώρια βελτίωσης, σχετικά ανάλογη με απόψεις μελετητών της σχολικής αποτελεσματικότητας, η επίτευξη της οποίας απαιτεί διευθύνσεις ικανές να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες και τα μέσα που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, και ως εσωτερικοί αξιολογητές, σε συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να θέτουν τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εποπτεύοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά στην περίπτωση απόκλισης από τους επιθυμητούς στόχους (Βουδούρη κ. συν., 2012. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008. Κατσουλάκης, 1999. Κωνσταντίνου, 2015. Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017. Λαϊνά, 2012. Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008. Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000. Πετρίδου, 2002. Σολομών, 1999). Τα ευρήματα αυτά, συναξιολογώντας και την άποψη των εκπαιδευτικών, όπως αναδείχτηκε στην υποενότητα Β4 (Ερώτημα Β4.7: “Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου”), μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι, αν και οι αντιδράσεις σε θέματα αξιολόγησης υπήρξαν πολύ έντονες μέχρι σήμερα, κατά την άποψή μας, ο εκπαιδευτικός κλάδος έχει αρχίσει να

αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητά της στην προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης με την κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων, προκειμένου η αξιολόγηση να εφαρμοστεί και να αποτελέσει μοχλό για την αναδιοργάνωση και αναβάθμιση της ποιότητας στο σύγχρονο σχολείο.

Γενικότερα, από τα ευρήματα της υποεπένδυσης, που αφορά στις ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου, προκύπτει ότι στην τρέχουσα κατάσταση το επίπεδο σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότητας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, είναι γενικά υψηλό. Το στοιχείο αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες διοικούνται από διευθύνσεις ικανές και προσανατολισμένες στην ικανοποίηση του θεσμικού πλαισίου, αλλά και του ανθρώπινου παράγοντα, ο οποίος κρίνεται βασικός στη διαμόρφωση του κλίματος και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το γεγονός, εξάλλου, της διεκδίκησης και επιθυμίας των εκπαιδευτικών για άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους της υποεπένδυσης, αναδεικνύει το ενδιαφέρον τους για την ομαλή και ποιοτική λειτουργία των σχολείων τους σε επίπεδο εργασιακών συνθηκών, αλλά και ποιότητας στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Υποεπένδυση Γ2: Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου

Ερευνητικό ερώτημα: Γ2–EP1: Σε ποιον βαθμό βιώνουν το θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο ενεργειών των εκπαιδευτικών του σχολείου; {ερωτήσεις Γ2.1 έως και Γ2.8}

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο εκπαιδευτικός με την προσωπικότητα και την κατάρτισή του αποτελεί έναν από τους βασικούς συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος μαζί με τον μαθητή διαμορφώνουν τις συνθήκες λειτουργίας του, τους προσανατολισμούς και την επίτευξη της στοχοθεσίας του (Πασιαρδή, 2001). Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα υποστηρίξει τον ρόλο του και το είδος των πρακτικών που θα αξιοποιήσει στην παιδαγωγική του επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και τη συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου και τους συναδέλφους του, καθορίζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Κωνσταντίνου, 2015).

Αναφορικά με τις παραμέτρους που συνθέτουν την υποεπένδυση “ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου” τα ευρήματά μας έδειξαν ότι υλοποιούνται σε αρκετά

ικανοποιητικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή (73,6%). Οι απόψεις αυτές εναρμονίζονται με πορίσματα σχετικών ερευνών (Τσατσούλη, 2017. Φασουλής, 2008), και αποτελούν στοιχείο ενδεικτικό του δημοκρατικού και ποιοτικού μοτίβου ηγεσίας στα σχολεία της έρευνας.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα (58%), στοιχείο, το οποίο αναδεικνύει τη δημιουργία και εδραίωση μίας κουλτούρας συνεργασίας. Παρόμοιο εύρημα συναντάμε στα πορίσματα της έρευνας Τσατσούλη (2017), σύμφωνα με τα οποία, μεταξύ των άλλων μορφών συνεργασίας των εκπαιδευτικών, ξεχωρίζουν ως περισσότερο σημαντικές, συνεργατικές δράσεις που αφορούν στην επίδοση των μαθητών και τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο τους. Ωστόσο, προβληματίζει το γεγονός ότι υπάρχει ακόμη ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, που δεν έχει κατορθώσει να κατανοήσει ότι στον εργασιακό χώρο και, ιδιαίτερα, τον σχολικό, η αλληλεπίδραση και η λειτουργία ομάδας ως πηγές μάθησης συντείνουν στην επίτευξη του κοινού στόχου για τη συλλογική και προσωπική βελτίωση των μελών του σχολικού οργανισμού (Γερούκη, 2012. Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011).

Την κατεύθυνση επιτυχούς επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις στα επόμενα ερωτήματα, στις οποίες διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές τους για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας (59,5%) και, γενικότερα, την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος (59,3%). Επιπλέον, προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης (59,8%), διαμορφώνοντας σχέσεις, οι οποίες διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης (74,4%), αλλά και συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών (65,8%). Επιπλέον, σε όλες τις προαναφερθείσες ενέργειες οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία υλοποίησής τους σε ανώτερο βαθμό, προκειμένου να διαμορφώνουν θετικά το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους.

Παρόμοιες απόψεις συναντάμε στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία. Ειδικότερα, στην έρευνα Βουδούρη κ. συν., (2012) υποστηρίζεται η τακτική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου. Στην έρευνα



Πασιαρδή (2001) αναδεικνύεται ότι μεταξύ των μελών του προσωπικού υπάρχει ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και συντροφικότητας και τονίζεται, ιδιαίτερα, η σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα, ενώ στην έρευνα Τσολακίδης (2010) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλό βαθμό συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, ενδιαφέρον για την επιτυχία των μαθητών, καθώς και φιλικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Σε άλλες έρευνες στον διεθνή χώρο, επίσης, αναγνωρίζεται πως οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζουν τη μάθηση και αποτελούν βασική προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας (Den Brok et al., 2004. Lester & Cross, 2015. Opdenakker et al., 2010), οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας, παρέχοντας ευκαιρίες και αναθέτοντας ρόλους στους μαθητές τους (Anderson, 1982), ενώ στα περιβάλλοντα, τα οποία βιώνονται ως κοινότητες, οι μαθητές αισθάνονται κοινωνική και συναισθηματική ευεξία, δέσμευση και ασφάλεια, αποτελώντας, έτσι, πρόσφορο έδαφος για τη μάθηση και την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Battistich & Hom, 1997. Cohen et al., 2009. Cohen & Elias, 2011. Hoy et al., 1991. Matsumura et al., 2008. Okafor, 2010. Roueche & Baker, 1986. Χατζηχρήστου, 2015. Zullig et al., 2009). Είναι εκείνα τα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία πρέπει να αναζητά και να διεκδικεί η εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε *«κάθε παιδί και εκπαιδευτικός να επιθυμεί να έρθει στο σχολείο και να μη θέλει να φύγει»* (Βουδούρη κ. συν., 2012: 97).

Επίσης, στην έρευνα Ζμπάινος & Γιαννακούρα (2010) οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, ενώ στην έρευνα Opdenakker κ. συν., (2012), οι υποστηρικτικές σχέσεις και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους τείνουν να προάγουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν την ίδια θετική άποψη για τη δυνατότητα επέκτασης φιλικών σχέσεων στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και εκτός σχολικού ωραρίου. Από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι φιλικές συνενυρέσεις των εκπαιδευτικών εκτός του εργασιακού τους πλαισίου πραγματοποιούνται σε περιορισμένο επίπεδο, παρόλο που οι άτυπες αυτές σχέσεις συνιστούν σημαντικά επικοινωνιακά δίκτυα, που επιφέρουν αρμονία και ισορροπία στον σχολικό οργανισμό, καλλιεργώντας ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Καψάλης, 2006). Διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 58,9%) δεν διατηρεί φιλικές σχέσεις πέραν του σχολικού ωραρίου. Το στοιχείο αυτό συνηγορεί υπέρ της άποψης πως οι

σχέσεις στο προσωπικό των σχολείων είναι, κυρίως, επαγγελματικές και περισσότερο τυπικές, οι οποίες, όμως, δεν μπορούν να υποστηρίξουν επαρκώς την αναγκαία συνέργεια και συλλογικότητα για την καλλιέργεια του θετικού κλίματος και κουλτούρας σχολείου. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, επίσης, διατηρούν σε υψηλό βαθμό φιλικές σχέσεις και έξω από το εργασιακό τους πλαίσιο, ένδειξη πως οι σχέσεις των μελών των σχολείων είναι περισσότερο τυπικές, παρά σχέσεις βαθιά προσωπικές, οι οποίες απαιτούνται, προκειμένου να εδραιωθεί μία αληθινή συνεργατική κουλτούρα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων διευθύνσεων εκπαίδευσης της Ηπείρου με διαφοροποιήσεις αποδέχονται την παράμετρο Γ2.7.Υ.- Γ2.7.Ε. “Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος”. Πολλοί μελετητές προκρίνουν την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και τη σωστή χρήση σε επίπεδο σχολικής τάξης μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου, εστιάζοντας στην ποιότητα, τις ευκαιρίες για μάθηση, αλλά και την ικανοποίηση που προσφέρει στους δύο βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης, τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό (Καμπουρίδης 2002. Καψάλης 2005. Κωνσταντίνου, 2015. Μυλωνά 2005). Οι διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατηρούνται στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τεσσάρων διευθύνσεων εκπαίδευσης για τον βαθμό συμβολής της συνεργασίας τους με τους μαθητές στην καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, εκτιμούμε ότι αναδεικνύουν, γενικότερα, διαφοροποιήσεις στη στάση, εφαρμογή και αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γεφυρώσουν και να εξειδικεύσουν τους γενικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, οι οποίοι ευθυγραμμίζονται με την εκάστοτε ασκούμενη κυβερνητική πολιτική, με τους στόχους που προκύπτουν σε επίπεδο σχολείου, σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών τους. Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, επιβεβαιώνει τον ιδιαίτερο και καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς η μετατρεψιμότητα των σκοπών σε στόχους και, συνεκδοχικά, η επιτυχής εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος προϋποθέτουν την ύπαρξη ικανοτήτων, έμπνευσης και δημιουργικότητας, αλλά και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και συνεργασίας με τους μαθητές τους, ώστε να καλυφθούν τα ενδεχόμενα κενά και να αξιοποιηθεί η ελευθερία που παρέχει σε

εκείνους το αναλυτικό πρόγραμμα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013. Κωνσταντίνου, 2015). Παράλληλα, επισημαίνει την αναγκαιότητα ύπαρξης παιδαγωγικής αυτονομίας στον εκπαιδευτικό και, συνάμα, ευθύνης προς τους μαθητές του, εφόσον είναι, κατεξοχήν, υπόλογος και υπεύθυνος για τη διαπαιδαγώγηση και ολόπλευρη καλλιέργειά τους και, κατά συνέπεια, την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών και δράσεων για την επίτευξή της.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αισθάνονται ικανοποιημένοι σε αρκετό βαθμό για τα σχολικά τους περιβάλλοντα και, παράλληλα, οραματίζονται τη βελτίωσή τους, στοιχείο, το οποίο, κατά την εκτίμησή μας, είναι ενδεικτικό θετικού κλίματος για τα σχολεία της έρευνάς μας, αλλά και προοπτικής για την περαιτέρω ανάπτυξη της ποιότητας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο τους.

Υποενότητα Γ3: Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας

Ερευνητικό ερώτημα: Γ3–EP1: Σε ποιον βαθμό βιώνουν το θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο σχέσεων αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας; {ερωτήσεις Γ3.1 έως και Γ3.4}

Το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο στηρίζει το παρόν ερευνητικό ερώτημα, έχει να επιδείξει ένα ευρύ φάσμα στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των γονέων στη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς οι σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τους γονείς των μαθητών του συνιστούν καθοριστική συνιστώσα του κλίματος και της ποιότητας στην παρεχόμενη από το σχολείο εκπαίδευση. Ως βασική πρακτική, η οποία εντάσσεται στις προτεινόμενες από ερευνητές του σχετικού αντικειμένου τυπολογίες στάσεων και συμπεριφορών για ομαλή και γόνιμη συνεργασία σχολείου οικογένειας, αναφέρεται η επιδίωξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας, προκειμένου το σχολείο να ενημερώνει την οικογένεια του μαθητή για την ακαδημαϊκή του επίδοση, αλλά και να πληροφορείται για τις συνθήκες του οικογενειακού του περιβάλλοντος που αφορούν στην ομαλή φοίτησή του στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, προβάλλεται ως ιδιαίτερα σημαντική η παροχή βοήθειας του σχολείου προς την οικογένεια, ώστε να αναπτύξει ένα περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού (Epstein, 1995. Epstein & Sheldon, 2002. Tomlinson, 1991), ενώ σε ευρεία έρευνα, που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο (2008), καταγράφονται θετικά ευρήματα επαρκούς συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών του.

Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, οι οποίοι δηλώνουν ότι οι σχέσεις σχολείου οικογένειας, που αφορούν στην προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών, την άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους, αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, βρίσκονται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Παράλληλα, εκφράζουν την επιθυμία τους οι ενέργειες αυτές να αναπτυχθούν περισσότερο, για να μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία των σχολείων τους.

Αναλυτικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών (ερώτημα Γ3.1-υπάρχουσα κατάσταση), προκύπτει ο υψηλός βαθμός εκτίμησης των εκπαιδευτικών (ποσοστό 23,4%), η μέτρια εκτίμηση από το 38,1% των εκπαιδευτικών, και η μικρή εκτίμηση από το 31,2% των εκπαιδευτικών. Αυτό καταδεικνύει ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας (ποσοστό 61,8%) αναγνωρίζουν αρκετά έως πολύ την αναγκαιότητα επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, τους οποίους επιθυμούν ως συνεργάτες στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Το παραπάνω επιχείρημα, πιθανόν, να ερμηνεύει και το αποτέλεσμα του επόμενου ερωτήματος (ερώτημα Γ3.3-υπάρχουσα κατάσταση) που αφορά στην άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η ενέργεια αυτή υλοποιείται στα σχολεία τους αρκετά έως πολύ, σε ποσοστό 63,7%, διαμορφώνοντας το υπάρχον επίπεδο σχολικού κλίματος και την υπάρχουσα λειτουργία της σχολικής μονάδας, δηλώνοντας, προφανώς, και την πολιτική στήριξης και ενδυνάμωσης των σχολικών τους μονάδων προς τις οικογένειες των μαθητών τους, η οποία συνιστά ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του ποιοτικού σχολείου (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008. Κωνσταντίνου, 2015. Μυλωνά, 2005. Παμουκτσόγλου, 2001. Posch, 2004), αλλά και του σχετικού θεσμικού πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς στο ελληνικό σχολείο (Ν. 1566/1985). Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής, αναδεικνύεται η

συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος τον καθιστά περισσότερο αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης σχολικής τάξης, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις για το διαφορετικό σχολείο, που προάγει τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, νοιάζεται και φροντίζει για αυτούς και, ποικιλοτρόπως, τους υποστηρίζει (Χατζηγηρήστου, 2014). Σύμφωνα, επίσης, με την εκπαιδευτική μας εμπειρία, η αποτελεσματική άσκηση του ρόλου αυτού ενδυναμώνει τους μαθητές και τις οικογένειές τους, θωρακίζει το κλίμα της σχολικής μονάδας, δομεί την κουλτούρα της, διαμορφώνοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών, οι οποίες συνθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα, μειώνουν τους παράγοντες επικινδυνότητας, παρέχουν στήριξη και φροντίδα.

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, προβληματίζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών εκείνων που δηλώνουν ότι τα σχολεία τους δεν έχουν κατορθώσει να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών τους, την οποία, ωστόσο, φαίνεται να επιδιώκουν με την επιθυμία τους οι ενέργειες της υπό μελέτη ενότητας να αυξηθούν περαιτέρω. Η ανάπτυξη περισσότερων δυναμικών πρωτοβουλιών από τις διευθύνσεις των σχολείων και η υλοποίηση άτυπων και θεσμοθετημένων μορφών επικοινωνίας εκτιμούμε ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν καθοριστικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Ως λιγότερο σημαντική αξιολογούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τη σχέση που αναπτύσσει το σχολείο τους με τους γονείς, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση, την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως λίγο ικανοποιητική, και την επιθυμητή, καθώς εκφράζουν την επιθυμία να φτάσει στο επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας. Η άποψη αυτή, ίσως, δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ανάπτυξης συνεργασίας με τους γονείς με τη μορφή “γονικής εμπλοκής”, η οποία στηρίζεται σε οριοθετημένες και καθοδηγούμενες διαδικασίες ανάμειξής τους στα σχολικά δρώμενα (Συμεού, 2003). Εναρμονίζεται, επίσης, με την επιφυλακτική στάση, την οποία εξέφρασαν στην αξιολόγηση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας ως παράγοντα θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου (βλ. υποενότητα Β2). Όμως, καθώς οι ανάγκες του σημερινού

σχολείου απαιτούν συνεργατικές διαδικασίες με τη μορφή “γονικής συμμετοχής”, δηλαδή, ουσιαστικό μοίρασμα ευθυνών σε μία συνεχή βάση συνεργειών μαθητοκεντρικού χαρακτήρα με ακαδημαϊκή εστίαση, θεωρούμε ότι κρίνεται επιβεβλημένη η ενίσχυση του περιεχομένου και της ποιότητας των δεσμών, που αναπτύσσει το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του. Ειδικότερα, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώνει η εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω των έκτακτων υγειονομικών αναγκών, απαιτείται επαναπροσδιορισμός στον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και κατανόηση της θέσης της οικογένειας στη μόρφωση του παιδιού τους, προκειμένου να υποστηριχθούν αποτελεσματικά οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου, οι οποίες αποτυπώνονται με τρόπο διαφορετικό στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης.

Υποενότητα Γ4: Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία

Ερευνητικό ερώτημα: Γ4–EP1: Σε ποιον βαθμό βιώνουν το θετικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα και ποιοι οι οραματισμοί τους για το κλίμα που θα επιθυμούσαν να επικρατεί σε επίπεδο σχέσεων αλληλεπίδρασης σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία; {ερωτήσεις Γ4.1 έως και Γ4.3}

Το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με το ευρύτερο συγκείμενο και, κατά συνέπεια, η εκπλήρωση των στόχων του στο σημερινό, πολύπλοκο και πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύουν την αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης και συμπόρευσής του με το σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίνεσθαι σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Γεωργογιάννης, 2006. Νικολάου, 2010). Οι διαστάσεις αυτές προσδιορίζουν τη λειτουργία του σημερινού σχολείου και, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνάς μας, έχουν γίνει αντιληπτές από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι το σχολείο τους αξιοποιεί τους φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), συνεργάζεται με τη Σχολική Επιτροπή και τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης σε αρκετό βαθμό και, παράλληλα, δηλώνουν ότι επιθυμούν οι σχέσεις αυτές να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Συνεπώς, τα σχολεία της έρευνάς μας σε αρκετό βαθμό, ο οποίος επιδέχεται βελτίωσης, σύμφωνα με τους οραματισμούς των εκπαιδευτικών τους, λαμβάνουν υπ’ όψιν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, προωθώντας τη σύνδεση των μαθησιακών

εμπειριών με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, προς όφελος της ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και κοινωνικής ευημερίας των μαθητών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Άλλωστε, ο προσανατολισμός αυτός, ορίζεται θεσμικά διά του Ν. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167, Α/30-9-1985, καθώς το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων προβλέπει την ύπαρξη θεσμών (εκπαιδευτικοί φορείς- Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή), και τη συστηματική συνεργασία τους με τις σχολικές μονάδες για την προώθηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπρόσθετα, όπως έχει υποστηριχτεί θεωρητικά, η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων συνθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μελών του σχολικού συστήματος, μειώνουν τους παράγοντες επικινδυνότητας, παρέχουν στήριξη και φροντίδα, αποκαθιστώντας όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και ενδυναμώνοντας τα άτομα και τα περιβάλλοντα αυτών συστήματα (Χατζηχρήστου, 2014).

Η θετική άποψη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση δεν συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας Κουλουμπαρίτση (2008), η οποία αναφέρεται σε διαφονίες μεταξύ των σχολικών μονάδων και της αυτοδιοίκησης, λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών και καθυστερημένης εκταμίευσης χρημάτων, διαδικασίες, οι οποίες επιφέρουν δυσλειτουργία στη σχολική μονάδα, παρεμποδίζοντας την υλοποίηση βελτιωτικών και καινοτομικών έργων.

Μία ενδιαφέρουσα εικόνα προκύπτει από την άποψη των εκπαιδευτικών ότι στην υπάρχουσα κατάσταση η συνεργασία των σχολείων τους με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις) αξιολογείται ως λίγο ικανοποιητική, ενώ επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου στο επίπεδο 3=αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας. Ως βασικούς αιτιολογικούς παράγοντες της επικράτησης μίας κουλτούρας απομόνωσης, η οποία δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, πιθανολογούμε ότι είναι τα αυξημένα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, που δεν ευνοούν την ενασχόληση με ανάλογες δράσεις, οι οποίες είναι χρονοβόρες και απαιτητικές, καθώς και η έλλειψη αναγκαίου επιπέδου κατάρτισης και επιμόρφωσής τους (επάρκεια γνώσης Η/Υ και ξένων γλωσσών), για την επαρκή υποστήριξη σχετικών δράσεων. Κατ' επέκταση, μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι, εμμέσως, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία ανησυχητική αυτοεικόνα, αναφορικά με τις ικανότητές

τους να εμπλακούν σε ανάλογα εγχειρήματα. Επιπροσθέτως, παρατηρούμε ότι η άποψη αυτή συνάδει με την αξιολόγηση της παραμέτρου “συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς”, για την οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί διατύπωσαν μία στάση επιφυλακτική ως προς τη συμβολή της στη δημιουργία θετικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. υποενότητα Β3). Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με ευρήματα ερευνών, τα οποία, μεταξύ άλλων, διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αποφεύγουν πρακτικές και δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη ενδοσχολικών ή διασχολικών συνεργατικών δικτύων μάθησης και πολιτισμού (Μπινιάρη, 2012. Τσατσούλη, 2017).

Σε συνδυασμό με τον τύπο σχολείου εργασίας των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, κατόπιν στατιστικού ελέγχου, ότι οι καθηγητές που εργάζονται σε Λύκεια εκφράζουν την επιθυμία τους η συνεργασία των σχολείων τους με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων και την ανταλλαγή εμπειριών που συμβάλουν στην προαγωγή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, κατά προτεραιότητα, να αναπτυχθεί πολύ (54,63%), ενώ οι καθηγητές Γυμνασίου να αναπτυχθεί αρκετά (34,96%). Ενδεχομένως, οι διαφοροποιήσεις αυτές απηχούν την αγωνία τους για τον προσανατολισμό του Λυκείου σε εξετασιοκεντρικές και χρησιμοθηρικές πρακτικές, οι οποίες δεν συνάδουν με τον ανθρωποπλαστικό του ρόλο και τις πραγματικές ανάγκες της εφηβικής ηλικίας. Εμμέσως, επίσης, εκφράζουν την επιθυμία τους για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης των μαθητών τους, ικανές να ανταποκριθούν στις ανάγκες εκπαίδευσης των σημερινών εφήβων σύμφωνα με τις προκλήσεις και τα προστάγματα των καιρών. Με τον τρόπο αυτόν, εκτιμούμε ότι μπορούν να περιοριστούν σημαντικά τα ποικίλα και, συχνά, σοβαρά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη Λυκειακή σχολική βαθμίδα, με κύρια χαρακτηριστικά την απαξίωση του μαθήματος, της μελέτης, του εκπαιδευτικού και της προσπάθειάς του να προσφέρει και, γενικότερα, την απαξίωση και αμφισβήτηση της προσφοράς του σχολικού θεσμού.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα διατυπωθούν τα συνολικά συμπεράσματα και θα γίνουν προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες, με βάση τις προοπτικές που αναδεικνύονται από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

#### 8.1. Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσεγγίζει εννοιολογικά τον όρο “σχολικό κλίμα”, πρωτίστως, με την κοινωνικο-ψυχολογική του διάσταση: με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, η προσέγγιση σχετίζεται με το κοινωνικό σύστημα και εστιάζει στις ανθρώπινες σχέσεις, τους κανόνες και τις αξίες που τις διέπουν.
- Η οικολογική φυσιολογία της σχολικής μονάδας, ως διάσταση του σχολικού κλίματος, η οποία είναι ορατή σε κάθε σχολική μονάδα και περιλαμβάνει φυσικές πτυχές, τον περίγυρο, τις αίθουσες, την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύσταση του σχολικού πληθυσμού, την αισθητική του χώρου, αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικής μονάδας.
- Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία συνθηκών θετικού σχολικού κλίματος και σχολικής αποτελεσματικότητας.
- Το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας είναι ένας μέτριος παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενώ οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού αποτελούν σημαντικό αρνητικό παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή.
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους διατυπώνουν την υψηλή τους εκτίμηση για τη σημαντικότητα του παράγοντα επικοινωνία σε επίπεδο ανοιχτής επικοινωνίας όλων με όλους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί,

μαθητές, γονείς), επαγγελματικών και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ της σχολικής διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζουν την εξαιρετικής σημασίας συμβολή του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου, το οποίο συνιστά, κατεξοχήν, την κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος, τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και την αξιοποίηση της δυναμικής τους στη διαμόρφωση θετικών συνθηκών σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

- Αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της συνεργασίας ως εξαιρετικά σημαντικής παραμέτρου για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, προκρίνονται οι συνεργατικές μορφές, οι οποίες αφορούν στη συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς για διαχειριστικά και παιδαγωγικά ζητήματα, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα, τη συνεργασία με τους γονείς για ζητήματα φοίτησης και προόδου των παιδιών τους. Με τις απόψεις τους οι εκπαιδευτικοί φανερώνουν την προσωπική τους στάση για την αξία της συνεργασίας στην καλλιέργεια κουλτούρας ενδυνάμωσης και βελτίωσης στους σχολικούς τους οργανισμούς.
- Η παράμετρος “συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς” υπολείπεται στις επιλογές των εκπαιδευτικών, έναντι των άλλων μορφών συνεργασίας, αν και συνυφαίνεται με το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία, το οποίο συνιστά αίτημα των σύγχρονων παιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών.
- Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων υποστηρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική για το κλίμα του σχολείου, την οργανωσιακή συμπεριφορά και την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων με όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας σχολείου.
- Προβάλλεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η συμβολή της δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων, η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών, οι οποίες ως παράμετροι του

οργανωτικού κλίματος του σχολείου προωθούν την ανάπτυξη μίας κουλτούρας μετασχηματισμού, δημιουργίας και ανανέωσης.

- Η συμβολή της εφαρμογής μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου για την επικράτηση θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου αξιολογείται ως λιγότερο σημαντική, συγκριτικά με τις υπόλοιπες παραμέτρους που συνθέτουν τη συνιστώσα “οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας”, άποψη ενδεικτική της γενικότερης στάσης που εκφράζει ο εκπαιδευτικός κλάδος σε θέματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση.
- Το τοπικό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται, συνιστά παράγοντα σημαντικό στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα συστημικής θεώρησης του σχολικού θεσμού ως υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, το οποίο επιδρά και καθορίζει την ποιοτική και αποδοτική του λειτουργία.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η κοινωνική και η οικονομική κρίση επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του.
- Τα αισθήματα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών, αλλά και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης, αξιολογούνται ως εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας σχολείου.
- Η επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, η οποία συνίσταται στην άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και εκπαίδευση, αλλά και τη δημιουργία νέας γνώσης με τη συστηματική και διά βίου επιμόρφωσή τους, συνιστά βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη θετικού κλίματος, αλλά και για να λειτουργήσει ένα σχολείο αποδοτικά, ποιοτικά και αποτελεσματικά.
- Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως ένας μεγάλης σημασίας αρνητικός παράγοντας για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η άσκηση διδακτικού έργου από τον διευθυντή εκτελείται σε χαμηλό επίπεδο στις σχολικές τους μονάδες και εκτιμούν ότι, για να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού

σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικής μονάδας, είναι αναγκαία η αύξηση του διδακτικού ωραρίου, εκφράζοντας, έτσι, έμμεσα τη συμφωνία τους υπέρ της άποψης εκείνης που υποστηρίζει την υποχρεωτική από τη σχολική διεύθυνση άσκηση διδακτικών καθηκόντων.

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι μικρός ο βαθμός ανατροφοδότησης που δέχονται κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους από τη διεύθυνση του σχολείου, όπως, επίσης, αξιολογούν ως λίγο ικανοποιητική τη μέριμνα της σχολικής διεύθυνσης για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανέλιξη και βελτίωσή τους. Παράλληλα, εκφράζουν την επιθυμία οι προαναφερθείσες διευθυντικές ενέργειες να φθάσουν στην ανώτατη βαθμίδα, για να μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, σχετικά με ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου τους, που αφορούν στην παροχή επιβράβευσης και επαίνου προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο, αλλά και τη συμβολή της στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νεοεισερχόμενων στη σχολική τους μονάδα εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας, κατά πολύ, τον παρακινητικό και υποστηρικτικό ρόλο της σχολικής διεύθυνσης στα περισσότερα σχολεία της έρευνάς μας.
- Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυναμική που περικλείουν βασικές διοικητικές αρχές για τη δημιουργία σχολικού κλίματος και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους, όπως η οργάνωση, ο προγραμματισμός, η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, και εκφράζουν την επιθυμία και την επιδίωξη να λειτουργούν σε ένα οργανωμένο και υποστηρικτικό εργασιακό πλαίσιο, το οποίο καλλιεργεί και προάγει συλλογικές και συμμετοχικές μορφές διοίκησης.
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η λειτουργία της αξιολόγησης στη σχολική τους μονάδα είναι αρκετά ικανοποιητική, και εκφράζουν την επιθυμία για άνοδο του τρέχοντος επιπέδου, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου τους, στοιχείο ενθαρρυντικό για τη μελλοντική εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

- Γενικότερα, ο βαθμός εκτίμησης των εκπαιδευτικών στην πλειονότητά τους, αναφορικά με τις ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση συνθηκών ποιότητας στο κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους, είναι υψηλός. Το στοιχείο αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες διοικούνται από διευθύνσεις ικανές και προσανατολισμένες στην ικανοποίηση του θεσμικού πλαισίου, αλλά και του ανθρώπινου παράγοντα, ο οποίος κρίνεται βασικός στη διαμόρφωση του κλίματος και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το γεγονός, εξάλλου, της διεκδίκησης και επιθυμίας των εκπαιδευτικών για άνοδο του υπάρχοντος επιπέδου σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους της υποενότητας Γ1: “Ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου”, αναδεικνύει το ενδιαφέρον τους για την ομαλή και ποιοτική λειτουργία των σχολείων τους σε επίπεδο εργασιακών συνθηκών, αλλά και ποιότητας στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.
- Σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο υλοποιούνται οι ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως η μεταξύ τους συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη, η συνεργασία τους με τη διεύθυνση του σχολείου, οι τακτικές συνεδριάσεις για την αντιμετώπιση των θεμάτων της σχολικής ζωής, ενέργειες ενδεικτικές του δημοκρατικού μοτίβου ηγεσίας και συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία της έρευνας.
- Την κατεύθυνση επιτυχούς επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές τους επιβεβαιώνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, βάσει ενεργειών, που αφορούν στη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας, την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή διαμορφώνοντας σχέσεις, οι οποίες διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης, αλλά και συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών. Επιπλέον, σε όλες τις προαναφερθείσες ενέργειες οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία υλοποίησής τους σε ανώτερο βαθμό, προκειμένου να διαμορφώνουν θετικά το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους.
- Οι σχέσεις στο προσωπικό των σχολείων της έρευνας φαίνεται ότι είναι, κυρίως, επαγγελματικές και τυπικές, καθώς οι περισσότεροι από τους μισούς

εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι οι φιλικές συνενυρέσεις εκτός του εργασιακού τους πλαισίου πραγματοποιούνται σε περιορισμένο επίπεδο.

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αξιολογούν ότι βρίσκονται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, που αφορούν στην προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών, την άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους, αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους οι ενέργειες αυτές να αναπτυχθούν περισσότερο, για να μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία των σχολείων τους. Ωστόσο, αξιολογούν ως λίγο ικανοποιητική τη σχέση που αναπτύσσει το σχολείο τους με τους γονείς, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης, και εκφράζουν την επιθυμία τους να καλλιεργηθεί αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικότητας στη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας.
- Οι ερωτηθέντες στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι το σχολείο τους αξιοποιεί τους φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), και συνεργάζεται με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης σε αρκετό βαθμό, και δηλώνουν ότι επιθυμούν οι σχέσεις αυτές να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Όμως, σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών η συνεργασία των σχολείων τους με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων αξιολογείται ως λίγο ικανοποιητική, ενώ επιθυμούν άνοδο του τρέχοντος επιπέδου, ώστε να αναπτυχθεί αρκετά, για να μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του επιθυμητού θετικού σχολικού κλίματος και της επιθυμητής αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικής μονάδας.
- Η περαιτέρω στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το φύλο επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις παραμέτρους διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος: “επικοινωνία”, “συνεργασία”, “οργάνωση και διοίκηση του

σχολείου”, “το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο”, “η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών”.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι τα σχολεία της έρευνάς μας σε αρκετό βαθμό, ο οποίος επιδέχεται βελτίωσης, σύμφωνα με τους οραματισμούς των εκπαιδευτικών τους, λαμβάνουν υπ’ όψιν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, προωθώντας τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, προς όφελος της ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και κοινωνικής ευημερίας των μαθητών τους.

Τα ευρήματα είναι ενθαρρυντικά, καθώς προβάλλουν την εικόνα σχολείων με ταυτότητα, τα οποία αναζητούν και διεκδικούν καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας, σταθερότητας και συνοχής, αλλά κι ενδεικτικά επικράτησης ανοιχτού υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος στις εν λόγω σχολικές μονάδες. Αποτελούν ευρήματα θετικά για τα περισσότερα σχολεία της έρευνάς μας, καθώς σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές της οικείας ερευνητικής μελέτης η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) συνιστά βασική δεξιότητα του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη, η οποία απαιτεί ειλικρινείς, υπεύθυνες, ενθαρρυντικές και αμοιβαίου σεβασμού αμφίδρομες διαδικασίες. Επιπρόσθετα, ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές και υγειονομικές συνθήκες, οι οποίες λόγω των σύνθετων και, συχνά, δυσεπίλυτων προβλημάτων απαιτούν ανοιχτότητα στην επικοινωνία, αίσθηση οράματος και ταυτότητας, διάδραση και συλλογικότητα, βασικός ρυθμιστής των οποίων είναι ο διευθυντής του σχολείου. Σε διαφορετική περίπτωση, πλήττονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών και αναπτύσσονται αντιθέσεις, διχογνωμίες και συγκρούσεις, οι οποίες υπονομεύουν τη σχολική ζωή.

Αποτιμώντας τις απόψεις των καθηγητών και διευθυντών της έρευνάς μας, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι, ενδεχομένως, δεν ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα, όπως βιώνεται στο σημερινό σχολείο. Ωστόσο, και μολονότι θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει κριτικές ερμηνείες επί του θέματος, για λόγους μεθοδολογικούς και, ειδικότερα, αξιοπιστίας, οφείλουμε να αποδεχτούμε αυτές τις απόψεις, όπως εκφράζονται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας.

Περαιτέρω, τα ευρήματα ικανοποιούν τον προσανατολισμό της παρούσας ερευνητικής εργασίας στην κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος και ενδυναμώνουν την αξίωσή μας για τη σύνδεσή του με μία παιδαγωγική σταθερά,

η οποία προσεγγίζει το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολικού θεσμού σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων, αξιών και κανόνων παιδαγωγικών, οργανωτικών και διοικητικών.

Συνεπώς, το σχολικό κλίμα, έχοντας ως βάση τον άνθρωπο, τις σχέσεις, τις αξίες και αλληλεπιδράσεις του και σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, εκτιμούμε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την αποτελεσματικότητα στο σημερινό σχολείο.

## **8.2. Ενδεικτικές προτάσεις**

Η κατανόηση του τρόπου που το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αναδείχτηκε στο θεωρητικό και ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις και να συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και της ευρύτερης ποιοτικής λειτουργίας του σημερινού σχολείου.

Σήμερα, που ολοένα και περισσότερο η εκπαίδευση επηρεάζεται και προσαρμόζεται στις σύγχρονες επιταγές για καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη της οικονομίας, προτείνοντας για την οργάνωση του σχολείου όρους της επιχειρησιακής λογικής, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσανατολισμού του σχολείου στον ανθρώπινο παράγοντα και στις σχέσεις του, όπως δομούνται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, στη βάση πολύτιμων ανθρώπινων αξιών και υγιών προτύπων συμπεριφοράς, που προάγουν το κλίμα του και δομούν μία κουλτούρα ευεξίας και ανθεκτικότητας των μελών.

Ο ανθρωποκεντρικός αυτός προσανατολισμός στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθίσταται αναγκαίος για την αναδόμηση του σχολείου σε έναν θεσμό, που έχει ως στόχο τον ολοκληρωμένο άνθρωπο, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σύγχρονες και μελλοντικές προκλήσεις.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, εκτιμούμε ότι σημαντικά μπορούν να συμβάλουν:

- Η διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, η οποία, μειώνοντας τις διοικητικές-γραφειοκρατικές προδιαγραφές της σχολικής πραγματικότητας, θα αναβαθμίσει τις παιδαγωγικές και διαπροσωπικές σχέσεις των μελών και θα καλλιεργήσει συνθήκες γόνιμου σχολικού κλίματος, αναγκαίου για την ανάπτυξη και εξέλιξή της.



- Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διευθυντές ικανούς να διαχειρίζονται την αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα μαθησιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, αξιοποιώντας τη δυναμική του προσωπικού και κινητοποιώντας τα αδρανή μέλη της σχολικής κοινότητας να συνειδητοποιήσουν άγνωστες πτυχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Διευθύνσεις ικανές να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες και τα μέσα που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, και ως εσωτερικοί αξιολογητές, σε συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να θέτουν τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εποπτεύοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά στην περίπτωση απόκλισης από τους επιθυμητούς στόχους. Διευθυντές ηγέτες, που έχουν όραμα, πιστεύουν σε αξίες, θέτουν προτεραιότητες και μπορούν να δεσμεύονται, να επενδύουν στα μαθησιακά αποτελέσματα και να δημιουργούν ένα λειτουργικό πλαίσιο υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, εμπνέοντας την επιθυμία των μελών της σχολικής κοινότητας να συνεργούν και να συμπορεύονται. Για την ανάδειξη των ικανοτήτων αυτών είναι αναγκαίος ο περιορισμός των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων της σχολικής διεύθυνσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί ο εργασιακός χρόνος της και, απερίσπαστα, να ασχοληθεί με τον ανθρώπινο παράγοντα, με δραστηριότητες ανατροφοδότησης και υποστήριξης του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί θεωρητικά, οι συνεργατικές κουλτούρες δεν ευδοκιμούν σε γραφειοκρατικά περιβάλλοντα. Πιθανώς, η κάλυψη όλων των σχολικών μονάδων με το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό (γραμματείς) και η ενίσχυση (θεσμική και διοικητική) του ρόλου των Υποδιευθυντών μπορούν να ανακουφίσουν τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων από τον υπερβολικό φόρτο υποχρεώσεων που προκαλούν τα καθημερινά και απρόβλεπτα μικροπροβλήματα. Διαθέτοντας αυτήν τη βοήθεια οι Διευθυντές θα μπορέσουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια σε γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα, που προάγουν το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο του σχολείου.
- Ο εκπαιδευτικός ως βασικός ρυθμιστής της εκπαιδευτικής πράξης και της εύρυθμης και ποιοτικής λειτουργίας του σημερινού σχολείου οφείλει να εστιάσει στον μαθητή και την ικανοποίηση των αναγκών του, συστημικά και συστηματικά, με συνέπεια και συνέχεια στην εκπαίδευσή του. Αναφερόμαστε

στον εκπαιδευτικό εκείνον, ο οποίος διαθέτει την αναγκαία διδακτική, επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια να καλλιεργήσει στις τάξεις του το ενδιαφέρον όχι για την ποσότητα, αλλά για την ποιότητα της γνώσης, που συνειδητοποιείται από τον μαθητή, με απώτερο στόχο την ευτυχία και την ολόπλευρη καλλιέργειά του. Ειδικότερα, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώνει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω των έκτακτων υγειονομικών αναγκών, απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός στον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και η κατανόηση της θέσης των γονέων στη μόρφωση του παιδιού τους, προκειμένου να υποστηριχτούν αποτελεσματικά οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου, οι οποίες αποτυπώνονται με τρόπο διαφορετικό στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης. Γενικότερα, το σημερινό σχολείο, για να μπορεί να διαμορφώνει συνθήκες θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικής του λειτουργίας, έχει την ανάγκη από εκπαιδευτικούς προσανατολισμένους στην παιδαγωγική και διδακτική αποστολή του, εκπαιδευτικούς συνεργάτες, συνοδοιπόρους και υποστηρικτές της σχολικής διεύθυνσης και της οικογένειας των μαθητών. Εκπαιδευτικούς, στους οποίους δίνεται η δυνατότητα να αναδιαμορφώσουν από κοινού την πολιτική και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε ένα περιβάλλον, όπου ο μαθητής θα αποτελεί πραγματικά το επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με αυξημένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, αλλά και ενδυναμωμένο από την απαιτούμενη για την εκπλήρωση των λειτουργιών του οργανισμού δέσμευση, συνευθύνη και συνέργεια.

- Η δημιουργία θετικών σχέσεων και η ομαλή διασύνδεση του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών πρέπει να αποτελέσουν βασική επιδίωξη και των δύο πλαισίων, προκειμένου να αρθούν τα οποιαδήποτε εμπόδια, και να διασφαλιστούν η συνέχεια, συνέπεια και σταθερότητα στην υιοθέτηση κοινής στάσης απέναντι στη σημασία και αξία της εκπαίδευσης των παιδιών, με στόχο την επιτυχία και ευτυχία τους.
- Η αξιολόγηση, ως πυλώνας της λειτουργίας του θεσμού της εκπαίδευσης, με την αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, των μαθητικών επιδόσεων, αλλά και του έργου της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, συναρτώμενη με τις εργασιακές συνθήκες, τις σχολικές εγκαταστάσεις, την εργασιακή ικανοποίηση, βάσει της ανατροφοδότησης και με στόχο τη βελτίωση και όχι την κριτική, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά

στη διαμόρφωση του κατάλληλου για τη μάθηση σχολικού κλίματος και να αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης του σχολείου. Προκειμένου να διασφαλιστούν συνθήκες γόνιμου και δημιουργικού κλίματος είναι ανάγκη το σχολικό κλίμα να αποτελέσει βασικό δείκτη της αποτελεσματικής λειτουργίας σε μία σχολική μονάδα, στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι αναγκαία η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης με την κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων, προκειμένου η αξιολόγηση να εφαρμοστεί και να αποτελέσει μοχλό για την αναδιοργάνωση και αναβάθμιση της ποιότητας στο σύγχρονο σχολείο.

- Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός μηχανισμού επιμόρφωσης, ο οποίος με γνώμονα τις ανάγκες του εκπαιδευτικού κλάδου και, γενικότερα, του σύγχρονου πλουραλιστικού εκπαιδευτικού έργου, με τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και διά βίου μάθησης, σύμφωνα με τα πρότυπα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, θα αναγνωρίζει, ενισχύει και ανταμείβει ηθικά και οικονομικά τους εκπαιδευτικούς για τις προσπάθειές τους.
- Η δυνατότητα συμμετοχής των επιστημονικά καταρτισμένων σχολικών ηγετών και εκπαιδευτικών σε επιστημονικά συνέδρια και σε επιτροπές κριτών ερευνητικών εργασιών, προκειμένου να καταστεί εφικτό το μπόλιασμα της θεωρίας με την πρακτική γνώση, και οι μαχόμενοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί να αισθανθούν συνοδοιπόροι στο ερευνητικό πεδίο, που αφορά στη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του σχολικού θεσμού.

Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση, για να πραγματοποιηθούν, όσα επισημάνθηκαν, αποτελεί η ουσιαστική συμπαράσταση της πολιτείας, η οποία, σε συνεργασία με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, οφείλει να υλοποιήσει πολιτικές αποφάσεις επωφελείς για την εκπαίδευση, να εξασφαλίσει σημαντικούς οικονομικούς πόρους, να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της εκπαίδευσης και να υποστηρίξει μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία θα αναδείξει το σχολείο, που όλοι οραματιζόμαστε: ένα σχολείο κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, που, παράλληλα, θα ικανοποιεί σε υψηλό βαθμό τις προσδοκίες της κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 17-92). Τόμος Β΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999β). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 137-186). Τόμος Β΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων-Έλλην.
- Αλεξιάκης, Γ. (2006). *Η τέχνη της διαχείρισης: Δεκαέξι απλά μαθήματα*. Αθήνα: Σμίλη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61, 252-262.
- Ανδρέου, Α. (1997). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 40-43.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 187-230). Τόμος Β΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αραβανής, Ε. (2000). *Πειθαρχία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Argyle, M. (2002). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς* (μτφ. Μ. Δερμιτζάκης). Αθήνα: Θυμάρι.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην εκπαίδευση. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες

- επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ.Μ., & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 172-185.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., Τριανταφύλλου, Ε., & Κοντοσώρου, Α. (2012). Η ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του νομού Αττικής. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 90-99). Τόμος Α'. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου, 2012.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια & ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Tyrocenter.
- Γεωργούλης, Κ. (1973). *Γενική διδακτική*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). Συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του ηγέτη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 165-178.
- Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης-Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Β. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*, (σελ. 166-180), τόμ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Διερωνίτου, Ε. (2016). Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σσ. 173-204). Αθήνα: Διάδραση.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (μτφ. Ι. Μπίμπου-Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δράκος, Γ., & Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Durbin, A. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ* (μτφ. Ν. Σαρρής). Αθήνα: Έλλην.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία-Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Everard, M., & Morris, T. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου* (μτφ. Μ. Σπυριδοπούλου, & Μ. Οικονομίδου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Κριτική.
- Ζωγόπουλος, Ε., Μπαραλής Γ., & Αλεξόπουλος, Κ. (2012). Μαθηματική μεθοδολογική προσέγγιση κριτηρίων του παράγοντα «Εκπαιδευτικοί» για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 113-122). Τόμος Α'. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου, 2012.
- Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία* (μτφ. Γ. Σπανούδης, & Κ. Σύρμαλη). Αθήνα: Πεδίο.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχολογική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (μτφ. Β. Βασάρα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία* (μτφ. Α. Αμελαδιώτη, Φ. Κουρή, Γ. Μαμαλάκης, Μ. Μπούμου, & Λ. Πάτση). Αθήνα: Παπαζήση.
- Huber, S., Muijs, D., & Nicolaidou, M. (2012). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 79-102). Αθήνα: Ίων.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-47.
- Καλαματιανού, Α. (2003) *Κοινωνική στατιστική. Μέθοδοι μονοδιάστατης ανάλυσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καπαχτή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καπούλας, Ζ. (2004). Ο θεσμός της κινητικότητας στο δημόσιο. *Δημόσιος Τομέας*, 207, 26-27.
- Καραγιώργη, Γ. (2012). Ηγεσία και μάθηση. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 136-145). Αθήνα: Ίων.
- Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., & Παπαλόη, Ε. (2012). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία. Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 111-130). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



- Κατερέλος, Ι. (2001). Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις* (σσ. 433-475). Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(3), 169-186.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 231-262). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καψάλης, Α. (2005). Τα χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: Αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 96-113.
- Κιτσάκης, Β. (2018). Υποδοχή και επαγγελματική ένταξη νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 2080-2088). Αθήνα, Ελλάδα, 19 Σεπτεμβρίου 2020.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοτίνη, Μ., & Λουμπουτσκού, Α. (2016). Το προφίλ του σχολικού ηγέτη στην προώθηση των αρχών που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Ορφανός, Γ. Σπυρόπουλος, & Σ. Στάικος (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου VI* (σσ. 255-255). Άργος-Ναύπλιο, Ελλάδα, 19-24 Ιουλίου 2016. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (σσ. 73-88). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλικιώτης (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 27-50). Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρεμιάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ο. (2010). Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο* (σσ. 306-320). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2002α). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, 37-52.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002β). *Πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2005). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, (43-50). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007α). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007β). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη - Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017α). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.: Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 126-135). Τόμος 1. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου 2017.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017β). Το σχολείο που βιώνουμε και το σχολείο που διεκδικούμε. *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου: Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Εκπαίδευση και Πράξη, Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο* (σσ. 28-40). Τόμος Α΄. Αθήνα, Ελλάδα, 19-21 Μαΐου 2017.

- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστοπούλου, Α. (2011). *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Κωτσίκης, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά συστήματα: Οργάνωση και διοίκηση: Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαϊνά, Μ. (2012). Η διασφάλιση ποιότητας μέσω εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 52-59). Τόμος Β'. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου, 2012.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Ιωαννίνων*, 17, 151-179.
- Λαμπριανού, Ι. (2012). Η έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία και τον ηγέτη. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 53-77). Αθήνα: Ίων.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 44-115). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λογοθέτη, Σ. (2014). *Δυσλεξία. Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Λογοθέτη, Σ. (2016). Η τέχνη της αφήγησης έργων της προφορικής λογοτεχνίας στην υπηρεσία του σχολείου. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Παιδεία και Λογοτεχνία*, (σσ. 1072-1085). Τόμος Α. Ιωάννινα, Ελλάδα, 4-6 Νοεμβρίου 2016. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Διάδραση.

- Λογοθέτη, Σ. (2017). Χιούμορ και γέλιο στην εκπαίδευση: Πρακτικές συμβατές με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Στο Π. Ορφανός, Γ. Σπυρόπουλος, & Σ. Στάικος (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου VII»* (σσ. 131-135). Αράχοβα, Ελλάδα, 10-12 Μαρτίου 2017. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λογοθέτη, Σ. (2017). Η αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Στο Π. Ορφανός, Γ. Σπυρόπουλος, & Σ. Στάικος (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου VIII»* (σσ. 73-78). Ναύπλιο, Ελλάδα, 20-23 Ιουλίου 2017. Αθήνα: Γρηγόρη.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (μτφ. Χ. Δούκας, & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maisonpneuve, J. (1964). *Κοινωνική ψυχολογία* (μτφ. Δ. Κατσαρδέλης). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Μάραντος, Π. (2007). *Πολιτική παιδεία, Β' γενικού λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Μαρκογιαννάκη, Χ, & Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και διοίκηση στα σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *εκπ@δευτικός κύκλος*, 3(3), 9-17.
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αντιαυταρχική αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004α). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη, Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, &

- Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-136). Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 119-164). Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μηλιός, Γ. (1986). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μιχόπουλος, Α. (1997). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, 261-277.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1, 117-125.
- Μπάκας, Θ. (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές. Στο Γ. Καυσάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σσ. 49-53). Ιωάννινα, Ελλάδα, 17-20 Μαΐου 2007.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.
- Μπάκας, Θ. (2011α). Η κατανομή των τάξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 4, 84-97.
- Μπάκας, Θ. (2011β). Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 241-250). Τόμος Ι. Βόλος, Ελλάδα, 13-15 Μαΐου 2011. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER.
- Μπάκας, Θ. (2016). Η εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (σσ. 56-64). Γύθειο, Ελλάδα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.

- Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαμπάλης, Θ. (2009). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπάλης, Θ., Σαμαρτζή, Ε., & Βουλτσίδης, Π. (2016). Η σχολική τάξη ως βιο-ψυχοκοινωνικό σύστημα. Συστημική προσέγγιση. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 75-100). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαπαλός, Γ. (2012). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 123-133). Τόμος Α΄. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου, 2012.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2003). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική. Θεωρητικές, επιστημονικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). Το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 17-51). Αθήνα: Ίων.

- Νικολαΐδου, Μ., & Καραγιώργη, Γ. (2012). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ηγετών και ηγεσία – Προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 147-166). Αθήνα: Ίων.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000). Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (σσ. 41-48). Θεσσαλονίκη.
- Εωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Εωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Εωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 75-91). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Εωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Εωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.



- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού: Εγχειρίδιο για τη σωστή διοίκηση του σχολείου: Για διδάσκοντες-διευθυντές δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου*. Αθήνα: Σαββάλας
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, 62-72.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παπακωσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάς, Α. (1991). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*. Τόμοι 1, 2 και 3. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.
- Παπάς, Α. (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Επιμέλεια: Ξωχέλλης Παναγιώτης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ιδίου.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδή, Γ., & Σαββίδης, Γ. (2016). Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης της σχολικής μονάδας. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 341-369). Αθήνα: Διάδραση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2006). *Η διαχείριση της αλλαγής: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική ενημέρωση*, 22, 55-60.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Posch, P. (2004). Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 41-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση* (μτφ. Δ. Τουλούπη). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρνάρη, Μ. (2013). Επιστημική δικαιολόγηση. Μία γνωσιοθεωρητική προσέγγιση. Αθήνα: Νήσος.
- Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 231-242) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι-Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Reble, A.I. (1990). *Ιστορία της παιδαγωγικής* (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδη, & Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη). Αθήνα: Παπαδήμας.

- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού) (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρώμπα, Β., & Νομικού, Α. (2015). Ικανοποίηση εκπαιδευτικών & εργασιακή εξουθένωση. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 107-120.
- Sahlberg, P. (2013). *Φινλανδικά μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία;* (μτφ. Ε. Κοτσοφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sammons, P. (2008). Σχολική αποτελεσματικότητα και ισότητα: συσχετισμοί. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα, & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις, αποτελέσματα, προοπτικές* (σσ. 49-72). Βόλος, Ελλάδα, 19-20 Ιουνίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους* (μτφ. Α. Στυλιανούδη). Αθήνα: Κέδρος.
- Savater, F. (2004). *Η αξία του εκπαιδευτή* (μτφ. Β. Νικολόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σιβροπούλου–Καπλάνη, Ι. (2002). Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 104, 23-33.
- Σκουρής, Β., & Τάχος, Α. (1995). *Δίκαιο της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σολομών, Ι., & Μακρυνιώτη, Δ. (1995). Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκειλτούρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 33-46.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Starratt, R. (2017). *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση* (μτφ. Ε. Αργυροπούλου). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* (1η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Π.Ε. και Δ.Ε., θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3(1), 80-100.
- Τριλιανός, Α. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 31-52). Τόμος Α΄. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου, 2012.
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Τσατσούλη, Α. (2017). *Αξιολόγηση σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΠΤΔΕ.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των γενικών λυκείων του νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Τσουνή, Β. (2015). *Διοίκηση-ηγεσία και αποτελεσματικότητα. Οι απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Διαθέσιμο από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΕΑΠ.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 146, 15-44.
- Υφαντή, Α., & Φωτοπούλου, Β. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 4, 70-83.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-198.
- Φασούλης, Κ. (2008). Αντιληπτικές όψεις οργανωσιακής κουλτούρας στα ξένα σχολεία στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 127, 117-134.
- Φράγκος, Χ. (1984α). Αντιαυταρχικές τάσεις στα σύγχρονα σχολεία δυτικών και ανατολικών χωρών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 16, 16-19.

- Φράγκος, Χ. (1984β). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χανιωτάκης, Ν. (2007). Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 206-225.
- Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ., & Φωτεινός, Ν. (2003). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 25-37.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καμάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Χουρδάκης, Γ.Α. (1999). *Θέματα από την ιστορία της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: INTERBOOKS.
- Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agbor, E. (2008). Creativity and innovation: The leadership dynamics. *Journal of Strategic Leadership, 1*(1), 39-45.
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stress among secondary School teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 21*(4), 319-329.
- Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1592-1597.
- Aloe, A., Amo, L., & Shanahan, M. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.
- Bakke, E. W. (1950). *Bonds of organization, an appraisal of corporate human relations*. New York: Harper.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Battistich, V., & Hom, H. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997-2001.
- Bredeson, P., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-service Education, 26*(2), 385-401.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*(2), 301-318.
- Brooks, D. (1987). *Teacher induction: A new beginning*. Association of Teacher Educators, Reston, VA.
- Brucato, J. (2005). *Creating a learning environment: an educational leader's guide to managing school culture*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*: Sage.

- Cheng, Y. C. (1991). Leadership style of principals and organizational process in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 29(2), 25-37.
- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 533-560.
- Cohen, J. (2009). Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives: Introduction. *Schools Studies in Education*, 6(1), 99-103.
- Cohen, J., & Elias, M. (2011). *School climate. Building safe, supportive and engaging classrooms & schools*. DUDE Publishing, an imprint of National Professional Resources, Inc.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, M. D., & March, J. M. (1989). Leadership and ambiguity. In T. Bush (Ed.), *Managing education: theory and practice* (pp. 118-130). Philadelphia: Open University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (3rd ed.). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Cornell, F. G. (1955). Socially perceptive administration. *Phi Delta Kappan*, 36(6), 219-223.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.
- de Winter, J. F.C., & Dodou, D. (2010). Five-Point Likert Items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 15, 1-12.



- Doyle, J. L., & Wells, S. (1996). LMS: the managerial climate and its effects on the interpersonal climate of the school. *International Journal of Educational Management, 10*(6), 32-41.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.
- Emmons, C. L., Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. In J. D. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York: Teachers College Press.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies, 34*(3), 157-172.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student's attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.
- Fairholm, R. M. (2004). Different perspectives on the practice of leadership. *Public Administration Review, 64*(5), 577-590.
- Fennell, H. A. (1994). Organizational linkages: Expanding the existing metaphor. *Journal of Educational Administration, 32*(1), 23-33.
- Frederiksen, N., Jensen, O., & Beaton, A. E. (1968). *Organizational climates and administrative performance*. Research Bulletin, 68-71. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Freiberg, J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*(1), 22-26.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school?* Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gilmer, B. (1966). *Industrial psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education, 26*(3/4), 353-363.

- Gray, J. (2004). School effectiveness and the 'other outcomes' of secondary schooling: A reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, 7(2), 185-198.
- Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Greenlee B., & Dedeugd, I. (2002). From hope to despair: The need for beginning teacher advocacy. *Teacher Development*, 6(1), 63-74.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.
- Gruenert, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56-59.
- Hair, J. F., William W. C., Babin, B. J., & Rolph R. E. (2005). *Multivariate Data Analysis* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hoy, W.K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, J., & Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Huber, G. S. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.

- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michoslon, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107-122.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Guilford.
- Konidari, V., & Abernot, Y. (2006). From TQM to learning organization: Another way for quality management in educational institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(1), 8-26.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(1), 103–135.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 10, 429-442.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. US: Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being. Theory, Research and Practice*, 5, 1-15.

- Levacic, R. (1998). Local management of schools. Results after six years. *Journal of Education Policy*, 13(3), 331-350.
- Lezotte, L. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.
- Licata, J., & Harper, G. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293–309.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *ESSAI*, 9(1), 84-87.
- Matsumura, L., Slater, S., & Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in Urban Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 108(4), 293-312.
- McGiboney, G. W. (2016). *The psychology of school climate*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Morley, L., & Rassool, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15(2), 169-183.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Northfield, S. (2014). Multi-Dimensional Trust: How beginning principals built trust with their staff during leader succession. *International Journal of Leadership in Education*, 17(4), 410-441.
- Okafor, P. (2010). *School climate, pupil control ideology, and effectiveness. Exploring the means and end of schools' survival, development, and growth*. Koln: Lambert Academic Publishing AG & Co. KG.

- Opdenakker, M. C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(1), 95-119.
- Orzea, I. E. (2016). Teachers' perspective on school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Special Issue, Series VII, 9*(2), 147-152.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Papanastasiou, C. (2008). Factors distinguishing most and least effective schools in terms of reading achievement: A residual approach. *Educational Research and Evaluation, 14*(6), 539-549.
- Peleg, S. (2012). The role of leadership in the education system. *Education Journal, 1*(1), 5-8.
- Peterson, R., & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House, 44*(4), 122-129.
- Plucker, J. (1998). The relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research, 9*(4), 240-246.
- Pretorius, S., & De Villiers, E. (2009). Educators' Perceptions of School Climate and Health in Selected Primary Schools. *South African Journal of Education, 29*(1), 33-52.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal, 83*(4), 426-452.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 407-424.
- Roueche, J. E., & Baker, G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Fundamentals of Educational Planning-series no.68.

- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment, 26*(1), 314-320.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Smith, P., & Peterson, M. (1988). *Structures and processes in cross-cultural management*. Florida Atlantic University.
- Snyder, J., & Ebmeier, H. (1990). Empirical linkages among principal behaviors and intermediate outcomes: Implications for principal evaluation. *Peabody Journal of Education, 68*(1), 75-107.
- Sproule, J., Wang, C.K. J., Morgan, K., McNeill, M., & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1037-1049.
- Stamatis, P., & Nikolaou, E. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology, 5*, 99-104.
- Stevens, C., & Sanchez, K. (1999). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate. Στο J. Freiberg (Ed.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 124-147). Oxon: Routledge Falmer.
- Stewart, E. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20*(3), 575-604.
- Stoll, L., & Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: Voices from the field. *School Effectiveness and School Improvement, 5*(2), 149-177.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(3), 315-329.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1999). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness and research*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361-379.
- Tobin, T., Muller, R., & Turner, L. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301-319.
- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. Στο IPPR (Eds.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.
- Vrasidas, C., & Glass, G.V. (Eds.). (2004). *Online professional development for teachers*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wrigley, T. (2004). Is 'School effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.
- Yuki, G. 2010. *Leadership in organizations*. Prentice Hall.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2009). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Ανδρεαδάκης, Ν (2014α). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αποτελεσματικότητα σχολείου: Κριτήρια (εσωτερικά - εξωτερικά) αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.*  
 Ανακτήθηκε 16/02/2019 από:  
<https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=287>

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2014β). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αποτελεσματικότητα σχολείου: Έννοια αποτελεσματικού σχολείου. Θεωρία και έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε 16/02/2019 από: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=287>
- Γαλάνης, Π. (2013). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες.* Ανακτήθηκε 27/9/2020 από: <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>
- Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα - Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Scientific Network for Adult Education in Crete.* Ανακτήθηκε 15/10/2017 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=520>
- Γιαννακόπουλος, Ν., & Ντεμούσης, Μ. (2015). *Οικονομική της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ). Ανακτήθηκε 15/11/2019 από: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)  
[https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3522/3/00\\_master\\_document.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3522/3/00_master_document.pdf)
- Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy.* (Unpublished Doctoral dissertation), University of British Columbia. Ανακτήθηκε 6/3/2018 από: [https://circle.ubc.ca/bitstream/id/84633/ubc\\_2010\\_fall\\_collie\\_rebecca.pdf](https://circle.ubc.ca/bitstream/id/84633/ubc_2010_fall_collie_rebecca.pdf)
- Cronbach's Alpha Ανακτήθηκε 6/3/2018 από: <https://data.library.virginia.edu/using-and-interpreting-cronbachs-alpha/>
- Ζμπάνιος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. Παιδαγωγικός Λόγος, 3, 43-60.* Ανακτήθηκε 12/03/2017 από: [http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\\_3web/2zbainos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf)
- Hoy, W. K. (2010). *The organizational climate description for elementary schools (OCDQ-RS).* Ανακτήθηκε 20/01/2017 από: <http://www.waynekhoy.com/ocdq-rs.html>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπ.Παι.Θ.Π.Α., (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο.* Αθήνα: Υπ.Παι.Θ.Π.Α. Ανακτήθηκε 11/03/2017 από: [http://aee.iep.edu.gr/secondary\\_education](http://aee.iep.edu.gr/secondary_education)



- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Παι.Θ.Π.Α. Ανακτήθηκε 11/03/2017 από: <http://dipe.kar.sch.gr/files/20141125-EPI-001.pdf>
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων* (σσ. 48-53). Ανακτήθηκε 15-03-2017 από: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91\\_01#page/2/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up)
- Kelley, R. C. (2005). *Relationships between measures of leadership and school climate*. Ανακτήθηκε 24-01-2017 από: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ai\\_n.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ai_n.pdf)
- Κιτσάκης, Β. (2017). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *PRIME*, 10(1), 14-24. Ανακτήθηκε 25/02/2018 από: [http://prime.teilar.gr/papers/vol10\\_issue1\\_2017/Kitsakis.pdf](http://prime.teilar.gr/papers/vol10_issue1_2017/Kitsakis.pdf)
- Κυθραιώτης, Α. (2010). *Πρακτικές διαχείρισης του χρόνου του διευθυντή*. Ανακτήθηκε 15/11/2017 από: [http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi\\_veltiosi\\_scholeiou/tomeis\\_drasis/organosidiodikisi\\_scholeiou/parousiaseis/praktikes\\_diachirisis\\_chronou.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/organosidiodikisi_scholeiou/parousiaseis/praktikes_diachirisis_chronou.pdf)
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε.*, 5, 128-171. Ανακτήθηκε 27/12/2016 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6035/1/3.%CE%B7%20CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20CF%84%CE%B7%CF%82%20CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7%CF%82%20CF%84%CF%89%CE%BD%20%20CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%89%CE%BD%20CE%B1%CF%80%CE%BF%20CF%84%CE%B7%20CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%B1.pdf>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε.*, 13, 75-

87. Ανακτήθηκε 14/03/2017 από:  
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5966/1/3.%20%ce%b7%20%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7%20%cf%84%ce%bf%cf%85%20%20%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%85%20%cf%89%cf%82%20%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%b7.pdf>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007γ). *Η σχολική διαπαιδαγώγηση σε περιθωριακό ρόλο*. Ανακτήθηκε 15/5/17 από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/25-48.pdf>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε 19/10/2018 από: <https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2016). *Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω»*. Ανακτήθηκε 15/12/2018 από: <https://www.alfavita.gr/apopsin/i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-toy-sholeioug-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy-einai-kai>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2018α). *Αναδομώντας και Αποδομώντας Εκπαιδευτικούς Θεσμούς*. Ανακτήθηκε 16/5/2018 από: <https://www.esos.gr/arthra/56864/anadomontas-kai-apodomontas-ekpaideytikoys-thesmoy>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2018β). *Παιδαγωγική Κατάρτιση και Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Ανακτήθηκε 6/12/2018 από:  
<https://www.esos.gr/arthra/60256/paidagogiki-katartisi-kai-apotelesmatikos-ekpaideytikos>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2019α). *Η Παιδεία ως Ζητούμενο στην Ελληνική Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 12/5/2019 από:  
<https://www.esos.gr/arthra/62605/i-paideia-os-zitoymeno-stin-elliniki-ekpaideytiki-kai-koinoniki-pragmatikotita>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2019β). *Καίρια σημεία για την ανάκαμψη και βέλτιστη οργάνωση και λειτουργία του ελληνικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 15/7/2019 από:  
<https://www.esos.gr/arthra/63448/kairia-simeia-gia-tin-anakampsi-kai-veltisti-organosi-kai-leitoyrgia-tis-ellinikis>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2020). *Οι καταλήψεις των μαθητών ως δείγμα δυσλειτουργίας της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας: Μια παιδαγωγική άποψη*.

- Ανακτήθηκε 27/9/2020 από: <https://www.esos.gr/arthra/69594/oi-katalipseis-ton-mathiton-os-deigma-dysleitoyrgias-tis-oikogeneias-toy-sholeiyo-kai>
- Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε 27/12/2017 από: <https://kmasked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
- Moran, J. (2017). *The impact of extracurricular activity on teacher job satisfaction*. Youngstown State University. Ανακτήθηκε 14/6/2018 από: [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=ysu1492182067273518&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=ysu1492182067273518&disposition=inline)
- Mousena, E., & Sidiropoulou, T., (2018). Oral communication skills and pedagogy. In B. O. Caverro, & L. N. Calvet (Eds.), *New Pedagogical Challenges in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 231-247). Ανακτήθηκε 20/3/2020 από: [https://www.researchgate.net/publication/326215496\\_Oral\\_Communication\\_Skills\\_and\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/326215496_Oral_Communication_Skills_and_Pedagogy)
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε 17/3/2018 από: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε 17/3/2018 από: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10/12/2019 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 14/10/2016 από: <http://users.sch.gr/nikasleon/pi180609.doc>
- Παπαγεωργίου Κ. (2016). *Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης-Βαθμολογία-Εξετάσεις*. Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο 18-19 Νοεμβρίου 2016. Ανακτήθηκε 3/7/2019 από: <https://www.academia.edu/36355234/>
- Πουρνάρη, Μ. (2014). Ποια γνώση πρέπει να διδάσκεται; Οι επιστημικές αξίες στη σχολική γνώση. Στο Πρακτικά 7<sup>ο</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας

- Εκπαίδευσης: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία, Ιστορικές Συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014. Ανακτήθηκε 15/10/2020 από <https://eriane-elemedu.e-millescreations.com/>
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγαστής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας – Τρικάλων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα. Ανακτήθηκε 6/4/2017 από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/6327/theFile>
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(2). Ανακτήθηκε 23/09/2016 από: <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>
- Συμεού, Λ. (2002). *Εμπλοκή των γονέων στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. Ανακοίνωση στο 7<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 6/3/2017 από: [https://www.researchgate.net/publication/288101093\\_Emploke\\_ton\\_gonion\\_sto\\_scholeio\\_E\\_prooptike\\_ton\\_diouthynton\\_demotikes](https://www.researchgate.net/publication/288101093_Emploke_ton_gonion_sto_scholeio_E_prooptike_ton_diouthynton_demotikes)
- Συμεού, Λ. (2006). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 1055-1064). Ανακτήθηκε στις 6/3/2017 από: <https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/SOCGU285/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%82/10.4.%20L.%20Symeou.pdf>
- Υφαντή, Α., & Βοζαίτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 87-105. Ανακτήθηκε 25/10/2017 από: [http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files\\_publications/Ifanti.Vozaitis.2007.pdf](http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files_publications/Ifanti.Vozaitis.2007.pdf)
- Υφαντή, Α., & Βοζαίτης, Γ. (χ.χ.). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 28-44. Ανακτήθηκε 27/10/2017 από: <https://www.scribd.com/doc/182970988/12-%CE%91%CF%80%CF%8C%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B5%>

[CF%82-  
%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-  
%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-  
%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%85-  
%CE%BA%CE%B1%CE%B9-  
%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%BC%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-  
%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-  
%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-  
%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-pdf](#)

Weidman, C., & Depietro – Jurand, R. (2011). *Equip2 State – of – the Art knowledge in education. Decentralization: A guide to Education Project Design based on a comprehensive literature and project review*. Ανακτήθηκε 10/1/2019 από <http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20SOAK%20-%20Decentralization.pdf>

Winkler, D. R., & Yeo, B.-L. (2007). *Identifying the impact of education decentralization on the quality of education*. Ανακτήθηκε 15/2/2019 από: <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Identifying%20the%20Impact%20of%20Education%20Decentralization.pdf>

Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-59. Ανακτήθηκε 10/3/2020 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.9944&rep=rep1&type=pdf>

Φωτόπουλος, Α. (2012). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Υπ.Παι.Θ. - Κ.Δ.Β.Μ. - ΙΝΕΔΙΒΙΜ - Ε.Α.Π. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε 13/02/2017 από: <https://kentradiaviou.gr/wp-content/uploads/2019/07/5.3.pdf>

## **ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

Νόμος 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 167Α'/30-09-1985).

Νόμος 2986/2002 «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 24Α'/13-02-2002).

Νόμος 3848/2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*» (ΦΕΚ 71Α/19-05-2010).

Νόμος 4512/2018 «*Ρυθμίσεις για την εφαρμογή των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων του Προγράμματος Οικονομικής Προσαρμογής και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 5, τ.Α'/17-1-2018).

Νόμος 4547/2018 «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*». Ανακτήθηκε 15/03/2018 από:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*» (ΦΕΚ 1340/16-10-2002).

Υπουργική Απόφαση Φ 30972/Γ1/2013 «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*» (ΦΕΚ 614/15-03-2013, τ.Β').

Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4/2018 «*Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» (ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018).

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

“για τις απόψεις Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, σχετικά με το θετικό σχολικό κλίμα ως παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου”

---

**Αγαπητή/έ συναδέλφισσα /συνάδελφε,**

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε για τη διεξαγωγή πρωτότυπης έρευνας, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αποσκοπεί στη συστηματική διερεύνηση, καταγραφή, μελέτη και ερμηνεία των απόψεων των λειτουργών Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, σχετικά με ζητήματα που αφορούν **στο θετικό σχολικό κλίμα ως παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.**

Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι δεν υπάρχουν **σωστές ή λάθος απαντήσεις**, παρά μόνο προσωπικές απόψεις. Επίσης, τονίζουμε ότι κατά τη συμπλήρωση της φόρμας δημογραφικών στοιχείων, θα τηρηθεί αυστηρά η **ΑΝΩΝΥΜΙΑ και το ΑΠΟΡΡΗΤΟ** των δηλώσεών σας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θεωρείται πολύτιμη και η συνέπεια των αποκρίσεών σας θα συμβάλει στην αυθεντικότητα της έρευνας. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις προτάσεις, καθώς έτσι θα εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η ακρίβεια των αποτελεσμάτων της, τα οποία και θα σας κοινοποιηθούν με την ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,  
Σταματούλα Λογοθέτη  
ΠΕ02-Φιλολόγος



**ΠΡΟΦΙΛ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ. ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ**

**Αγαπητοί συμμετέχοντες,**

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα ακόλουθα στοιχεία, διαβεβαιώνοντάς σας ότι το σύνολο των πληροφοριών που παρέχετε είναι **άκρως απόρρητο και εμπιστευτικό**.

Βάλτε ένα **x** στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας

<b>Π1. Φύλο</b>	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>
<b>Π2. Ηλικία</b>	26- 35 <input type="checkbox"/>	36 - 45 <input type="checkbox"/>
	46 - 55 <input type="checkbox"/>	56 - 65 <input type="checkbox"/>
<b>Π3. Επίπεδο Σπουδών</b>	Πτυχίο <input type="checkbox"/>	2 <sup>ο</sup> πτυχίο <input type="checkbox"/>
	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	
	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>	Μεταδιδακτορικό <input type="checkbox"/>
<b>Π4. Τωρινή Εργασιακή θέση</b>	Διευθυντής σχολικής μονάδας <input type="checkbox"/>	
	Εκπαιδευτικός <input type="checkbox"/>	
<b>Π5. Συνολικά Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση</b>	1 - 9 έτη <input type="checkbox"/>	10 - 19 έτη <input type="checkbox"/>
	20 - 29 έτη <input type="checkbox"/>	30 -39 έτη <input type="checkbox"/>
<b>Π6. Ειδικότητα</b>		
<b>Π7. Τύπος Σχολείου που υπηρετείτε</b>	Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>	ΓΕΛ <input type="checkbox"/>

Π9. Διεύθυνση Εκπαίδευσης	Πρέβεζας	<input type="checkbox"/>	Άρτας	<input type="checkbox"/>
	Ιωαννίνων	<input type="checkbox"/>	Θεσπρωτίας	<input type="checkbox"/>
Π8. Εργασιακό Καθεστώς	Μόνιμος (οργανική)	<input type="checkbox"/>	Μόνιμος (διάθεση)	<input type="checkbox"/>
	Αναπληρωτής	<input type="checkbox"/>	Ωρομίσθιος	<input type="checkbox"/>

**ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:  
ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ  
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

**ΕΝΟΤΗΤΑ Α**

**Καθεμία από τις δηλώσεις Α1-Α6 που ακολουθούν θεωρείται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει την έννοια «σχολικό κλίμα».**

**Ερώτηση. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολικό κλίμα»:**

[Από τις δηλώσεις αυτές, σημειώσετε με X=ΝΑΙ εκείνες που εσείς πιστεύετε ότι μπορεί να περιγράψουν καλύτερα την έννοια «σχολικό κλίμα». Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία από τις παρακάτω επιλογές]

A.1. Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)	<input type="checkbox"/>
A.2. Τον χαρακτήρα και, γενικά, την ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας	<input type="checkbox"/>
A.3. Το περιβάλλον εργασίας	<input type="checkbox"/>
A.4. Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	<input type="checkbox"/>
A.5. Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού	<input type="checkbox"/>
A.6. Την κουλτούρα του σχολείου: Σύνολο αξιών, προτύπων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνειδητά όλα τα μέλη του οργανισμού	<input type="checkbox"/>

**ΕΝΟΤΗΤΑ Β**

Η ενότητα αυτή περιέχει τις υποενότητες Β1-Β8. Κάθε υποενότητα αναφέρεται σε μία λειτουργική συνιστώσα του σχολικού περιβάλλοντος, (π.χ. η **φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας**), που έχει **επισημανθεί** ότι επηρεάζει σε κάποιο επίπεδο το **σχολικό κλίμα** και στο ίδιο ή πλησιέστερο επίπεδο την **αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας**. Οι ερωτήσεις κάθε υποενότητας αναφέρονται σε παράγοντες που επηρεάζουν την υπό μελέτη λειτουργική συνιστώσα και στοχεύουν να διερευνήσουν το επίπεδο επίδρασης του κάθε παράγοντα στη λειτουργική συνιστώσα και, κατά συνέπεια, στο σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σε κλίμακα 1- 4 με επίπεδα διαβάθμισης

**1=Καθόλου**

**2=Λίγο**

**3-Αρκετά**

**4= Πολύ**

σημειώστε τον **βαθμό συμφωνίας** για το επίπεδο επίδρασης του κάθε παράγοντα στη **συνιστώσα της κάθε ενότητας**.

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β1: Η φυσιολογία της σχολικής μονάδας**

B1.1. Η αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου	1	2	3	4
B1.2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	1	2	3	4
B1.3. Το μέγεθος (μαθητικό δυναμικό) της σχολικής μονάδας	1	2	3	4
B1.4. Η αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας	1	2	3	4
B1.5. Οι συνεχείς μεταβολές του διδακτικού προσωπικού (αποσπασμένοι, διατιθέμενοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί)	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β2: Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας**

B2.1. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
B2.2. Οι εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
B2.3. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
B2.4. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4
B2.5. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β3: Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας**

B3.1. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους	1	2	3	4
B3.2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	1	2	3	4
B3.3. Η συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς	1	2	3	4
B3.4. Η από κοινού διαμόρφωση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4
B3.5. Η ανάπτυξη κοινού οράματος	1	2	3	4
B3.6. Η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β4: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας**

B4.1. Οι ηγετικές δεξιότητες της διεύθυνσης του σχολείου	1	2	3	4
B4.2. Η τήρηση των κανονισμών που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4
B4.3. Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης	1	2	3	4

B4.4. Το πνεύμα δημιουργικότητας, καινοτομίας και δημιουργίας νέων μαθησιακών πόρων	1	2	3	4
B4.5. Η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	1	2	3	4
B4.6. Η πραγματοποίηση γιορτών και εκδρομών	1	2	3	4
B4.7. Η εφαρμογή μεθόδων αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β5: Το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο**

B5.1. Η σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική	1	2	3	4
B5.2. Το τοπικό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται	1	2	3	4
B5.3. Η κοινωνική κρίση	1	2	3	4
B5.4. Η οικονομική κρίση	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β6: Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού**

<b>B6.1.</b> Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους	1	2	3	4
B6.2. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	1	2	3	4
B6.3. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης	1	2	3	4
B6.4. Η ανάπτυξη αισθημάτων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β7: Η παιδαγωγική, διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

B7.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
B7.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4

#### **ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Β8: Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών**

B8.1. Η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου	1	2	3	4
-----------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

### **ΕΝΟΤΗΤΑ Γ**

Οι δηλώσεις της ενότητας που ακολουθεί (ενότητα Γ) αναφέρονται σε ενέργειες των φορέων που εμπλέκονται και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, αφορούν στις ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης, του συλλόγου διδασκόντων, τις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους γονείς, εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Στη στήλη, υπάρχουσα κατάσταση (σημερινή), σημειώστε με κύκλο

τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο σας. Στη συνέχεια, στη διπλανή στήλη, επιθυμητή κατάσταση, αποκριθείτε και για τον βαθμό που θα επιθυμούσατε να επικρατεί, προκειμένου να διαμορφώνει συνθήκες αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής σας μονάδας.

Σε όλες τις παρακάτω ενότητες η κλίμακα είναι:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>

Αποκριθείτε για ΟΛΕΣ τις περιπτώσεις.

<b>ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ1. Ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου</b>	<b>Υπάρχουσα κατάσταση</b>				<b>Επιθυμητή κατάσταση</b>			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.1. Η άσκηση διδακτικού έργου από τον διευθυντή	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.2. Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.3. Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.4. Η οργάνωση, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.5. Η καλλιέργεια ανοικτής επικοινωνίας στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (διδασκικό προσωπικό, μαθητές, γονείς)	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.6. Η δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.7. Η ενδυνάμωση της σταθερότητας, της συνοχής και της αίσθησης της ταυτότητας	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.8. Η φροντίδα για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.9. Η επιβράβευση και ο έπαινος προς τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.10. Η συμβολή στην υποδοχή, ενημέρωση και προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ1.11. Η αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ2. Ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου</b>	<b>Επικρατούσα κατάσταση</b>				<b>Επιθυμητή κατάσταση</b>			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.1. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεδριάζουν τακτικά για την αντιμετώπιση των εκάστοτε θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική ζωή	1	2	3	4	1	2	3	4

Γ2.2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.3. Οι φιλικές τους σχέσεις επεκτείνονται και εκτός σχολικής μονάδας	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.4. Οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.5. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.6. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές για την καλύτερη υλοποίηση του σχολικού προγράμματος	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ2.8. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος ελκυστικού και ευχάριστου για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ3. Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας</b>	<b>Επικρατούσα κατάσταση</b>				<b>Επιθυμητή κατάσταση</b>			
Γ3.1. Η προώθηση τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς, για την επίδοση και πρόοδο των μαθητών	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ3.2. Η συνεργασία με τους γονείς στον ετήσιο προγραμματισμό δραστηριοτήτων, σε κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ3.3. Η άσκηση συμβουλευτικού έργου προς τους γονείς σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών τους	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ3.4. Η συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ4. Σχέσεις αλληλεπίδρασης σχολείου με Εκπαιδευτικούς θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία</b>	<b>Επικρατούσα κατάσταση</b>				<b>Επιθυμητή κατάσταση</b>			
Γ4.1. Η συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων (ευρωπαϊκά ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις)	1	2	3	4	1	2	3	4

Γ4.2. Η αξιοποίηση των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Συντονιστές Εκπαίδευσης, Κ.Ε.Σ.Υ., Υπεύθυνους & Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)	1	2	3	4	1	2	3	4
Γ4.3. Η συνεργασία με τη Σχολική Επιτροπή και, γενικά, τον Δήμο	1	2	3	4	1	2	3	4

*«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».*

ΣΤΑΜΑΤΟΥΛΑ Γ. ΛΟΓΟΘΕΤΗ