ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ,ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Η ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

της

ΕΥΛΑΜΠΙΑΣ ΚΑΛΟΥΔΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του

Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης

στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης

με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

Ιούλιος, 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ , 2020

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών : Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, στην κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ, καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ,ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Η ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

της

ΕΥΛΑΜΠΙΑΣ ΚΑΛΟΥΔΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων καθηγητής : ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ ΜΙΛΤΙΑΔΗΣ

Μέλη : ΒΑΛΚΑΝΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΣ

ΓΙΑΝΝΟΥΛΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Ιούλιος , 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της σχολικής επίδοσης είναι κομβικό όσον αφορά το σχεδιασμό των πολιτικών που περιστρέφονται γύρω από τις σχεδιαζόμενες και εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η σχολική επίδοση αποτελεί αντανάκλαση της σχολικής αποτελεσματικότητας, της αποτελεσματικής διοίκησης των σχολικών μονάδων, των υποδομών των εκπαιδευτικών μονάδων, του σχολικού κλίματος και εξωγενών κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν γενικά τη σχολική επίδοση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ενδοσχολικά και εξωσχολικά χαρακτηριστικά, με αναφορές στις βασικές δομικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσονται οι έννοιες της σχολικής αποτελεσματικότητας ως βασικό στοιχείο προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης, καθώς επίσης επιχειρείται σύνδεση της επικρατούσας αντίληψης για τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών και της σχολικής αποτελεσματικότητας και ως εκ τούτου της σχολικής επίδοσης. Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται ποσοτική ανάλυση με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου και δείγμα 62 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στο επίπεδο των σχολικών επιδόσεων είναι το σχολικό κλίμα, η ακαδημαϊκή επάρκεια και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά και το επίπεδο της προσπάθειας που καταβάλουν οι ίδιοι οι μαθητές, όπως άλλωστε έχει αποδείξει και η υπάρχουσα έως σήμερα βιβλιογραφία. Παράλληλα, κρίθηκε ότι οι παραπάνω παράγοντες επιδρούν με τρόπο συγκεντρωτικό στον προσδιορισμό της σχολικής επίδοσης βάσει των αποτελεσμάτων των αντίστοιχων συσχετίσεων. Τέλος, με εξαίρεση το φύλο, τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο του σχολικού οργανισμού ως σύστημα στην επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που έρχεται σε σύνδεση με τα έως σήμερα ευρήματα τα οποία θεωρούν ότι οι βασικοί παράγοντες προσδιορισμού του επιπέδου σχολικής επιτυχίας είναι κοινωνικοί και οικονομικοί και όχι δημογραφικοί.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός οργανισμός, σχολική επίδοση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, στατιστική ανάλυση

ABSTRACT

The issue of school performance is central in designing policies that revolve around planned and applied education policies. School performance is a reflection of school efficiency, effective school unit management, educational infrastructure, school climate and exogenous social and economic factors. The purpose of this paper is to study the factors that generally affect school performance, with particular emphasis on the in-school and extra-curricular characteristics, with reference to the basic structural functions of the educational administration and the concept of school efficiency.

The present thesis consists of two parts, theoretical and empirical. The first part develops the concepts of school efficiency as a key element in determining school performance, as well as linking the prevailing perception of school administration and school efficiency and hence school performance. The empirical part of the work includes a quantitative analysis using a closed-ended questionnaire and a sample of 62 Secondary Education Teachers. From the results, it appears that the most important factors that affect the level of school performance are the school climate, the academic adequacy and the culture of the teachers, the social and family characteristics of the pupils, as well as the level of effort made by the pupils themselves. At the same time, it was considered that the above factors have a centralized effect on the determination of school performance based on the results of the corresponding correlations. Finally, with the exception of gender, the demographic and professional characteristics of teachers do not affect their attitudes and perceptions about the role of the school organization as a system in the performance of the student population. This is in line with findings to date that consider that the key determinants of school success are social and economic rather than demographic.

Key words: School organization, school performance, Total Quality Management in Education, closed-ended questionnaire, statistical analysis

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 19

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ 19

1.1 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ 19

1.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ 22

1.3 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 25

1.4 ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 30

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ . 30

2.1 ΤΟ MANAGEMENT ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 30

2.2 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 33

2.3 ΟΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 38

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 38

3.1 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ 38

3.2 ΔΕΙΚΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ 39

3.3 ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ 42

3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ 43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 52

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 52

4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 52

4.2 ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ 53

4.3 ΤΥΠΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 54

4.4 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 54

4.5 ΣΚΟΠΟΣ, ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 56

4.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ 57

4.7 Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 62

4.8 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ 63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 64

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ 64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 93

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 93

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ 93

6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ 97

6.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ 99

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 100

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά 64
Πίνακας 2: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Σχολικό περιβάλλον» 65
Πίνακας 3: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Σχολικό περιβάλλον» 65
Πίνακας 4: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Σχολικό περιβάλλον» 65
Πίνακας 5: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Σχολικό περιβάλλον» 66
Πίνακας 6: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Σχολικό περιβάλλον» 66
Πίνακας 7: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Εκπαιδευτικοί» 66
Πίνακας 8: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Εκπαιδευτικοί» 67
Πίνακας 9: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Εκπαιδευτικοί» 67
Πίνακας 10: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Εκπαιδευτικοί» 68
Πίνακας 11: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Εκπαιδευτικοί» 68
Πίνακας 12: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον» 69
Πίνακας 13: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον» 69
Πίνακας 14: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον».....70
Πίνακας 15: Αντίστροφη μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον» 70
Πίνακας 16: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία» 70
Πίνακας 17: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία».....71
Πίνακας 18: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Οικογενειακές δυσκολίες» 71
Πίνακας 19: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Οικογενειακές δυσκολίες» 71

Πίνακας 20: Μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Οικογενειακές δυσκολίες»....71
Πίνακας 21: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Χαρακτηριστικά μαθητών»....72
Πίνακας 22: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Χαρακτηριστικά μαθητών»....72
Πίνακας 23: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Χαρακτηριστικά μαθητών»....72
Πίνακας 24: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Χαρακτηριστικά μαθητών»....73
Πίνακας 25: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Χαρακτηριστικά μαθητών»....73
Πίνακας 26: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον 74
Πίνακας 27: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον 74
Πίνακας 28: Μήτρα παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον 75
Πίνακας 29: Αντίστροφη μήτρα παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον 76
Πίνακας 30: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Σχολική κουλτούρα» 77
Πίνακας 31: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Σχολική κουλτούρα» 77
Πίνακας 32: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Προσπάθεια μαθητών»....78
Πίνακας 33: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Προσπάθεια μαθητών»....78
Πίνακας 34: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης κτηριακών υποδομών 79
Πίνακας 35: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης κτηριακών υποδομών 79
Πίνακας 36: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών υποδομών 79
Πίνακας 37: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης εκπαιδευτικών υποδομών 79
Πίνακας 38: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων μέσου αριθμού μαθητών ανά εκπαιδευτικό 80

Πίνακας 39: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων του βαθμού εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση.....80
Πίνακας 40: Μέση βαθμολογία του βαθμού εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση.....80
Πίνακας 41: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων του βαθμού υποβοήθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση.....81
Πίνακας 42: Μέση βαθμολογία του βαθμού υποβοήθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση.....81
Πίνακας 43: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στην μάθηση.....81
Πίνακας 44: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στην μάθηση 82
Πίνακας 45: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών 82
Πίνακας 46: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών.....82
Πίνακας 47: Έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση 83
Πίνακας 48: Έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον 83
Πίνακας 49: Συσχέτιση κατά Spearman παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση.....84
Πίνακας 50: Συσχέτιση κατά Spearman παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον 85
Πίνακας 51: Συσχέτιση κατά Spearman παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση 86
Πίνακας 52: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών 87
Πίνακας 53: Έλεγχος Mann- Whitney των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών 88
Πίνακας 54: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.....88
Πίνακας 55: Έλεγχος Mann- Whitney των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών 88

Πίνακας 56: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών 89
Πίνακας 57: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών 89
Πίνακας 58: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 90
Πίνακας 59: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 91
Πίνακας 60: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών 91
Πίνακας 61: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών 92

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει εδώ και αρκετές δεκαετίες στο πλαίσιο της ατζέντας των διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, αντικατοπτρίζοντας τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με το τι συνιστά ποιοτική εκπαίδευση. Από την αρχή της δεκαετίας του 1990, ο προβληματισμός αυτός γίνεται εντονότερος στην ατζέντα της ΕΕ, δεδομένου ότι αυτήν την περίοδο παρατηρείται και μία αλλαγή των αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο του κράτους στο πλαίσιο της ανάγκης περιορισμού του κρατικού παρεμβατισμού σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς. Σε απάντηση αυτών των προκλήσεων, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προβάλλει ως αναγκαία συνθήκη της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης στην Ευρώπη, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται ο ρόλος των κοινοτικών οργάνων στα εκπαιδευτικά ζητήματα των κρατών-μελών (Βαβουράκη και συν, 2007).

Το 2000, σε απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου αναφέρεται πως η ΕΕ θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η ποιότητα στην εκπαίδευση σηματοδοτείται ως καταλυτικό στοιχείο επίτευξης του προαναφερθέντος στόχου. Με στόχο τον αποτελεσματικότερο διάλογο μεταξύ των κρατών-μελών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, το 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέταξε μία έκθεση, προσδιορίζοντας 16 δείκτες ποιότητας. Η έκθεση αυτή για τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών βασίστηκε και στα ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων σε 97 ευρωπαϊκά σχολεία, τα οποία σχεδιάστηκαν υπό μία προσέγγιση άμεσης σύνδεσης της εκπαιδευτικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Κατσαρός, 2008).

Αναγνωρίζοντας πέντε προκλήσεις (της γνώσης, της αποκέντρωσης, των πόρων, της κοινωνικής ένταξης και των στοιχείων και της συγκρισιμότητας), η έκθεση της ομάδας εμπειρογνωμόνων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατέγραψε 16 δείκτες ποιότητας, οι οποίοι διαχωρίζονται σε τέσσερις υποκατηγορίες ως εξής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000): (1) επιδόσεις (επίπεδο που έχει επιτευχθεί σε ορισμένους τομείς), (2) επιτυχία και μετάβαση (ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν και να συνεχίσουν τις

σπουδές τους), (3) παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης (έλεγχος συμμετοχής των ενδιαφερόμενων φορέων στα σχολικά συστήματα), και (4) πόροι και δομές (εστίαση στις εκπαιδευτικές δαπάνες και την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού). Συγκεκριμένα, οι δείκτες ποιότητας που καθορίστηκαν ανά κατηγορία είναι οι παρακάτω:

i. Επιδόσεις: (1) αναγνωστικές ικανότητες, (2) μαθηματικά, (3) θετικές επιστήμες, (4) τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, (5) ξένες γλώσσες, (6) ικανότητες μάθησης, (7) αγωγή του πολίτη,
ii. Επιτυχία και μετάβαση: (8) ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, (9) ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (10) συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
iii. Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης: (11) αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης, (12) συμμετοχή των γονέων,
iv. Πόροι και δομές: (13) εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, (14) ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, (15) αριθμός μαθητών ανά Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, και (16) εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που προκύπτει στο πλαίσιο της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών και εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την άκριτη υιοθέτηση των πρακτικών του σύγχρονου management από τις σχολικές μονάδες και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό της αποτελεσματικότητας. Η έννοια της αποτελεσματικότητας στη σχολική πραγματικότητα άρχισε να εξετάζεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, προερχόμενη από το πεδίο της οικονομίας και συνδεόμενη με τις στρατηγικές ενίσχυσης της αποδοτικότητας των παραγωγικών μονάδων (Δούκας, 2001). Ως εκ τούτου, η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί πλέον βασική αναφορά σε ακαδημαϊκό και πολιτικό επίπεδο, όπως αντανακλάται και στις σχετικές πρωτοβουλίες των διεθνών και ευρωπαϊκών θεσμών και οργανισμών. Το συνηθέστερο μέτρο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιήθηκε στις σχετικές έρευνες των προηγούμενων ετών ήταν οι μαθητικές επιδόσεις (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1996), ένα κριτήριο που έχει πολλά κοινά δομικά στοιχεία με τα μέτρα απόδοσης που εφαρμόζονται στους οικονομικούς οργανισμούς.

Ως τέτοιο, έχει δεχθεί αρκετή κριτική, αναδεικνύοντας ακόμη μία φορά τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ εκπαιδευτικών και λοιπών οργανισμών. Οι

Ρες και συν (2007) αναφέρουν πως το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο και εξαιρετικά περίπλοκο, καθώς υπάρχουν πολλές και αντιφατικές απόψεις σχετικά με το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα ενός σχολείου. Ιδιαίτερα το μοντέλο της αξιολόγησης της σχολικής αποτελεσματικότητας αποκλειστικά μέσω της μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων έχει θεωρηθεί ανεπαρκές, ενθαρρύνοντας σε υπερβολικό βαθμό τον ανταγωνισμό και αγνοώντας ορισμένες κοινωνιολογικές πτυχές της μάθησης. Έτσι, η αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών δεν αφορά τα στενά όρια της μαθητικής επιτυχίας αλλά σχετίζεται με την εξέλιξή του στο πλαίσιο της κοινωνικής αλλαγής. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2000) ένας αποτελεσματικός σχολικός οργανισμός χαρακτηρίζεται από μία οργανωμένη εργασιακή ατμόσφαιρα που οικοδομείται στη βάση της διαπροσωπικής επικοινωνίας, της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, της συνεργασίας όλων των ομάδων ενδιαφέροντος και στην ύπαρξη ενός συγκεκριμένου οράματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική επιτυχία δεν αξιολογείται αποκλειστικά μέσω των μαθητικών επιδόσεων αλλά και μέσω διάφορων εναλλακτικών οδών, προσφέροντας χρήσιμη πληροφόρηση για τη μετέπειτα βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας.

Έτσι, η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά τόσο τη γνωστική επίδοση όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους και συνδυάζοντας τους εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους με το πρόγραμμα σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό, κρίσιμοι παράγοντες της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών είναι η ισχυρή διοίκηση, το σχολικό κλίμα που προσανατολίζεται στη μαθησιακή πρόοδο, η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης και η έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων (Θωμά, 2010). Είναι σαφές πως η διδασκαλία και οι επιμέρους διδακτικές προσεγγίσεις διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού και μαθησιακού κλίματος, ωστόσο, η διοίκηση είναι αυτή που οικοδομεί το όραμα και την κατεύθυνση του οργανισμού. Εν κατακλείδι, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών συνιστά θεμελιώδη μεταβλητή της σχολικής αποτελεσματικότητας, αναδεικνύοντας τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ σχολικών και οικονομικών οργανισμών ως προς τους τρόπους αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και τα μέσα επίτευξης των αντίστοιχων στόχων. Ως εκ τούτου, τα «δάνεια» του management από τον κόσμο των επιχειρήσεων στον εκπαιδευτικό χώρο θα πρέπει να υιοθετούνται με την απαραίτητη προσοχή και

προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας, δεδομένης της κοινωνιολογικής διάστασης της μάθησης και της εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα για βελτίωση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι περισσότερο επιτακτική από κάθε άλλη φορά. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν γενικά τη σχολική επίδοση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ενδοσχολικά και εξωσχολικά χαρακτηριστικά, με αναφορές στις βασικές δομικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας. Με δεδομένο ότι βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου μεταξύ των άλλων είναι το θετικό κλίμα, η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η αυξημένη ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών η παρούσα εργασία καλείται να μελετήσει:

- Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και σε ποιο βαθμό;

- Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όρους σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικής επάρκειας και ποιος ο βαθμός επίδρασης των παραπάνω στη σχολική επίδοση των μαθητών;
- Ποιος ο βαθμός συσχέτισης των επιδόσεων των μαθητών και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου;
- Σε ποιο επίπεδο τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους προσδιοριστικούς παράγοντες των σχολικών επιδόσεων;

Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι μια σειρά ενδοσχολικοί, όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι υποδομές, ο τύπος του σχολείου και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και εξωσχολικοί παράγοντες όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινωνική προέλευση έχουν υψηλή επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Η επίδραση του σχολικού οργανισμού σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μαθητών είναι σχετικά έμμεση, αλλά ο ρόλος της φέρουσας ικανότητάς των σχολικών δομών, είναι καθοριστικός (Prothero, 2015). Από την άλλη, ο ρόλος της Συμβουλευτικής αυξάνεται μέσα σε μια εποχή σύνθετων προβλημάτων, συγκρούσεων, πολυπολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών αλλαγών. Όλοι αυτοί οι παράγοντες

επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη και την αποτελεσματικότητα της (Αθανασιάδου, 2011).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία και καθοριστικής επίσης σημασίας για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Αποτελεί το βασικότερο συστατικό για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας, μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, των ιθυνόντων και της κεντρικής πολιτικής και αφορά σε θέματα καλύτερης λειτουργίας της μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Εφόσον λοιπόν η σχολική μονάδα συνδέεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών, κρίνεται αναγκαίο να διευρυνθεί περαιτέρω η επίδραση του σχολικού οργανισμού στην επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα μάλιστα εφόσον υπάρχει ερευνητικό έλλειμμα για το θέμα στη χώρα μας.

Μια έρευνα κρίνεται ως σημαντική, όταν συμβάλλει στην κατανόηση των ελλείψεων τόσο σε πρακτικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Στόχος της είναι να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία και να οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και άρα σε βελτίωση της μάθησης (Creswell, 2011). Η παρούσα έρευνα θα διασαφηνίσει τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την επίδοση των μαθητών, με απώτερο στόχο να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, προς επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης.

Βάσει του σκοπού της, η παρούσα εργασία προσεγγίζει το θέμα της σχολικής επίδοσης εμπλέκοντας τα στοιχεία της αποτελεσματικότητας στα σχολικά περιβάλλοντα και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στη σχέση της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. Αρχικά, αναπτύσσεται η έννοια και η δομή της σχολικής μονάδας δεδομένης της οργανωσιακής της φύσης, ενώ εν συνεχεία ακολουθεί η τοποθέτηση της σχολικής μονάδας ως ανοιχτό σύστημα που αναπτύσσει σχέσεις αλληλεξάρτησης, ανατροφοδότησης και άμεσης αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της. Ακολουθεί η παρουσίαση των θεωριών διοίκησης και του τρόπου ενσωμάτωσης των γενικών αρχών της στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα, αναπτύσσονται και οι ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών στο πλαίσιο της διοίκησης τους δεδομένου του υψηλού βαθμού γραφειοκρατίας, συγκεντρωτισμού και περιορισμένης διοικητικής αυτονομίας που χαρακτηρίζει τους συγκεκριμένους οργανισμούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται η σύνδεση της εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τους σχολικούς οργανισμούς και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αρχικά παρουσιάζονται οι θεωρίες διοίκησης που εφαρμόζονται στους σχολικούς οργανισμούς βάσει των πρακτικών και των αρχών της οργανωσιακής θεωρίας γενικά, ενώ εν συνεχεία παρουσιάζονται τα στοιχεία που προκύπτουν μέσω της εφαρμογής Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις σχολικές μονάδες βάσει των αρχών της εστίασης στις ανάγκες της κοινωνίας, της συνεχής βελτίωσης των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών και της πλήρους και ενεργού συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού. Στη συνέχεια, η εργασία εξειδικεύει τις διοικητικές λειτουργίες στην εκπαίδευση, αναφερόμενη στις διαδικασίες οργάνωσης των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, την ανάπτυξη μίας κατάλληλης διοικητικής δομής, την κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού και την αποτελεσματική χρήση των χώρων, του χρόνου και των πόρων.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, επιχειρείται η σύνδεση του σχολείου ως οργανισμού και της σχολικής αποτελεσματικότητας ως βασικού κρίκου προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης. Αρχικά αναπτύσσεται η έννοια της αποτελεσματικότητας με την παρουσίαση των βασικών δεικτών ποιότητας που οδηγούν σε επιτυχία στις σχολικές επιδόσεις μέσω σειρά καλών πρακτικών, ενώ εν συνεχεία παρουσιάζονται οι δύο βασικότεροι δείκτες της σχολικής αποτελεσματικότητας και πιο συγκεκριμένα ο δείκτης σχολικής εγκατάλειψης και ο δείκτης των επιδόσεων στα μαθηματικά. Επιπλέον, η εργασία περιλαμβάνει εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης εστιάζοντας ιδιαιτέρως στη φύση του μαθησιακού περιβάλλοντος, σε οικογενειακά στοιχεία ,όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, στα χαρακτηριστικά του εαυτού των μαθητών, στις μαθησιακές τους προτιμήσεις, τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και ευρύτερα κοινωνικά στοιχεία, όπως η οικονομική συγκυρία και η επιπτώσεις αυτής στη ζωή των μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται για την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση. Αρχικά η μεθοδολογία της έρευνας προσεγγίζεται θεωρητικά, ενώ παράλληλα, παρουσιάζονται οι διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης των εμπειρικών ερευνών. Επιπλέον, αποσαφηνίζονται οι τύποι

της εκπαιδευτικής έρευνας καθώς και τα είδη των εμπειρικών μελετών, με την παρουσίαση των λόγων απόφασης η συγκεκριμένη έρευνα να είναι ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Στη συνέχεια, παρατίθεται ο σκοπός, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας, αλλά και οι ερευνητικοί άξονες της στατιστικής έρευνας. Στην εργασία περιλαμβάνεται εκτεταμένη παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, το οποίο σχεδιάσθηκε βάσει των αρχών της εγκυρότητας του περιεχομένου, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας, ενώ επιπλέον αποσαφηνίζεται ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα αυτής και η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας κλείνει με την παράθεση των στατιστικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται, τα οποία είναι στο σύνολο τους μη παραμετρικά.

Για την παράθεση των ευρημάτων της στατιστικής ανάλυσης στο πέμπτο κεφάλαιο της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιούνται τεχνικές τόσο της περιγραφικής στατιστικής όσο και της στατιστικής συμπερασματολογίας. Εφαρμόζεται για κάθε άξονα του ερευνητικού εργαλείου η μέθοδος της Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων για την ομαδοποίηση των στοιχείων που περιλαμβάνονται σε αυτό, ενώ παράλληλα, παρατίθενται οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων και τα αντίστοιχα μέτρας θέσης και διασποράς. Επιπρόσθετα, εφαρμόζονται έλεγχοι συσχετίσεων και διαφοροποίησης των μέσων όρων με τη χρήση των εργαλείων Spearman’s rho, Mann- Whitney U και Kruskal- Wallis H. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπεραμάτων και της σύνδεσης των ευρημάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία, την αποτύπωση των περιορισμών της στατιστικής ανάλυσης και των προτάσεων για περεταίρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1.1 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Στο πλαίσιο της επιστήμης της διοίκησης, ο όρος της «οργάνωσης» προσεγγίζεται εννοιολογικά με δύο τρόπους, είτε ως οντότητα, όπως είναι ένα σχολείο, μία επιχείρηση ή ένας δημόσιος οργανισμός, είτε ως βασική διοικητική λειτουργία (Κατσαρός, 2008). Συγκεκριμένα, η οργάνωση ως βασική λειτουργία της διοίκησης αναφέρεται στον προσδιορισμό, την ομαδοποίηση και κατανομή των απαραίτητων εργασιών, εξουσιών, αρμοδιοτήτων και εξουσιών, διαμορφώνοντας έτσι μία συγκεκριμένη οργανωτική δομή. Από την άλλη πλευρά, η οργάνωση ως οντότητα είναι μία έννοια ταυτόσημη του «οργανισμού», ο οποίος αποτελεί ένα σύστημα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων και δυνάμεων που ασκούνται από δύο ή περισσότερα άτομα, τα οποία μέσω της επικοινωνίας αποσκοπούν στην επίτευξη συγκεκριμένων και κοινών στόχων (Μουζέλης, 1991). Όπως αναφέρει ο Κουτούζης (1999), ένας οργανισμός συντελείται από μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού βάσει ορισμένων καθιερωμένων σχέσεων.

Από την παραπάνω προσέγγιση, καθίσταται σαφές πως ένας οργανισμός που βασίζεται σε μία ανθρώπινη, συντεταγμένη και στοχοθετημένη δραστηριότητα, χαρακτηρίζεται από τρία συστατικά στοιχεία: (1) τους ανθρώπινους πόρους, (2) την επιδίωξη κοινών στόχων, και (3) την ύπαρξη μίας οργανωτικής δομής (Κατσαρός, 2008). Έτσι, ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της ύπαρξης ενός οργανισμού, δεδομένου ότι από αυτόν παρακινείται και επιδιώκεται η κοινή προσπάθεια πραγμάτωσης των στόχων, ενώ παράλληλα είναι ο βασικός φορέας των συνηθειών, των αναγκών και των ενεργειών που τη διαμορφώνουν. Επίσης, η επιδίωξη κοινών στόχων αποτελεί το δεύτερο συστατικό στοιχείο ενός οργανισμού και είναι αυτή που καθορίζει τις ενέργειες και λειτουργίες στο πλαίσιο της λήψης των κατάλληλων αποφάσεων. Τέλος, η οργανωτική δομή είναι μία ακόμη αναγκαία

συνθήκη διαμόρφωσης ενός οργανισμού, καθώς αυτή αντανακλά και συντονίζει την επικοινωνία, τις δομές και σχέσεις εξουσίες, τις ροές αρμοδιοτήτων και ευθυνών και την ανατροφοδότηση, δεδομένης της ανάγκης αμοιβαίας και αποτελεσματικής πληροφόρησης.

Με δεδομένο ότι οι άνθρωποι αποτελούν το απαραίτητο συστατικό ενός οργανισμού και η ύπαρξη ενός κοινού αντικειμενικού σκοπού και μίας οργανωτικής δομής είναι ομοίως αναγκαία, κάθε οντότητα που διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά, ανεξαρτήτως μεγέθους, τρόπου οργάνωσης και επιδιωκόμενου σκοπού, αποτελεί έναν οργανισμό. Έτσι, το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, στον οποίοι η κοινωνία των ανθρώπων που τον συνθέτει, συμπεριλαμβανομένων μαθητών, εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερόμενων μερών, αποσκοπεί στην πραγμάτωση ενός στόχου, ουσιαστικά την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές, μέσω μίας συγκεκριμένης οργάνωσης. Πράγματι, σύμφωνα με τη θεωρία περί οργάνωσης, το σχολείο εμφανίζει εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός οργανισμού, καθώς έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα, βασίζεται σε μία οριοθετημένη δομή και επιτελεί, μέσω των ανθρώπων που το στελεχώνουν, έναν κοινωνικό σκοπό, την εκπαίδευση (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με τη Ζιάκα (2014) το σχολείο είναι μία οργανωμένη κοινωνική οντότητα, η οποία επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους, για την προώθηση των οποίων διαμορφώνει την κατάλληλη οργανωσιακή δομή, διατηρώντας ταυτόχρονα μία παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διοικητική διάσταση. Ο Κατσαρός (2008) επισημαίνει πως, προβάλλοντας τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού (άνθρωποι, κοινός σκοπός, οργανωτική δομή), το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας διακριτός οργανισμός που λειτουργεί ως επιμέρους μονάδα ενός ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού, δηλαδή της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η εκπαίδευση ως θεσμός είναι μία συλλογική κοινωνική οντότητα που μορφοποιείται σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή, και αποσκοπεί στην πνευματική, επαγγελματική και παραγωγική ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου, διαθέτοντας νομικά, υλικά και ανθρώπινα μέσα. Ως εκ τούτου, μία σχολική μονάδα ως μέρος του θεσμού της εκπαίδευσης είναι ένας οργανισμός με κύρια χαρακτηριστικά την οργάνωση των ανθρώπων, των μέσων και των λειτουργιών, τη συντονισμένη δράση των ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και την επιβολή τυπικών μηχανισμών συντονισμού (Davies, 1981).

Βέβαια, το ιδιαίτερο περιεχόμενου του σκοπού μίας σχολικής μονάδας, δηλαδή η παροχή εκπαίδευσης, εμπεριέχει μία ασάφεια που μπορεί να προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους, αναδεικνύοντας έτσι και τις ιδιαιτερότητές της ως οργανισμός. Σύμφωνα με τους Καζαντζή & Παλαιολόγου (2005), για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, μία σχολική μονάδα μπορεί να προσεγγιστεί λειτουργικά με πέντε τρόπους: (1) ως ένας τόπος εκπαίδευσης, κατάρτισης και ένταξης στην αγορά εργασίας όπου εκτυλίσσονται μηχανισμοί μάθησης στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικού σχεδιασμού που αποτελεί μέρος ενός συνολικού προγραμματισμού, (2) ως αναπτυξιακός παράγοντας, καθώς διατηρεί και αναπτύσσει σχέσεις με άλλες ομάδες ενδιαφέροντος, συμπεριλαμβανομένων επαγγελματικών, πολιτιστικών, επιστημονικών και διοικητικών παραγόντων, και παράλληλα χαράσσει μία στρατηγική που συνδέεται με το εξωτερικό περιβάλλον, (3) ως παράγοντας υλοποίησης των δημόσιων πολιτικών, δεδομένου ότι η βασική αποστολή της είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή σχεδιάζεται από την Πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς, (4) ως τόπος ανάπτυξης κοινωνικής ζωής, δεδομένου ότι σε αυτήν συνυπάρχει και συνεργάζεται ένα σύνολο ατόμων διαφορετικού δημογραφικού υποβάθρου, αναγκών και προσανατολισμού, και (5) ως μία οργάνωση που διοικείται και καθοδηγείται από ένα συγκεκριμένο σύστημα, του οποίου ο επικεφαλής, ουσιαστικά ο διευθυντής, είναι αυτός που εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία της, την τήρηση των νόμων και την επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών.

Συμπερασματικά, είναι σαφές πως η σχολική μονάδα αποτελεί έναν διακριτό οργανισμό, μία εκπαιδευτική οντότητα που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη δομή, από την επιδίωξη προσδιορισμένων στόχων και από την ύπαρξη ενός συνόλου ατόμων που εργάζονται για την επίτευξη αυτών και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μίας κοινής οργάνωσης που διοικείται υπό το πρίσμα ενός ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού που καλείται εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως σημειώνει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), το σχολείο αποτελεί φύσει έναν οργανισμό που αποτελείται από ανθρώπους που στοχεύουν σε συγκεκριμένους αναπτυξιακούς στόχους, δεδομένης μάλιστα της σχετικής σημασίας τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται από τα θεμελιώδη στοιχεία της οργάνωσης δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί στα βασικά συστατικά του οργανισμού και, ως εκ τούτου, η διοίκησή της θα πρέπει να προσεγγίζεται, να εξετάζεται και να

εφαρμόζεται βάσει των αρχών της οργανωσιακής διοίκησης, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί και συστηματοποιηθεί με την πάροδο του χρόνου. Παράλληλα, το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα, όπως εξηγείται στην ακόλουθη ενότητα, και ως τέτοιο αλληλεπιδρά άμεσα με το εξωτερικό περιβάλλον του, όπως ισχύει και στους οικονομικούς και εμπορικούς οργανισμούς, επηρεάζοντας έτσι τον τρόπο διοίκησης και οργάνωσης. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, και πέραν αυτής της γενικής τοποθέτησης, η διοίκηση των σχολικών οργανισμών εξαρτάται και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτοί παρουσιάζουν συγκριτικά με άλλους οργανισμούς.

1.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η θεωρία των συστημάτων αποτελεί μία από τις πιο γνωστές και διαδεδομένες θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη σημασία της οργανωσιακής συμπεριφοράς και τονίζοντας τη σχέση των συστημάτων με το εξωτερικό τους περιβάλλον (Καρβούνη, 2014). Κεντρικό σημείο της θεωρίας αυτής είναι το σύστημα, το οποίο αποτελεί ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενων στοιχείων που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με σκοπό την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Αυτή η σχέση της αλληλεξάρτησης αντανακλάται στη δυνατότητα του συστήματος να δέχεται εισροές από το εξωτερικό του περιβάλλον και να τις μετασχηματίζει παράγοντας εκροές. Στο πλαίσιο αυτό, το περιβάλλον διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο, καθώς οριοθετεί τις σχετικές διεργασίες και θέτει αντίστοιχους περιορισμούς (Πασιαρδής, 2004).

Τα συστήματα έχουν συγκεκριμένους στόχους, αποτελούνται από ανθρώπους και όχι από θέσεις, είναι διακριτά και έχουν συγκεκριμένες κουλτούρες και κυρίαρχες αξίες. Παράλληλα, για να λειτουργεί ένα σύστημα αρμονικά θα πρέπει να υπάρχει ταύτιση των αναγκών των ατόμων που το αποτελούν και ελαχιστοποίηση των συγκρουσιακών καταστάσεων ή αντιτιθέμενων συμφερόντων (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, οι τρεις βασικές λειτουργίες των συστημάτων είναι οι εξής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008): (1) η ανατροφοδότηση που αφορά την αμφίδρομη παροχή πληροφόρησης του οργανισμού σχετικά με την επίτευξη των στόχων του και την εσωτερική του λειτουργία, (2) η ισορροπία που αναφέρεται στην εξισορρόπηση των αντίθετων δυνάμεων και συμφερόντων σε μία δυναμική σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον, και (3) η

προσαρμογή, η οποία σχετίζεται με την ανάληψη δράσης με σκοπό την αποτελεσματική αφομοίωση των αλλαγών και τη βιωσιμότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων, όπως αυτή εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διοίκηση, η σχολική μονάδα, ως οργανισμός, λειτουργεί σαν ένα ανοιχτό σύστημα που αναπτύσσει σχέσεις αλληλεξάρτησης, ανατροφοδότησης και άμεσης αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της. Στο πλαίσιο αυτό, επηρεάζει και επηρεάζεται από τις δράσεις και ενέργειες άλλων υποσυστημάτων και υπερσυστημάτων, μετασχηματίζοντας τις εισροές του εξωτερικού περιβάλλοντος σε αντίστοιχες εκροές μέσω μίας συνεχούς διαδικασίας αλληλεπίδρασης (Ζαβλανός, 2003). Έτσι, το σχολείο είναι ένα υποσύστημα ενός υπερσυστήματος, του εκπαιδευτικού, το οποίο με τη σειρά του δεν λειτουργεί αυτόνομα αλλά επηρεάζεται από τα κοινωνικοοικονομικά, πολιτιστικά, πολιτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του ευρύτερου περιβάλλοντος. Εκτός αυτών, η σχολική μονάδα εξελίσσεται βάσει και άλλων παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι η κυρίαρχη ιδεολογία περί εκπαίδευσης, η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου της εκπαίδευσης και η επάρκεια των υλικοτεχνικών πόρων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990).

Σύμφωνα με την Καρβούνη (2014), η σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Αυτή η σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον εκδηλώνεται μέσω του μετασχηματισμού των εισροών, που στην περίπτωση αυτή περιλαμβάνουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την υλικοτεχνική υποδομή, τους οικονομικούς πόρους, την εκπαιδευτική πολιτική και άλλα στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος, σε εκροές, οι οποίες είναι κατά κύριο λόγο οι απόφοιτοι και σε δεύτερο επίπεδο άλλα αποτελέσματα της σχολικής λειτουργίας, όπως η βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η τροφοδότηση της αγοράς εργασίας, η επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η κοινωνική ένταξη. Παράλληλα, ενώ διατηρεί την αυτονομία του, βρίσκεται σε άμεση επαφή με άλλα συστήματα, όπως για παράδειγμα ο κόσμος των επιχειρήσεων και της αγοράς.

Από τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως η σχολική μονάδα διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με έναν οργανισμό που διατηρεί οικονομικούς ή εμπορικούς σκοπούς,

καθώς βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το εξωτερικό της περιβάλλον και αναπτύσσει μηχανισμούς, δομές και λειτουργίες που στο πλαίσιο της διοίκησης επιτελούν το στόχο του μετασχηματισμού των εισροών σε εκροές. Ένας σχολικός οργανισμός έχει συγκεκριμένη οργανωσιακή δομή και ιεραρχία, όπως για παράδειγμα αντανακλάται στο οργανόγραμμα και τις ροές εξουσίας από το διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, λειτουργεί βάσει συγκεκριμένων μηχανισμών, όπως είναι ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας, διαθέτει μία σειρά διαδικαστικών υποσυστημάτων με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα αναλυτικά προγράμματα και επιδιώκει ορισμένους σκοπούς, με βασικότερο όλων την εκπαίδευση των μαθητών και την προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή.

Σύμφωνα με τους Thapa et al (2013), η δόμηση των σχολικών μονάδων ως ανοιχτά συστήματα ενισχύουν το θετικό σχολικό κλίμα το οποίο αναφέρεται στη φύση των σχέσεων και την ατμόσφαιρα του σχολείου, σε αντίθεση με τη σχολική κουλτούρα που αφορά την ταυτότητα και τον προσανατολισμό των αξιών και του οράματος της σχολικής μονάδας, επιφέροντας μια σειρά αποτελεσμάτων: (α) έχει ισχυρή επίδραση στη μαθησιακή παρακίνηση, (β) μετριάζει τις αρνητικές επιπτώσεις του ισχύοντος κοινωνικοοικονομικού πλαισίου στην ακαδημαϊκή επιτυχία, (γ) συμβάλλει στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας, επιθετικότητας, εκφοβισμού και παρενόχλησης, και (δ) λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τη μάθηση και την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των νέων. Αντίστοιχα, υπάρχουν πλέον αδιαμφισβήτητα δεδομένα περί της επιρροής της δόμησης των σχολικών μονάδων ως ανοιχτά συστήματα στις σχολικές επιδόσεις στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, σε έρευνα του ΟΟΣΑ βρέθηκε ότι, εκτός της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών, ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα της μαθητικής κοινότητας (OECD, 2009). Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η αποτελεσματική διαχείριση και συνεχής βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι μείζονος σημασίας για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας, την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών και τη γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, η συστηματική αξιολόγηση, η διαχείριση και η λήψη βελτιωτικών μέτρων που στοχεύουν στη συνολική διεύρυνση των υπηρεσιών των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να αποτελούν βασικό σημείο εστίασης της εκπαιδευτικής και σχολικής διοίκησης.

1.3 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εφαρμογή της επιστήμης της διοίκησης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σχετικά νέο φαινόμενο, καθώς η εκπαιδευτική διοίκηση, ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, αναπτύχθηκε κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, σε απάντηση των αυξημένων αναγκών ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Από τη νομολογιακή προς τη διαχειριστική και κοινωνιολογική προσέγγιση, η διοικητική επιστήμη τα τελευταία χρόνια συνέδεσε την εμπειρική έρευνα με τις κοινωνικές επιστήμες, προσφέροντας μία οριοθετημένη βάση αρχών και πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν στους σύγχρονους οργανισμούς με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της αποδοτικότητάς τους, την ενίσχυση της ανταγωνιστικής τους ικανότητας, τη βελτίωση της ποιότητας των ανθρώπινων πόρων και, γενικότερα, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους, σε ένα πλαίσιο έντονου ανταγωνισμού και υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης.

Η ενσωμάτωση των γενικών αρχών της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα σημείο ιδιαίτερου ερευνητικού και ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, εγείροντας μία σειρά προβληματισμών και αναδεικνύοντας διαφορετικές προσεγγίσεις και αντικρουόμενες απόψεις. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:16), στο χώρο της εκπαίδευσης, ως διοίκηση νοείται «*η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεων εκπαιδευτικών οργανισμών ή εκ του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*». Ομοίως, ο Σαΐτης (2000:24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «*ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών*», ενώ ο Κουτούζης (1999) αναφέρει πως η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων μαθητών,

εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού, των δραστηριοτήτων και των υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον αποτελεσματικότερο τρόπο.

Η σταδιακή υιοθέτηση των αρχών της διοίκησης στο πλαίσιο των σχολικών οργανισμών κατά τα τελευταία χρόνια υποκινήθηκε από την ανάδειξη μίας νέας σχολής εκπαιδευτικής διοικητικής σκέψης που βασίστηκε σε αποκεντρωμένα μοντέλα οργάνωσης και μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων ελέγχου από κεντρικό σε περιφερειακό επίπεδο. Σε αντίθεση με τη γραφειοκρατική προσέγγιση, τα νέα αυτά μοντέλα διοίκησης που εφαρμόστηκαν αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα μεταβιβάστηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας πρακτικές που εφαρμόζονταν ήδη ευρέως στους οικονομικούς και εμπορικούς οργανισμούς, όπως είναι η αξιολόγηση της απόδοσης βάσει συγκεκριμένων στόχων, η παροχή κινήτρων στο εκπαιδευτικό προσωπικό και η ηγεσία. Ωστόσο, δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων των σχολικών οργανισμών, η εφαρμοσιμότητα των πρακτικών αυτών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τίθεται ορισμένες φορές υπό αμφισβήτηση.

1.4 ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Το βασικό επιχείρημα που χρησιμοποιείται συχνά στον ακαδημαϊκό διάλογο περί δυσκολίας ή ακαταλληλότητας εφαρμογής των σύγχρονων αρχών και πρακτικών της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης αφορά τις ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών συγκριτικά με τους υπόλοιπους οργανισμούς και επιχειρήσεις. Συγκεκριμένα, ο Κατσαρός (2008) εντοπίζει δύο βασικά στοιχεία αυτής της ιδιαίτερης φύσης της σχολικής μονάδας, τα οποία είναι:

i. το σχολείο αποτελεί μία διοικητική μονάδα που χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία, καθώς αποτελεί μία αποκεντρωμένη υπηρεσία που η λειτουργία της καθορίζεται από τη σχετική νομοθεσία και η οργάνωσή της βασίζεται στην ακολουθία ορισμένων κανόνων και στη δημιουργία ρόλων με σαφή καθήκοντα και ιεραρχία,

ii. το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που έχει κυρίαρχη θέση στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία, με αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτησή του με άλλους κοινωνικούς θεσμούς να εξαρτάται άμεσα από τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και από διάφορες άλλες μεταβλητές πολιτικής, πολιτιστικής, γεωγραφικής και οικονομικής φύσης, οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται με τις ανάγκες και επιδιώξεις ενός σημαντικού αριθμού ομάδων ενδιαφέροντος.

Πράγματι, ως προς τη γραφειοκρατική φύση της σχολικής μονάδας, αυτή έχει επισημανθεί από σειρά εκπαιδευτικών, θεωρητικών και ερευνητών στην Ελλάδα. Όπως σημειώνει ο Κωνσταντίνου (1994), ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του εγχώριου μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός χαρακτήρας του, καθώς και η υπερβολική συγκέντρωση των εξουσιών και σχετικών αποφασιστικών, κανονιστικών και εποπτικών αρμοδιοτήτων σε κεντρικό επίπεδο. Η οργάνωση της ελληνικής σχολικής μονάδας ακολουθεί εν πολλοίς το πρότυπο της ορθολογικής και αυστηρής οργάνωσης του γραφειοκρατικού μοντέλου, με βασικά συστατικά στοιχεία την τυπική γραφειοκρατία, την πυραμοειδή διάρθρωση, την αυστηρή ιεραρχία και την οριζόντια κατανομή της εργασίας, με σκοπό την ξεκάθαρη κατανομή των εξουσιών και ευθυνών σε αντιστοιχία με την εκάστοτε ιεραρχική βαθμίδα (Κόντης και συν, 2007).

Ο Σαΐτης (2005) αναφέρει πως το συγκεντρικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι εμφανές στον τρόπο άσκησης της εξουσίας και στον περιορισμένο βαθμό μεταβίβασης ευθυνών και αρμοδιοτήτων στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. Ομοίως, οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) επισημαίνουν πως το λειτουργικό πλαίσιο των σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα αλλά και στις περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο βασίζεται σε ένα πολυεπίπεδο νομικό πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από μία ευρεία δέσμη κανόνων, ρυθμίσεων και κανονισμών και με τον τρόπο αυτό δεν επιτρέπει σημαντικές παρεκκλίσεις από την ιεράρχηση των εξουσιών. Στο πλαίσιο αυτό, η Πολιτεία είναι αυτή που διαμορφώνει τη γενικότερη στρατηγική κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και, άρα, τους στρατηγικούς και λειτουργικούς στόχους των σχολικών μονάδων, οι οποίοι δεν μπορούν να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους (Μιχαλόπουλος, 1987).

Εκτός του γραφειοκρατικού και συγκεντρωτικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας και του ιδιαίτερου ρόλου που αυτή διαδραματίζει στην ευρύτερη κοινωνία, υπάρχουν και άλλες ιδιαιτερότητες που έχουν εντοπιστεί από αρκετούς μελετητές, οι οποίες σχετίζονται με τη δυνατότητα εφαρμογής των πρακτικών του σύγχρονου μοντέλου διοίκησης. Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού αφορούν την αντίφαση μεταξύ των αυστηρών δομών εξουσίας και ιεραρχίας που επικρατούν σε μία οργάνωση και των αξιών της δημοκρατικής και ισότιμης συμμετοχής που κυριαρχούν στο σχολείο, την αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των εξυπηρετούμενων (μαθητές, γονείς, κοινωνία), των αποτελεσμάτων (εκπαίδευση, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικοποίηση, προετοιμασία μαθητών για την ενήλικη ζωή) και των εργαζομένων, καθώς και την έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου, η οποία εντείνεται όσο πιο συγκεντρωτικός καθίσταται ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διοικητική αυτονομία των ελληνικών σχολικών οργανισμών είναι εξαιρετικά περιορισμένη, καθώς ο διευθυντής δεν μπορεί να λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ενώ οι αποκλίσεις από το κεντρικά σχεδιασμένο και αυστηρά ελεγχόμενο σύστημα είναι σχεδόν αδύνατες (Κόντης και συν, 2007). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως μία βασική ιδιαιτερότητα του σχολικού οργανισμού είναι η ασάφεια σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους, καθώς ο γενικότερος σκοπός έχει ιδιαίτερα ευρύ περιεχόμενο που εξαρτάται από τις εκάστοτε αξιολογικές κρίσεις, το τρέχον ιδεολογικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης και τις αντίστοιχες πολιτικές αποφάσεις.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως οι όροι εκπαίδευση, παιδεία και μόρφωση εναλλάσσονται συνεχώς όταν προσδιορίζεται ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση οι στόχοι των σχολικών μονάδων, ενώ παράλληλα οι στόχοι αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σκοπιά που εξετάζονται (Κατσαρός, 2008). Παραδειγματικά, μπορεί να υποστηριχθεί πως η αποτελεσματικότητα του σχολείου διαφοροποιείται όταν μετράται από την πλευρά του μαθητή (π.χ. επίπεδο μόρφωσης), των γονέων (π.χ. επαγγελματική αποκατάσταση), της τοπικής κοινωνίας (π.χ. βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου) ή του κόσμου της εργασίας (π.χ. ετοιμότητα αποφοίτων να ενταχθούν στην αγορά εργασίας).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν επισημανθεί όχι μόνο από Έλληνες μελετητές αλλά και από πλήθος θεωρητικών στη διεθνή βιβλιογραφία. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Λονδίνου που εκδόθηκε το 1984, η οποία αντανακλά τις απόψεις ενός σημαντικού αριθμού κοινωνιολόγων στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτικών (Maw et al, 1984). Στη μελέτη αυτή επισημαίνεται πως οι διαφορές στην κουλτούρα μεταξύ των σχολείων και άλλων οργανισμών εμπορικού ή οικονομικού σκοπού δεν επιτρέπει την άκριτη εφαρμογή των αρχών της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα στην εν λόγω έκθεση παρατίθενται ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με αυτήν την ιδεολογικής φύσης διαφοροποίηση, τα οποία συνοψίζονται ως εξής (Maw et al, 1984):

- η υπερβολική εστίαση στα μέσα έναντι των στόχων υποτιμά την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών,
- τα ιεραρχικά οργανωμένα σχολεία στερούν από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συμμετοχής σε θεμελιώδεις εκπαιδευτικές αποφάσεις,
- η κάθετη λογοδοσία οδηγεί σε καχυποψία και προβλήματα νομιμότητας,
- η σύλληψη των σχέσεων εξουσίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντίθετο των δημοκρατικών αρχών του σχολείου και έχει αρνητικές επιδράσεις στους μαθητές, και
- το πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών και εμπορικών οργανισμών διαφέρει σε θεμελιώδεις αρχές, καθώς οι δεύτεροι αγνοούν σημαντικά ηθικά ζητήματα, ενώ στους πρώτους το ζήτημα της ηθικής είναι κεντρικής σημασίας.

Συνολικά, έχει υποστηριχθεί πως τα σχολεία, δεδομένων των βαθιά ριζωμένων δημοκρατικών εκπαιδευτικών αξιών τους και των αρχών του ακαδημαϊκού επαγγελματισμού βάσει των οποίων λειτουργούν, δεν αποτελούν κλασσικούς οργανισμούς όπου η εφαρμογή των πρακτικών της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης που εστιάζει στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα είναι εφικτή. Ωστόσο, οι εξελίξεις σε κοινωνικοοικονομικούς όρους κατά τις τελευταίες δεκαετίες και η διαμόρφωση των σύγχρονων μοντέλων διοίκησης, λαμβάνοντας υπόψη το ευρωπαϊκό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης ορισμένων διοικητικών αρχών και πρακτικών που χρησιμοποιούνται στους οικονομικούς οργανισμούς, η οποία υποστηρίζεται πλέον από πολλούς μελετητές του χώρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 ΤΟ MANAGEMENT ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων των σχολικών οργανισμών, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την εφαρμογή του management στην εκπαίδευση. Όπως σημειώνουν ο Γκαλένης & Παπαευαγγέλου (2005), ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να προσομοιωθεί με έναν ακόμη οργανισμό του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα, αποκομίζοντας εξαιρετικά σημαντικά οφέλη προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, χωρίς βέβαια να αγνοούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Σε αυτό έχουν συμβάλει διάφοροι παράγοντες, όπως είναι οι αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας για την αποτελεσματική σε όρους ποιότητας και αποδοτική σε όρους κόστους λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, η ανάγκη περιορισμού των δαπανών της δημόσιας παιδείας, δεδομένων των δημοσιονομικών περιορισμών που αντιμετωπίζουν πολλές χώρες σήμερα συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η επικράτηση ορισμένων περισσότερο φιλελεύθερων τάσεων στην οικονομία και την κοινωνία και μία γενικότερη μεταστροφή της δημόσιας διοίκησης σε πιο αποτελεσματικά συστήματα διαχείρισης και οργάνωσης.

Παράλληλα, το σχολείο σήμερα και περισσότερο από ποτέ καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλοκο έργο, προσπαθώντας να προετοιμάσει με βέλτιστο τρόπο τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας, την κοινωνία και την ενήλικη ζωή. Οι Everard et al (2004), υπέρμαχοι της εφαρμογής των σύγχρονων αρχών και μοντέλων της διοίκησης στην εκπαίδευση, υποστηρίζουν πως η διοίκηση δεν συνεπάγεται την απλή άσκηση εξουσίας, δεν υποδηλώνει δουλοπρέπεια από την πλευρά των υφισταμένων, δεν παραγνωρίζει τις ανάγκες της κοινωνίας και δεν σημαίνει παραίτηση από τις ανθρώπινες αξίες, αντίθετα, βασίζεται στη σύζευξη των κοινωνικών και οικονομικών αξιών. Στο πλαίσιο αυτό, οι συγγραφείς περιγράφουν το σχολείο ως έναν

οργανισμό που μπορεί να διοικηθεί σύμφωνα με τις σύγχρονες αξίες του management και διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

i. ο λόγος ύπαρξής του είναι η προώθηση της μάθησης μέσα από ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι αποδεκτό από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη και όπως ορίζεται από τους σχετικούς νόμους,
ii. ο σχολικός οργανισμός θα πρέπει να επιτυγχάνει αυτό το σκοπό με αποτελεσματικό και οικονομικά αποδοτικό τρόπο,
iii. σε έναν τέτοιο οργανισμό είναι αναμενόμενο πως θα προκύψουν εντάσεις και συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ των κοινωνικών και οικονομικών αξιών, της επαγγελματικής αυτονομίας και του διαχειριστικού ελέγχου, της ατομικότητας και της ιεραρχίας, της δομικής εξουσίας και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, του «καλού των πολλών» και της ιδιοτέλειας των λίγων, της εξουσίας και της ρεαλιστικής σκοπιμότητας και πολλών άλλων διλημμάτων, τα οποία απαιτούν τη λήψη αποφάσεων που εμπεριέχουν ένα κόστος,
iv. η εξισορρόπηση των διαφορετικών αναγκών και συμφερόντων στο πλαίσιο αυτών των διλημμάτων συνεπάγεται δύσκολες αποφάσεις, οι οποίες ωστόσο θα πρέπει να βασίζονται σε ένα σύνολο αξιών που είναι βαθύτερες και ανώτερες των επιμέρους ατομικών αξιών εντός του σχολικού οργανισμού,
v. οι αρχές αυτές εφαρμόζονται και συχνά καθοδηγούν όλους τους επιτυχημένους οργανισμούς, ανεξάρτητα αν είναι εκπαιδευτικοί ή εμπορικοί, καθώς λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ των αντίθετων απόψεων και προσεγγίσεων.

Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την εφαρμογή των πρακτικών και αρχών της οργανωσιακής θεωρίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχουν καταδείξει σε γενικές γραμμές πως το κατάλληλο σχολικό κλίμα, η ηγεσία, η συμμετοχική και δημοκρατική διοίκηση, η ενδυνάμωση και παρακίνηση των εργαζομένων και η αξιολόγηση βάσει συγκεκριμένων στόχων μπορούν να συμβάλουν με καθοριστικό τρόπο στην αναβάθμιση των σχολικών οργανισμών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, εν γένει. Βέβαια, το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή δεν είναι η άκριτη μεταφορά των αρχών της διοίκησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αλλά η ενσωμάτωσή τους βάσει των συγκεκριμένων ιδιαιτεροτήτων των σχολικών οργανισμών. Επιπλέον, η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων θα πρέπει να εστιάζει στους στόχους της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, χωρίς να

παραγνωρίζει τις αρχές της νομιμότητας, της δημοκρατικότητας και της κοινωνικής ευαισθησίας. Ο Μακρυδημήτρης (2003) αναφέρει πως πολλές φορές τα σύγχρονα συστήματα διοίκησης επικεντρώνονται υπερβολικά σε ζητήματα οικονομίας, παραμελώντας τις αρχές της νομιμότητας, της λογοδοσίας και της ηθικής.

Στο πλαίσιο αυτό, οι Maw et al (1984), πολέμιοι της εφαρμογής των συστημάτων σύγχρονης διοίκησης στην εκπαίδευση, υποστηρίζουν πως ο «διοικητισμός» (managerialism) έρχεται σε αντίθεση με τις αξίες και τους σκοπούς των σχολείων, καθώς η θεωρία της διοίκησης δεν έχει επαρκή επιστημονική βάση και, έχοντας επιρροές από την επιστήμη της συμπεριφοράς, παρέχει δυνατότητας χειραγώγησης των εργαζομένων από την πλευρά των ανώτερων στελεχών. Επίσης, ένα εμπορικά εμπνευσμένο σύστημα διοίκησης μπορεί να παρεμποδίζει την προοδευτική εκπαιδευτική σκέψη, ενώ ενέχει τον κίνδυνο υπερβολικής άσκησης εξουσίας από τους διευθυντές, οι οποίοι δεν πρέπει να είναι απλοί διαχειριστές αλλά πρώτοι μεταξύ ίσων.

Πράγματι, σε ορισμένες περιπτώσεις έχει διαπιστωθεί πως η εισαγωγή των σύγχρονων συστημάτων διοίκησης στους σχολικούς οργανισμούς εστιάζει υπερβολικά σε στόχους απόδοσης και συχνά τεκμηριώνεται σε όρους που χρησιμοποιούνται στις επιχειρήσεις (Gewirtz & Ball, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει πως το γεγονός ότι η τάση αυτή δεν έχει επηρεάσει σημαντικά τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα, κυρίως λόγω του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της δημόσιας διοίκησης, έχει και τη θετική του πλευρά, καθώς δίνει τη δυνατότητα αποφυγής της άκριτης και απλουστευμένης υιοθέτησης των βέλτιστων πρακτικών της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης που εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες του κόσμου, αφήνοντας περιθώρια σύνθεσης διαφορετικών αντιλήψεων. Σε κάθε περίπτωση και παρά τις αντικρουόμενες απόψεις, η σύγχρονη σκέψη εκπαιδευτικής διοίκησης αναγνωρίζει τη χρησιμότητα και εφαρμοσιμότητα των αρχών της επιστήμης της διοίκησης, όπως αυτή εφαρμόζεται στο σύνολο των οργανισμών και επιχειρήσεων, προβάλλοντας ωστόσο την ανάγκη κατάλληλης προσαρμογής τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης.

2.2 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μία νέα φιλοσοφία διοίκησης που βασίζεται στην αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων ενός οργανισμού για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που ικανοποιούν τις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών (Ζαβλανός, 2003). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΟΠ που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς βασίζονται στην παραδοχή ότι η ποιότητα είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης του συνόλου των διαδικασιών σε όλα τα επίπεδα ιεραρχίας του οργανισμού (Λογοθέτης, 1993). Αυτή η νέα επιστημονική διοικητική προσέγγιση βρίσκει άμεση εφαρμογή και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, στο πλαίσιο ενός στρατηγικού σχεδιασμού και προγραμματισμού των αντίστοιχων δράσεων με απώτερο στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των υπόλοιπων εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Πασιαρδής, 2001).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ΔΟΠ προσβλέπει στην εκπλήρωση των προσδοκιών των μαθητών, στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών, στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση, στην προώθηση της ομαδικής εργασίας και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των ατόμων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπρίνια, 2008). Όπως αναφέρουν οι Ήργης & Μακρή (2009), για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, το σύστημα διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές, όπως είναι η συνεχής βελτίωση, το ομαδικό πνεύμα εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων σε κάθε παιδαγωγική διαδικασία και η βέλτιστη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, σε ένα κλίμα ελευθερίας και δημιουργίας.

Επιπλέον, οι τρεις βασικές αρχές της ΔΟΠ, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή τόσο στον κόσμο των επιχειρήσεων όσο και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας, η συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών και η πλήρης και ενεργός συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού, αναγνωρίζοντας παράλληλα την αξία της διαφορετικότητας και αναδεικνύοντας ένα αίσθημα ελευθερίας και ασφάλειας που ενθαρρύνει τη

δημιουργικότητα, την ανάπτυξη και την καινοτομία (Ζαβλανός, 2003). Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που λειτουργεί στο πλαίσιο της ΔΟΠ προσανατολίζεται στις ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών και στην πρόληψη των προβλημάτων, προσδιορίζει συγκεκριμένα πρότυπα ποιότητας, χαρακτηρίζεται από δέσμευση της διοίκησης στην ποιότητα, επενδύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα και αναπτύσσει συγκεκριμένες αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των αντίστοιχων βελτιωτικών διαδικασιών (Πετρίδου, 2002). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), το μοντέλο της ΔΟΠ ενσωματώνει πολλές από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διοίκησης και ηγεσίας, και κυρίως αρχές από το συμμετοχικό και μετασχηματιστικό πρότυπο.

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές πως η θέσπιση συγκεκριμένων στόχων αποτελεσματικότητας και δεικτών ποιότητας αποτελεί προαπαιτούμενο για την εφαρμογή της φιλοσοφίας ΔΟΠ στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και το εκπαιδευτικό σύστημα, εν γένει, για να είναι αποτελεσματικοί, θα πρέπει να ικανοποιούν συγκεκριμένα παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά κριτήρια (Ζωγόπουλος, 2012). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η επιλογή στόχων, μέτρων και διαδικασιών ποιότητας, καθώς και η αξιολόγηση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων, συνιστούν δύο από τα σημαντικότερα βήματα μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της ΔΟΠ.

2.3 ΟΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διερευνώντας τις αρχές της σύγχρονης επιστήμης της διοίκησης που έχουν υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κατ' αναλογία των οικονομικών ή εμπορικών οργανισμών, αυτές περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό βάσει του οποίου προσδιορίζονται οι οργανωσιακοί στόχοι, την οργάνωση με την οποία καθορίζονται οι αρμοδιότητες, ευθύνες και υποχρεώσεις των εργαζομένων και οι απαραίτητοι πόροι για την επίτευξη των στόχων, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορά την επεξεργασία της διαθέσιμης πληροφόρησης για την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής απόφασης, τη διεύθυνση που σχετίζεται με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τον έλεγχο που αφορά στην αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και την πληροφόρηση (Σαΐτης, 2005). Επίσης, ο

Κατσαρός (2008) προσθέτει ως ξεχωριστές λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών οργανισμών το συντονισμό, τη στελέχωση και τη διαχείριση του προϋπολογισμού, αν και οι εν λόγω λειτουργίες αλληλοκαλύπτονται σε αρκετές περιπτώσεις.

Όπως συμβαίνει και στους οικονομικούς οργανισμούς, ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση διακρίνεται σε στρατηγικό και λειτουργικό, εκ των οποίων ο πρώτος αφορά στη λήψη στρατηγικών και μακροπρόθεσμων αποφάσεων και διαχωρίζεται από την εκπαιδευτική πολιτική υπό την έννοια ότι αναφέρεται στους τεχνικούς τρόπους εφαρμογής της, ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη δράση των εκπαιδευτικών οργανισμών και τον προσδιορισμό των επιμέρους στόχων, σχεδίων δράσης και απαραίτητων πόρων (Κατσαρός, 2008). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο προγραμματισμός υλοποιείται από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται σε ζητήματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής, όπως είναι ο προσδιορισμός των μελλοντικών δραστηριοτήτων του σχολείου και η λήψη αποφάσεων σχετικά με την κατανομή του διδακτικού έργου και άλλες σχολικές λειτουργίες, (Σαΐτης, 2008).

Ομοίως, η οργάνωση της σχολικής μονάδας σχετίζεται με την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, την ανάπτυξη μίας κατάλληλης διοικητικής δομής, την κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού και την αποτελεσματική χρήση των χώρων, του χρόνου και των πόρων (Κατσαρός, 2008). Ως προς τις δύο πρώτες λειτουργίες, τα περιθώρια αυτόνομης δράσης και λήψης σχετικών πρωτοβουλιών είναι αρκετά στενά, δεδομένης της αυστηρής συγκρότησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, καθώς όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2000), το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό έως εξουσιαστικό, παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης που έχουν επιχειρηθεί τα προηγούμενα χρόνια. Ωστόσο, η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν τομείς που ενδείκνυται για την ανάπτυξη σχετικών πρωτοβουλιών, σύμφωνα και με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας. Ο υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται και στη λειτουργία του συντονισμού, ο οποίος αφορά τον καταμερισμό της εργασίας και την τμηματοποίηση, αν και σε περιόδους αλλαγών και μεταρρυθμίσεων ο ρόλος της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας είναι εξαιρετικά σημαντικός, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη διαμόρφωση μίας κοινής σχολικής κουλτούρας που αντανακλά τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις.

Ακόμα, η λειτουργία της διεύθυνσης, η οποία συνδέεται άμεσα με αυτήν την ηγεσίας, αναφέρεται στη συνειδητή προσπάθεια της διοίκησης για την ενεργοποίηση και καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του σχολικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία σημαντική ερευνητική και ακαδημαϊκή δραστηριότητα στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας και έχουν αναπτυχθεί ηγετικά μοντέλα που προσομοιάζουν των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στους οργανισμούς οικονομικού ή εμπορικού σκοπού. Βασικές διαστάσεις που έχουν αναδειχθεί στο πεδίο αυτό είναι η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, η εκχώρηση εξουσιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ο εμπλουτισμός της εργασίας (Σαΐτης, 2000).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τάσης ενσωμάτωσης των πρακτικών που εφαρμόζονται στους οικονομικούς οργανισμούς στις σχολικές μονάδες είναι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το οποίο βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που σχετίζεται με τις οργανωσιακές λειτουργίες, εστιάζοντας στους ανθρώπους και στην αλλαγή κουλτούρας και λιγότερο στις δομές (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Βασικό συστατικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η παροχή μίας πνευματικής κατεύθυνσης στο προσωπικό, μέσω της ενδυνάμωσής του, της ενθάρρυνσης συμμετοχής του στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και της παρακίνησης (Leithwood & Jantzi, 2006). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί μία από τις δυσκολότερες διευθυντικές δραστηριότητες στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, δεδομένων των περιορισμένων δυνατοτήτων ανάπτυξης σχετικών πρωτοβουλιών, όπως είναι η διασύνδεση της απόδοσης με τις αμοιβές (Τύπας, 1999).

Επιπρόσθετα, μία σημαντική διευθυντική λειτουργία είναι και η επικοινωνία, η οποία είναι ζωτικής σημασίας σε όλους τους οργανισμούς, ανεξαρτήτως μεγέθους, δομής και αντικειμενικών στόχων. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η επικοινωνία είναι μείζονος σημασίας, καθώς έχει διαπιστωθεί πως τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών δαπανούν πάνω από το 70% του χρόνου τους σε δράσεις και λειτουργίες επικοινωνίας (Σαΐτης, 1994). Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επικοινωνία παρεμποδίζεται από τις ανεπαρκείς ηλεκτρονικές δομές, την υπερφόρτωση του συστήματος από σχετική πληροφόρηση, το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του και το πολύπλοκο νομικό σύστημα που δεν αφήνει περιθώρια για την

ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Τέλος, σε αντιστοιχία με τους οικονομικούς/εμπορικούς οργανισμούς, ο έλεγχος είναι μία ακόμα σημαντική διάσταση της διοίκησης, ο οποίος σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκείται από το διευθυντή, ο οποίος έχει την ευθύνη της αξιολόγησης της πορείας των εργασιών και των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008). Η λειτουργία του ελέγχου αναδεικνύει και τη σημασία της έννοιας της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, η οποία έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια, δανειζόμενη πρακτικές από τον κόσμο των επιχειρήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Το πλαίσιο της σύνδεσης της ποιότητας στην εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας του σχολείου με την αξιολόγηση έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στον ευρωπαϊκό χώρο, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την εκπόνηση της σχετικής έκθεσης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) αναφορικά με τους δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση. Στην έκθεση αυτή συμπεριλήφθησαν για κάθε δείκτη και μία αντίστοιχη καλή πρακτική που εντοπίστηκε σε κάποιο κράτος-μέλος, μερικές εκ των οποίων σε αντιστοιχία με τους προαναφερθέντες δείκτες έχουν ως εξής: (1) πρωτοβουλία της Γερμανίας που αποστέλλει δωρεάν στους μαθητές τις εθνικές εφημερίδες της, το περιεχόμενο των οποίων χρησιμοποιείται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς, και της Σουηδίας, που ενθάρρυνε τους γονείς των μαθητών ηλικίας 10 ως 12 ετών να περνούν μισή ώρα καθημερινά διαβάζοντας ένα καλό βιβλίο με το παιδί τους. (2) πρακτική της Κύπρου που προκηρύσσει διαγωνισμούς μαθηματικών για μαθητές κάθε ηλικίας, της Γαλλίας που έχει δημιουργήσει ένα εθνικό παρατηρητήριο της διδασκαλίας των μαθηματικών και της Γερμανίας που έχει αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό για τους καθηγητές, (3) πρωτοβουλία «Schola ludus» της Δημοκρατίας της Σλοβακίας, που έχει στόχο να προαγάγει τη διδασκαλία των θετικών επιστημών διαμέσου μια διαδραστικής έκθεσης που περιοδεύει σε ολόκληρη τη χώρα, και ευρωπαϊκή πρωτοβουλία «ο ρόλος των γυναικών στην επιστήμη» που αναδεικνύει την ιστορία των επιστημών μέσω των επιτευγμάτων των γυναικών, (4) στην Ισλανδία όλοι οι μαθητές λυκείου έχουν τον προσωπικό φορητό υπολογιστή του (5) στο Βέλγιο, το υπουργείο Παιδείας προσφέρει κύκλους σπουδών σε 18 γλώσσες, τόσο ευρωπαϊκές όσο και μη ευρωπαϊκές, (6) ορισμένα κράτη μέλη έχουν ήδη αναπτύξει μεθόδους που αποσκοπούν στην κατανόηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, (7) Στην Ελλάδα, κάθε χρόνο οι μαθητές λυκείου συνεδριάζουν στο Κοινοβούλιο και συζητούν θέματα

της τρέχουσας επικαιρότητας και στην Ιταλία, σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται ένας καταστατικός χάρτης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μαθητών, (8) στις Κάτω Χώρες, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου περιορίζεται με τη συνεργασία των σχολείων σε περιφερειακό επίπεδο και στη Γερμανία, βιομηχανικοί εταίροι διοργανώνουν σεμινάρια, (11) στην Αυστρία, δημιουργήθηκε μια ιστοσελίδα στο διαδίκτυο για τα σχολεία, η οποία τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, ιδέες, διαδικαστικές προτάσεις για την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων, (12) στη Γερμανίας διοργανώνονται σεμινάρια για τους γονείς, με στόχο να τους πληροφορήσουν για τις νέες εξελίξεις στους τομείς της μάθησης και της διδασκαλίας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης που υιοθετεί αυτή η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι τα εξής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000): (α) η υποστήριξη και η δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας, (β) η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της συμμετοχής των ενδιαφερομένων για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως καθηγητών, μαθητών, διεύθυνσης, γονέων και εμπειρογνωμόνων, στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, με στόχο να προωθηθεί η κατανομή της ευθύνης για τη βελτίωση των σχολείων, (γ) η υποστήριξη της κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης και στη χρήση των μέσων της αυτοαξιολόγησης, (δ) η υποστήριξη της ικανότητας των σχολείων να μαθαίνουν το ένα από το άλλο σε εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα, και (ε) η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ όλων των αρχών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση και στην προώθηση της δικτύωσής τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Συνολικά, οι 16 δείκτες της ΕΕ, δύο εκ των οποίων εξετάζονται αναλυτικότερα παρακάτω, συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διαχείρισης και αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ.

3.2 ΔΕΙΚΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται πως, συχνά, όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο δεν διαθέτουν βασικές δεξιότητες ούτε επαγγελματική κατάρτιση και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εργασίας. Η εν λόγω κατηγορία ατόμων, όταν

προβάλλει σθεναρή αντίδραση στην ένταξή της σε μια στρατηγική δια βίου μάθησης, έρχεται αντιμέτωπη με την απειλή της μακροχρόνιας ανεργίας. Η έκθεση υπογραμμίζει ότι η ύπαρξη σημαντικών αποκλίσεων μεταξύ των χωρών δεν έχει να κάνει μόνο με τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, ένα σύστημα εναλλακτικής κατάρτισης, στο οποίο ο μαθητής μαθητεύει σε κάποια επιχείρηση εκ παραλλήλου με την επαγγελματική κατάρτιση, επιτρέπει την απόκτηση ενός τίτλου επαγγελματικής εξειδίκευσης. Από την άλλη, τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας μπορεί να συνδέονται με οικονομικούς παράγοντες όπως ένα υψηλό ποσοστό ανεργίας ή οι διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών οικονομιών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000, όρισε ως στόχο τη μείωση κατά το ήμισυ του αριθμού νέων ηλικίας 14 ως 18 ετών που έχουν φοιτήσει μόνο στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2015) αναφέρεται πως περίπου το 11,1% των νέων ηλικίας 18 έως 24 ετών έχει εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχει πριν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τους αλλοδαπούς μαθητές να έχουν διπλάσια πιθανότητα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, αντιμετωπίζοντας μετέπειτα μακροπρόθεσμη κοινωνική και οικονομική μειονεξία, περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης και αυξημένες πιθανότητες ανεργίας, φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στην Ελλάδα, το ποσοστό πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης υπολογίζεται διαχρονικά μεταξύ του 10% και 15%, με τα ποσοστά αυτά να παρουσιάζονται ιδιαίτερα αυξημένα σε περιοχές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, καθώς και σε μαθητές της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Αλίμησης και συν, 2007).

Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που αποδίδεται τόσο στις επιδράσεις των ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε δομικές μεταβλητές του ίδιου και του σχολικού περιβάλλοντος. Κατά κανόνα, είναι το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού προσωπικών, κοινωνικών, οικονομικών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών μεταβλητών, καθώς και μίας διαδικασίας σταδιακής αποστασιοποίησης μαθητών χαμηλών επιδόσεων από τη μάθηση και την εκπαίδευση. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι σαφές πως η σχολική εγκατάλειψη αποτελεί έναν αντιπροσωπευτικό δείκτη της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2015) επισημαίνεται πως ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων (επανάληψη τάξης, πρώιμος διαχωρισμός σε τμήματα βάσει επιδόσεων, ανεπαρκής υποστήριξη των μαθητών, έλλειψη ποιοτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, περιορισμένη προσχολική εκπαίδευση) δημιουργούν επιπλέον εμπόδια στους μαθητές, ενώ το φαινόμενο της σχολικής διαρροής εντείνεται από τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο και στην τάξη (αρνητική στάση εκπαιδευτικών, μέθοδος διδασκαλίας, δυσμενές σχολικό κλίμα, δασκαλοκεντρικό σύστημα, βία και εκφοβισμός, κακές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, μη συναφή αναλυτικά προγράμματα).

Ομοίως, σε σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ αναφέρεται πως, εκτός των ατομικών παραγόντων, οι σχολικοί και συστημικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Συγκεκριμένα, στους σχολικούς παράγοντες εμπίπτουν η δομή και οι πόροι του σχολείου (π.χ. ιδιωτικό ή δημόσιο, πληθυσμιακό μέγεθος, αστική ή περιαστική περιοχή, πληθυσμιακή σύνθεση), καθώς και οι σχολικές πρακτικές (π.χ. σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κλίμα στην τάξη), ενώ στους συστημικούς παράγοντες περιλαμβάνονται διάφορα ζητήματα που αφορούν τις απαιτήσεις του σχολείου, την ύπαρξη μαθητείας και το θεωρητικό ή πρακτικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων (Lyche, 2010).

Σε έκθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στην Ελλάδα επισημαίνεται η άμεση διασύνδεσή του με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αναφέρονται ορισμένες αντίστοιχες δράσεις και παρεμβάσεις πολιτικής που συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του, όπως είναι ο εξορθολογισμός της ύλης, η αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μετάβασης, διδασκαλίας και ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καρναβάς και συν, 2015). Εν κατακλείδι, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί έναν αντιπροσωπευτικό δείκτη της ποιότητας στην εκπαίδευση, αντανακλώντας τους συστημικούς, εκπαιδευτικούς και σχολικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη σταδιακή αποστασιοποίηση του μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία και σε συνάρτηση με άλλες ατομικές, δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές τον ωθούν εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3 ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Αναφορικά με το δείκτη επιδόσεων στα Μαθηματικά, ο οποίος αποτελεί έναν από τους 16 ευρωπαϊκούς δείκτες της ποιότητας στην εκπαίδευση, στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται πως μια στερεή κατάρτιση στα μαθηματικά, η οποία εξασφαλίζει την πρόσβαση στις δεξιότητες ανάλυσης και λογικής σκέψης αποτελεί τη βάση σε όλα τα σχολικά προγράμματα, αν και με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές αναλόγως με την προτεραιότητα που δίνουν τα σχολικά προγράμματα στη γεωμετρία σε σχέση με την άλγεβρα λόγου χάρη. Οι κυριότερες προκλήσεις όσον αφορά τα μαθηματικά είναι οι εξής, να αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική μέθοδος που θα δημιουργεί στους μαθητές θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά,· να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναπτύξουν και να εμπεδώσουν τις γνώσεις τους στο συγκεκριμένο τομέα, και να προσδιοριστούν, αν είναι δυνατόν, οι κοινές δεξιότητες και ικανότητες στα μαθηματικά που θα πρέπει να διαθέτουν οι ευρωπαίοι πολίτες.

Η ικανότητα στα μαθηματικά αναγνωρίζεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως μίας από τις βασικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, ενώ οι επιδόσεις στα μαθηματικά εξαρτώνται από διάφορους εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό ιστορικό, αλλά κυρίως από την ποιότητα της διδασκαλίας και τη δομή και οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission, 2008). Αξίζει να σημειωθεί πως σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής, οι βασικές δεξιότητες και ικανότητες όσον αφορά στη διδακτέα ύλη των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν την κατοχή βασικών δεξιοτήτων και διαδικασιών, την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και αρχών, την εφαρμογή των μαθηματικών στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής, την επικοινωνία σχετικά με τα μαθηματικά και τη γενικότερη μαθηματική σκέψη.

Σύμφωνα με έκθεση του ευρωπαϊκού δικτύου Eurydice (2011), οι υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά καταγράφονται στη Φινλανδία, το Βέλγιο και το Λίχνενσταϊν, αν και είναι κατώτερες συγκριτικά με άλλες χώρες εκτός ΕΕ (π.χ. Σιγκαπούρη, Νότια Κορέα), και οι χαμηλότερες στη Βουλγαρία και τη Ρουμανία, ενώ

όσον αφορά την Ελλάδα, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος μεταξύ 2003 και 2009, ωστόσο οι επιδόσεις βρίσκονται αρκετά χαμηλότερα του ευρωπαϊκού μέσου όρου, όπως συμβαίνει και στην Ιταλία και την Πορτογαλία. Οι επιδόσεις στα μαθηματικά συνιστούν έναν δείκτη που αντανακλά την ποιότητα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα προγράμματα σπουδών, την οργάνωση της σχολικής τάξης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές παροχής κινήτρων στους μαθητές και το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, αποτελεί κοινή διαπίστωση πως οι σχολικές επιδόσεις αποτελούν αντιπροσωπευτικά μέτρα αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς προσεγγίζουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα από την πλευρά του τελικού αποδέκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του ίδιου του μαθητή.

3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Σύμφωνα με τη θεωρία διανοητικών ικανοτήτων (Sternberg, 1985), αυτές διαχωρίζονται σε τρεις τομείς και πιο συγκεκριμένα τις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες. Τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης των διανοητικών ικανοτήτων τείνουν να επικεντρώνονται κυρίως στις αναλυτικές ικανότητες, όμως παρόλα αυτά και οι τρεις τύποι διανοητικών ικανοτήτων πρέπει να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί με τον Sternberg (1997) να σημειώνει ότι «Όσο περισσότερο διδάσκουμε και αξιολογούμε τους μαθητές με βάση ένα ευρύτερο σύνολο ικανοτήτων, το πιο σωστά θα μπορούν να καθορισθούν οι προσδιοριστικοί παράγοντες των επιδόσεων τους».

Επιπλέον, ο Sternberg (1997) υπογραμμίζει ότι οι μορφές μάθησης και σκέψης που εφαρμόζονται, μαζί με τα επίπεδα ικανοτήτων των μαθητών, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό των επιδόσεων τους. Ο λόγος είναι ότι οι μορφές μάθησης και σκέψης των μαθητών μπορούν είτε να ενισχυθούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος οδηγώντας σε άριστες ακαδημαϊκές επιδόσεις ή να περισταλούν οδηγώντας σε κακή ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαθεσιμότητα και την παροχή στοιχείων εντός του σχολικού περιβάλλοντος που διευκολύνουν και προκρίνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας όπως επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή το ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον και η επάρκεια των

εκπαιδευτικών λειτουργών η οποία αναφέρεται στη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση και καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός.

Έως σήμερα, έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες για τον εντοπισμό και την ανάλυση των πολυάριθμων παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα. Με βάση τα ευρήματά των Bridge (1979) και Fabunmi et al. (2007), η σχολική επίδοση εξαρτάται από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ενώ σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης μπορεί να είναι και οικογενειακό εισόδημα (Devadoss & Foltz, 1996), τα χαρακτηριστικά του εαυτού των μαθητών (Komarraju et al, 2011) και η παρακολούθηση του μαθήματος από μέρους των μαθητών εντός της τάξης (Romer, 1993). Έτσι προσδιορίζεται ένα ευρύ πλαίσιο των παραγόντων που μπορούν να έχουν σημαντική επίπτωση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε διάφορα περιβάλλοντα. Η χρησιμότητα των μελετών προσδιορισμού των παραγόντων που επιδρούν στην σχολική επίδοση βασίζεται στην ανάγκη λήψης διορθωτικών μέτρων που θα βελτιώνουν το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, ιδίως σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο.

Ενισχύοντας την συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σχετικά με τους παράγοντες προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης τονίζεται ότι ο αντίκτυπος των προαναφερθέντων καθοριστικών παραγόντων ποικίλλει όσον αφορά την έκταση και την κατεύθυνση με βάσει μια σειρά ενδογενείς παράγοντες οι οποίοι αφορούν την κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, το είδος του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλά και τη φύση των μαθημάτων. Ωστόσο, δεδομένου ότι είναι αδύνατος ο συνυπολογισμός του συνόλου των δυνητικών παραγόντων που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση κρίνεται επιτακτική η διαπίστωση των σπουδαιότερων εξ αυτών για τη χάραξη αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών στη βάση λήψης από μέρους των πολιτειακών αρχών ορθών αποφάσεων.

Στη μελέτη τους οι Harb & El-Shaarawi (2006) εξετάζοντας ορισμένους από τους παράγοντες που επηρεάζουν το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών τονίζουν ότι αυτό προσδιορίζεται από τις εκπαιδευτικές τους προτιμήσεις, δηλώνοντας ότι ο συνδυασμός των προτιμήσεων των μαθητών όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αντικείμενα και του ικανοποιητικού τρόπου διδασκαλίας από μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει

θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Ο Reid (1995) ορίζει τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις ως τον «φυσικό, συνήθη και προτιμώμενο τρόπο» αφομοίωσης νέων πληροφοριών. Ο παραπάνω ορισμός υπονοεί ότι τα άτομα διαφέρουν ως προς τον τρόπο διδασκαλίας ή μελέτης που είναι πιο αποτελεσματικός αυτά. Οι ερευνητές που προωθούν την προσέγγιση των μαθησιακών προτιμήσεων στη διαδικασία της μάθησης, συμφωνούν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν οι μαθησιακές προτιμήσεις του μαθητή διαγνωσθούν από τους εκπαιδευτικούς και διαδικασία της μάθησης προσαρμοσθεί ανάλογα (Pashler et al, 2008).

Υπερθεματίζοντας σχετικά με την εγκυρότητα της θεωρίας των προτιμήσεων, ο Omrod (2008) τονίζει ότι μερικοί μαθητές φαίνεται να αφομοιώνουν καλύτερα τις παρεχόμενες προς αυτούς πληροφορίες όταν οι τελευταίες παρουσιάζονται λεκτικά (λεκτική μάθηση), ενώ άλλοι φαίνεται να μαθαίνουν καλύτερα όταν παρουσιάζονται με τη μορφή εικόνων (οπτική μάθηση). Υπό το πρίσμα των παραπάνω, είναι εμφανές ότι σε μια τάξη όπου προκρίνεται μόνο μία μέθοδος διδασκαλίας, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ότι ένας αριθμός μαθητών θα θεωρήσει τη διαδικασία διδασκαλίας ως λιγότερο αποτελεσματική και αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει την ακαδημαϊκή του επίδοση. Οι Grasha & Richlin (1996) θεωρούν ότι η ευθυγράμμιση μεταξύ των μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών και του στιλ διδασκαλίας από μέρους του εκπαιδευτικού οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων. Η προσέγγιση των μαθησιακών προτιμήσεων έχει αποκτήσει σημαντικό κύρος παρά την έλλειψη πειραματικών στοιχείων που να την υποστηρίζουν.

Μια από τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται ευρέως για τη αποτύπωση των παραγόντων που σχετίζονται με τον προσδιορισμό της σχολικής επίδοσης είναι αυτή που βασίζεται στο ερευνητικό εργαλείο VARKR (Visual, Aural, Read / Write, Kinesthetic), το οποίο κατασκευάσθηκε από τον Fleming (1987). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο εφαρμόζει την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε ξεχωριστές κατηγορίες με βάση τις προτιμήσεις μάθησης τους. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των οπτικών μαθητών. πρόκειται για μαθητές που προτιμούν οι πληροφορίες να παρουσιάζονται στον πίνακα, μέσω flip charts, τα γραφικά, εικόνες και με πολλά χρώματα. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι ακουστικοί μαθητές οι οποίοι αφομοιώνουν μέσω του λόγου του εκπαιδευτικού, δεν κρατούν πολλές σημειώσεις και καταγράφουν μόνο ότι θεωρούν οι ίδιοι σημαντικό. Η τρίτη κατηγορία αφορά τους

μαθητές ανάγνωσης / γραφής οι οποίοι προτιμούν να διαβάζουν τις παρεχόμενες πληροφορίες και να κρατούν πολλές σημειώσεις. Αυτοί οι μαθητές τείνουν να αναζητούν επίσης πρόσβαση σε επιπλέον σχετικές πληροφορίες μέσω σημειώσεων που παρέχονται στους μαθητές από τους διδάσκοντες. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία μαθητών είναι σύμφωνα με τον Fleming αυτή των κιναισθητικών μαθητών οι οποίοι προτιμούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Romer (1993) ήταν ένας από τους πρώτους και λίγους συγγραφείς που επιχείρησε τη διερεύνηση της σχέση μεταξύ της διαδικασίας εκπαίδευσης και της επίδοσης των μαθητών στις εξετάσεις. Ο συγγραφέας εξετάζει και αναφέρεται σε έναν διευρυμένο αριθμό παραγόντων που συμβάλλουν στην περιστολή της καλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με κυριότερους τις πιέσεις που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον, την κακή απόδοση των διαλέξεων από τους διδάσκοντες, το περιορισμένο ή διευρυμένο χρονοδιάγραμμα των διαλέξεων, το περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών (Burke, 1989).

Από την άλλη πλευρά, ιδιαίτερα στις συνθήκες οικονομικής κρίσης που βρίσκεται η παγκόσμια οικονομία, ένα μεγάλο μέρος μαθητών ήταν αναγκασμένο να προχωρήσει σε αναζήτηση εργασίας, συνδυάζοντας το σχολείο με μερική ή πλήρη απασχόληση λόγω οικονομικών περιορισμών. Λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη εξέλιξη μπορεί να συμπεραθεί ότι το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μπορεί να επιδράσει άμεσα και καταλυτικά στην σχολική επίδοση (Devadoss & Foltz, 1996). Παρόλα αυτά σειρά μελετών παρατηρεί ότι οι μαθητές που απουσιάζουν από τα μαθήματα λόγω εργασίας δεν σημειώνουν κατά ανάγκη χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνεχώς παρόντες στο μάθημα μαθητές (Romer, 1993).

Από την άλλη πλευρά, άλλες μελέτες όπως επί παραδείγματι αυτή των Pashler et al. (2008) έδειξαν ότι το επίπεδο των αποκτώμενων γνώσεων και οι επιδόσεις των μαθητών σε προηγούμενες τάξεις μπορούν να αποτελέσουν προσδιοριστικό παράγοντα των σχολικών επιδόσεων. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα προκύπτει από το γεγονός ότι η μάθηση είναι μια σωρευτική διαδικασία η οποία δεν αποκόπτεται σε κανένα στάδιο της ακαδημαϊκής πορείας των ατόμων.

Επιπρόσθετα σε πληθώρα μελετών έχει διερευνηθεί η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στην ακαδημαϊκή επίδοση και μάλιστα με τα αποτελέσματα που προκύπτουν να

είναι αρκετά αντιφατικά. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια σε ορισμένα μαθησιακά αντικείμενα, ενώ η ακαδημαϊκή επίδοση των κοριτσιών δε διαφοροποιείται με βάση το εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης. (Verkuyten & Thijs, 2002). Από την άλλη πλευρά, οι Holmlund & Sund (2008) συμπεραίνει ότι η ακαδημαϊκή απόδοση δεν επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών.

Σε μερικές άλλες μελέτες, διαπιστώθηκε ότι το οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συμβάλλει στην απόδοση των μαθητών σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών (Zimmerman et al., 1992). Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους παρουσιάζει μέτρια έως ισχυρή συσχέτιση με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά αυτές οι συσχετίσεις εξαρτώνται και διαμεσολαβούνται από έναν αριθμό δευτερευόντων παραγόντων και έτσι είναι σχεδόν αδύνατο να προβλεφθεί η σχολική επίδοση χρησιμοποιώντας μόνο ως ανεξάρτητη μεταβλητή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών (Sirin, 2005).

Μια άλλη μελέτη που διεξήχθη από τους Lim & Morris (2009), ο κύριος στόχος των οποίων ήταν να αποτυπώσουν τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών αναδείχθηκαν δύο βασικές μεταβλητές παράγοντες οι οποίες είχαν ένα βαθιά επιρροή στην απόδοση των μαθητών και συγκεκριμένα (i) η ικανότητα τους και (ii) το επίπεδο της προσπάθειας που καταβάλουν. Επιπλέον οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των σπουδαστών δεν επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, ενώ σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας αυτής είναι οι προσδοκίες τους σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον.

Η έως σήμερα βιβλιογραφία έχει αποτυπώσει μια σειρά οικονομικούς παράγοντες, εστιάζοντας παράλληλα στη γενικότερη οικονομική συγκυρία, ως σημαντικούς για τον προσδιορισμό του επιπέδου των σχολικών επιδόσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Xia (2003), αναλύοντας στοιχεία που αφορούσαν 58 χώρες, με τη χρήση της μεθόδου της μετα-ανάλυσης διαπίστωσε ότι το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον επιδρά σημαντικά τόσο στην ακαδημαϊκή και την εκτός ακαδημαϊκού επιπέδου επίδοση των μαθητών. Η μελέτη ανέδειξε ότι οι μαθητές που δρουν σε θετικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές των φτωχότερων περιοχών. Παράλληλα, οι προσδοκίες των γονέων των ανώτερων

οικονομικών στρωμάτων, όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, είναι υψηλότερες, με το συγκεκριμένο συμπέρασμα να επιβεβαιώνεται και από τον τάδε.

Παράλληλα, οι Shah et al (2012), διαπιστώνουν σε μελέτη τους, μια σειρά κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, όπως το εισόδημα του πατέρα, η εργασία ή μη της μητέρας, η φύση του επαγγέλματος των γονέων, αλλά και μακροοικονομικές μεταβλητές, όπως ο ρυθμός οικονομικής μεγέθυνσης και το επίπεδο της ανεργίας παρουσιάζουν ευθεία γραμμική σχέση με το επίπδο των ακαδημαικών επιδόσεων των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο ο Davis-Kean (2005), θεωρεί ότι το οικογενειακό εισόδημα συνδέεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις με έμμεσο τρόπο ,καθώς προσδιορίζει το επίπεδο των διαθέσιμων προς μάθηση πόρων των μαθητών, που παρέχονται εντός της οικογενείας. Παράλληλα, οι Agulanna & Nwachukwu (2009), τονίζουν ότι στις περιπτώσεις που το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών είναι υψηλό, οι μαθητές τείνουν να υποκινούνται σε υψηλότερο βαθμό από το περιβάλλον τους, ώστε να σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο, με τους Kim et al. (2013) να θεωρούν επίσης ότι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση σχετίζονται άμεσα με το οικονομικό προφίλ των οικογενειών τους. Παράλληλά, ο Stull (2013), σε μελέτη του που αφορούσε τρεις ομάδες μαθητών, χαμηλότερου οικογενειακού εισοδήματος και μεσαίου επιπέδου εισοδήματος και ανώτερων εισοδηματικών κλιμάκων, διαπίστωσε μέσω της μεθόδου Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης ότι τα παΐδια των οικογενειών υψηλού οικονομικού προφίλ σημειώνουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στο σχολειό. Επιπλέον, οι Thoron & Myers (2011), επιβεβαιώνοντας την συγκεκριμένη θέση, προχωρούν ένα βήμα παρακάτω σημειώνοντας ότι εκτός από την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων βάσει του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των οικογενειών, παρατηρούν επίσης ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, έχουν επίσης θετικότερες αντιλήψεις σχετικά με τη χρησιμότητα της μόρφωσης, χαμηλότερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης καθώς και μικρότερο μέσο όρο απουσιών ανά ακαδημαϊκή χρονιά.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις στις σχολικές επιδόσεις βάσει γεωγραφικών δεδομένων, οι Wei et al. (2017), επισημαίνουν ότι ακόμη και στα πλέον περιεκτικά σχολικά συστήματα, μπορεί να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα απόδοσης των μαθητών μεταξύ των σχολείων, λόγω των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών

χαρακτηριστικών των κοινοτήτων που αυτά χωροθετούνται ή και λόγω αποκλειστικά γεωγραφικών διαφορών. Οι Laidley et al. (2019) θεωρούν, ότι αυτές οι διαφορές μεταξύ των σχολείων σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, αστικές, ημιαστικές και αγροτικές, είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν ή να περιγραφούν, καθώς μέρος αυτών προκύπτει από διαφορές στην ποιότητα ή την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που παρέχουν τα σχολεία αυτά. Ως αποτέλεσμα, ακόμη και σε ολοκληρωμένα συστήματα, τα επίπεδα επιδόσεων που επιτυγχάνονται από τους σπουδαστές μπορεί να διαφέρουν για διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές που είναι χωροθετημένες οι σχολικές μονάδες.

Παράλληλα, πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει τη σημαντική επίδραση της οικονομικής συγκυρίας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στις περιπτώσεις των περιόδων οικονομικής ανάπτυξης που προκύπτουν θετικά στοιχεία, σε όρους σχολικής αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και ψυχοκοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Όσον αφορά τη μαθητική κοινότητα, έχει διαπιστωθεί ότι το σε περιόδους εκτεταμένης οικονομικής κρίσης, η συγκεκριμένη κατάσταση επηρεάζει καθοριστικά την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών, καθώς το συνολικά αρνητικό οικογενειακό κλίμα λόγω οικονομικής δεινότητας περιστέλει την αυτοπεποίθηση και αυτοπαρακίνησή τους. Παράλληλα, ενδείξεις παραίτησης επαρκούς εποπτείας των παιδιών δεν ωφελούν την διαδικασία αυτόνομης μάθηση και οδηγώντας στην υιοθέτηση από μέρους των μαθητών αρνητικών μαθησιακών και κοινωνικών συμπεριφορών (Sanchez-Gelabert et al, 2017). Η έρευνα έχει επίσης αναδείξει μια θετική συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού κλίματος και της αυτοαντίληψης των μαθητών όσον αφορά την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις δυνάμεις και αδυναμίες τους και να ανακαλύπτουν μηχανισμούς «διόρθωσης» των τελευταίων (Nambissan, 2010). Αντίστοιχες συσχετίσεις έχουν διαπιστωθεί και μεταξύ κοινωνικοσυναισθηματικού οικογενειακού κλίματος και επιμέρους εκφάνσεων της ψυχικής υγείας των μαθητών, όπως είναι η εμφάνιση διαταραχών της διάθεσης (π.χ. άγχος, κατάθλιψη), η κατάχρηση αλκοόλ και ο εθισμός (Brand et al, 2003). Για παράδειγμα, σε έρευνα των LaRusso et al (2008) βρέθηκε ότι ένα θετικό οικογενειακό κλίμα σχετίζεται με καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και με χαμηλότερα ποσοστά χρήσης ναρκωτικών ουσιών και χαμηλότερο επιπολασμό ψυχιατρικών διαταραχών μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, στην πρώιμη εφηβεία έχει βρεθεί ότι το οικογενειακό κλίμα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών (Virtanen et al, 2009), ενώ στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας, και παράλληλα με το κλίμα του σχολείου έχει αναδειχθεί σε ερμηνευτική μεταβλητή του αριθμού δικαιολογημένων και αδικαιολόγητων απουσιών από την τάξη, καθώς και του ποσοστού αποβολών (Lee et al, 2011). Σύμφωνα με τους Brand et al (2008), ένα θετικό οικογενειακό κλίμα και η διευρυμένη επιτήρηση και ενίσχυση των ακαδημαϊκών συμπεριφορών των μαθητών από μέρους των γονέων επηρεάζει καθοριστικά την ψυχολογική προσαρμοστικότητα των μαθητών, την πνευματική τους υγεία και την αυτοεκτίμησή τους, ενώ έχει επίσης βρεθεί ότι συνδέεται και με χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και βίας (Turner et al, 2014).

Τέλος, ως στοιχείο προσδιορισμού των σχολιών επιδσόσεων αξιολογείται και το ίδιο το σχολικό κλίμα. Σε μελέτη των Zullig et al (2010), η οποία ήταν από τις πρώτες που αξιοποίησε στατιστικά εργαλεία για την επιβεβαίωση των σχετικών θεωρητικών μοντέλων περί σχολικού κλίματος, αναδείχθηκαν οχτώ επιμέρους διαστάσεις όσον αφορά το εποφελές για τις ακαδημαικές επιδόσεις σχολικό κλίμα οι οποίες είναι οι εξής: (1) η αίσθηση της κοινότητας, (2) τα φυσικά χαρακτηριστικά του σχολείου, (3) οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, (4) οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, (5) η ακαδημαϊκή υποστήριξη της μαθητικής κοινότητας, (6) ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τις σπουδές τους, (7) οι πρακτικές ισότιμης αντιμετώπισής τους, και (8) η τήρηση της τάξης και της πειθαρχίας. Τέλος, μια ιδιαίτερα δημοφιλής τυπολογία είναι αυτή των Thapa et al (2013), οι οποίοι πρότειναν ότι το σχολικό κλίμα αντανακλάται σε πέντε διαστάσεις, την ασφάλεια (π.χ. κανόνες και πρότυπα, φυσική και κοινωνικοσυναισθηματική ασφάλεια), τις σχέσεις (π.χ. σεβασμός στη διαφορετικότητα, δέσμευση και εμπλοκή μελών σχολικής κοινότητας, κοινωνική στήριξη, ηγεσία, αντιλήψεις και στάσεις μαθητών, εθνοτικές σχέσεις), τη διδασκαλία και μάθηση (π.χ. κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και ατομική ανάπτυξη, στήριξη ακαδημαϊκών επιδόσεων, επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών, παρακολούθηση και αξιολόγηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, διδακτικές προσεγγίσεις, κυρίαρχες μαθησιακές στρατηγικές), το θεσμικό περιβάλλον (π.χ. φυσικά χαρακτηριστικά, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, διαθέσιμοι πόροι, προμήθειες), και τις διαδικασίες σχολικής βελτίωσης, οι οποίες ουσιαστικά αναφέρονται στις πρακτικές που υιοθετούνται από τη σχολική διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της

συνολικής αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, μέσω συστηματικών προσπαθειών και στοχοθετημένων πρωτοβουλιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο όρος μεθοδολογία έχει οριστεί από τον Jankowicz ως «η ανάλυση και η λογική μίας συγκεκριμένης μεθόδου ή μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε μία μελέτη και στις μελέτες γενικά». Ως έρευνα ορίζεται η «μεθοδική αναζήτηση που επιχειρεί κάποιος για να επαυξήσει τις γνώσεις του και να προσθέσει κάτι επιπλέον στις γνώσεις των άλλων, με την ανακάλυψη σημαντικών θέσεων ή απόψεων» (Παππάς, 2002). Η επιστημονική έρευνα αποβλέπει στην προώθηση της επιστήμης, στην προσθήκη νέων στοιχείων στην υφιστάμενη γνώση, ή στην επανεξέταση υπό διαφορετικό πρίσμα ήδη γνωστών δεδομένων. Ως μέθοδος της επιστημονικής έρευνας θεωρείται ένα ειδικό σύστημα κανόνων, βάσει των οποίων οργανώνονται οι διαδικασίες για την απόκτηση νέων γνώσεων, που στοχεύουν στην πρακτική αναδιάρθρωση της πραγματικότητας, στην απάντηση ερωτημάτων ή στη λύση προβλημάτων (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006).

Η οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας στηρίζεται σε μία λογική διάρθρωση ενεργειών. Η ερευνητική διαδικασία ξεκινάει με τη διατύπωση ενός προβλήματος ή υπόθεσης (η οποία προϋποθέτει εμπεριστατωμένη βιβλιογραφική επισκόπηση για ενημέρωση πάνω στα πορίσματα που προέκυψαν από προηγούμενες έρευνες για το θέμα), συνεχίζεται με το σχεδιασμό της έρευνας, τη συλλογή, οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων και ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και γενικεύσεων σχετικών με την υπόθεση της έρευνας (Θεοφιλίδης, 1995).

Ο σκοπός της έρευνας μπορεί να είναι (Θεοφιλίδης, 1995):

1. Να δημιουργήσει νέα γνώση
2. Να διερευνήσει μια υπάρχουσα κατάσταση ή πρόβλημα.
3. Να εξηγήσει νέα φαινόμενα.
4. Να αναθεωρήσει και να συνθέσει.

5. Να κατασκευάσει κάτι καινούργιο

4.2 ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

Οι δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης μιας έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), αναφέρονται ουσιαστικά στην αναζήτηση βιβλιογραφίας, σχετικής αρθρογραφίας και ηλεκτρονικών πηγών. Η δευτερογενής έρευνα προηγείται της πρωτογενούς κατά την αναζήτηση στοιχείων, λόγω της ανάγκης πληροφόρησης και σωστής αντίληψης του θεωρητικού πλαισίου που σχετίζεται με το θέμα της έρευνας. Η διερεύνηση μέσω δευτερογενών πηγών συνήθως είναι ευκολότερη και μπορεί να μην επιφέρει σημαντικές δαπάνες. Οι δευτερογενείς πηγές έχουν το μειονέκτημα της έμμεσης πληροφόρησης και συνήθως δεν δίνουν απαντήσεις σε όλους τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

Η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας συμβάλλει σημαντικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι πρωτογενείς πηγές δίνουν άμεση απάντηση σε τρέχοντα, εστιασμένα στο σκοπό της έρευνας ερωτήματα και έχουν επικαιρότητα. Οι πιο συχνές πρωτογενείς μέθοδοι είναι αυτές της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης έναντι του ερωτηματολογίου εστιάζονται κυρίως στο γεγονός ότι ο ερευνητής αποκτά άμεση σχέση με το υποκείμενο και ανιχνεύει ιδέες, κίνητρα, συναισθήματα, διαθέσεις και ερμηνείες που ενισχύουν το ερωτηματολόγιο, όπως επίσης μπορεί και να μεταβάλλουν το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο. Στα μειονεκτήματα ανήκει το γεγονός ότι μέσω συνεντεύξεων αναγκαστικά περιορίζεται η έρευνα σε λιγότερα υποκείμενα. Ακόμη, επειδή υπεισέρχεται ο προσωπικός παράγοντας, είναι δυνατόν να υπάρξει προκατάληψη, να παραποιηθούν στοιχεία ή να παρερμηνευθούν οι απαντήσεις. Η συνέντευξη απαιτεί προσωπικό χρόνο και ενδεχομένως έξοδα (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006). Το ερωτηματολόγιο είναι κατά βάση πιο χρονοβόρο, αλλά επιτρέπει την έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα. Μειονέκτημά του μπορεί να είναι τα στατιστικά λάθη, η αδυναμία ταύτισης κάθε ξεχωριστού προσώπου με τις απαντήσεις και το ότι δεν είναι εφικτό να εμβαθύνει ο ερευνητής σε συμπληρωματικές, σύνθετες ή διευκρινιστικές ερωτήσεις.

4.3 ΤΥΠΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους πρέπει να διακρίνουμε τους δυο βασικούς τύπους έρευνας στην εκπαίδευση. Αυτοί αφορούν την εφαρμοσμένη ή οργανωτική έρευνα και την θεωρητική ή μυθολογική έρευνα. Ο πρώτος τύπος ασχολείται με την επίλυση συγκεκριμένων πρακτικών προβλημάτων. Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η εφαρμοσμένη ή οργανωτική έρευνα δεν πρέπει να συγχέονται με ερωτήματα θεωρητικής φύσεως, τα οποία έχουν στόχο την κατανόηση των μηχανισμών δράσης του γενικότερους περιβάλλοντος του πεδίου της έρευνας. Είναι φανερό από ότι τα όρια μεταξύ εφαρμοσμένης και θεωρητικής έρευνας δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, μια εφαρμοσμένη ερευνητική διαδικασία να οδηγήσει σε ερωτήματα θεωρητικού χαρακτήρα, Γενικά όμως θα μπορούσε να πει κάποιος ότι τα συμπεράσματα της θεωρητικής έρευνας απαντούν σε γενικευμένα ερωτήματα που αφορούν σχεδόν το σύνολο του κοινωνικού συνόλου και με την έννοια αυτή η επίλυση τους έχει καθολική αναγνώριση και εφαρμογή. Από την άλλη μεριά τα συμπεράσματα μιας εφαρμοσμένης έρευνα αφορούν ένα πολύ συγκριμένο κομμάτι του κοινωνικού συνόλου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

4.4 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δυο βασικότερα είδη έρευνας είναι η Ποιοτική και η Ποσοτική έρευνα. Η Ποιοτική έρευνα είναι μία διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης βασισμένη σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής οι οποίες διερευνούν ένα κοινωνικό ή ατομικό πρόβλημα. Ο ερευνητής σχεδιάζει μία μη απλοϊκή, συνολική παρατήρηση, ερμηνεύει συμπεριφορές, αναλύει τα χαρακτηριστικά των πηγών πληροφόρησης και δρα στο φυσικό χώρο του ερευνητικού υποκειμένου (Creswell, 1998) .

Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στην άντληση ποσοτικών δεδομένων από ένα συγκεκριμένο πληθυσμιακό δείγμα, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Με την εξαγωγή των στατιστικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν ο ερευνητής σκοπεύει να γενικεύσει τη συμπεριφορά του εξεταζόμενου δείγματος στο σύνολο ολόκληρου του πληθυσμού (Morgan, 1998). Οι δυο ερευνητικές μεθοδολογίες είναι δυνατόν να

αλληλοσυμπληρώνονται με σκοπό την σύγκριση ή την επαλήθευση των τελικών συμπερασμάτων.

Αναπόσπαστο κομμάτι για την εκπόνηση μιας ερευνητικής μελέτης είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης, που προκύπτει ύστερα από εκτενή μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, η άρτια διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων και η αρμόζουσα δειγματοληψία (Cohen et al., 1993). Εν συντομία η ερευνητική μεθοδολογία ορίζει τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι ερευνητές ώστε να επεξεργαστούν ζητήματα, έχοντας ως απώτερο σκοπό να οδηγηθούν σε αντικειμενικές αλήθειες (Verma & Mallick, 2004). Στις κοινωνικές επιστήμες οι βασικότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις διαχωρίζονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, η ειδοποιός διαφορά των οποίων εντοπίζεται στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Πλιόγκου, 2008).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι η επικέντρωση στο πραγματικό και φυσικό περιβάλλον, καθώς και το ενδιαφέρον για τις απόψεις του συμμετέχοντα στην έρευνα. Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται με τη συνέντευξη και αποσκοπεί σε μία εις βάθος ανάλυση του αντικειμένου έρευνας (Creswell, 2011). Η ποσοτική έρευνα, από την άλλη πλευρά, ενδιαφέρεται για την αναζήτηση σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, υπό την αλληλεπίδραση «μεταβλητών». Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται με τη διεξαγωγή τεστ, συμπλήρωση ερωτηματολογίων και σχεδιαγράμματα παρατήρησης, τα οποία έχουν ως στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων (Creswell, 2011).

Στη συγκεκριμένη μελέτη η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η ποσοτική με τη χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου. Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης οδήγησε στην επιλογή της ποσοτικής έρευνας, μέσω ερωτηματολογίου η οποία βοηθά στην ποσοτική μέτρηση των τάσεων, των συμπεριφορών και των απόψεων ενός συνόλου ερωτώμενων, της ποσοτικής εκτίμησης μεγεθών και την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η απόφαση επιλογής της ποσοτικής έρευνας προήλθε ύστερα από κριτική σύγκρισή της με την ποιοτική. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι παραβλέπεται η αξία της ποιοτικής έρευνας, που άλλωστε αποσκοπεί όπως και η ποσοτική στην εξέταση των κοινωνικών δραστηριοτήτων μέσα από την ανάλυση της κουλτούρας, των απόψεων και των

στάσεων των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές (Verma & Mallick, 2004). Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι η μια μέθοδος δεν αποκλείει την άλλη και μάλιστα ο συνδυασμός των δυο έχει αποφέρει διαφωτιστικά ερευνητικά αποτελέσματα.

4.5 ΣΚΟΠΟΣ, ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα προσδοκάται να αποτελέσει, πρώτα από όλα, μια ενδιαφέρουσα παράμετρο στην προβληματική για τις παραμέτρους προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και στην αποτίμηση των χαρακτηριστικών της από την πλευρά της οπτικής σκοπιάς των εκπαιδευτικών.

Μετά από τον προσδιορισμό του βασικού ερευνητικού ερωτήματος, ερχόμαστε στους επιμέρους στόχους της στατιστικής μελέτης. Ο σκοπός της έρευνας εμπεριέχει κατ΄ ουσία τον προβληματισμό και αφορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο ερευνητής ξεκινά να διαμορφώνει τα επιμέρους ερωτήματά του που διαμορφώνονται μέσω κατευθυντήριων υποθέσεων και συγκεκριμενοποιούνται στο ερωτηματολόγιο (Gay & Diehl, 1992).

Αυτές οι κατευθυντήριες υποθέσεις της έρευνας είναι θεωρητικής φύσεως αλλά βασίζονται στις αρχικές παρατηρήσεις, -ενδέχεται όμως να ανατραπούν από τα ευρήματα της ανάλυσης. Πάντως, οι αρχικές, κατευθυντήριες υποθέσεις της έρευνας κρίνονται σημαντικές, διότι διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναζήτησης πληροφοριών, κάποιες βασικές οδούς πάνω στις οποίες οφείλουμε να βαδίσουμε επαληθεύοντας τη θεωρία ή ανατρέποντάς την (Gay & Diehl, 1992).

Με βάση τα παραπάνω, τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και σε ποιο βαθμό;
- Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όρους σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικής επάρκειας και ποιος ο βαθμός επίδρασης των παραπάνω στη σχολική επίδοση των μαθητών;

- Ποιος ο βαθμός συσχέτισης των επιδόσεων των μαθητών και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου;
- Σε ποιο επίπεδο τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους προσδιοριστικούς παράγοντες των σχολικών επιδόσεων;

Αρχικά, τα ερευνητικά ερωτήματα συγκεντρώθηκαν και κατανεμήθηκαν γύρω από τρεις ερευνητικούς άξονες, ο συνδυασμός των οποίων μας προσδιορίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι τρεις ερευνητικοί άξονες είναι οι εξής:

Ι) Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση. Γίνεται αποτύπωση της έννοιας της σχολικής επίδοσης και των παραγόντων που την προσδιορίζουν

ΙΙ) Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση στο περιβάλλον εργασίας τους. Καταγράφονται οι απόψεις των αναφορικά με τους παράγοντες που προσδιορίζουν τη σχολική επίδοση στο σχολείο που εργάζονται και εν συνεχεία αξιολογούνται.

ΙΙΙ) Αξιολόγηση από μέρους των εκπαιδευτικών του σχολικού περιβάλλοντος. Με τις ερωτήσεις αυτές εκτιμάται το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όρους κτηριακών υποδομών, εκπαιδευτικών υποδομών και σχολικής συμβουλευτικής.

4.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η έρευνα έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα και από τη στιγμή που επιδιώκεται η συλλογή δεδομένων που αναφέρονται σε απόψεις, κρίσεις, στάσεις σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στις υπάρχουσες συνθήκες, η μέθοδος που επιλέγεται είναι η επισκόπηση. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιούμε το ερωτηματολόγιο, επειδή επιτρέπει κατά κύριο λόγο την ποσοτική, όσο και υπό προϋποθέσεις την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, την επεξήγησή τους, αλλά και γιατί δίνει τη δυνατότητα, να γίνουν ομαδοποιήσεις στα αποτελέσματα της έρευνας και να εξαχθούν από αυτές χρήσιμα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2000), οι συγκεκριμένες μέθοδοι συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να

περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα.

Ο σχεδιασμός ενός καλού ερωτηματολογίου εξαρτάται κατά πολύ από τα στοιχεία που θα περιέχει και από τον τρόπο που παρουσιάζονται οι ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να διατυπώνονται οι ερωτήσεις ,ώστε να είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία και να έχουν τέτοια δομή ώστε να ενθαρρύνουν τα υποκείμενα να ολοκληρώσουν τη συμπλήρωσή του. Γενικές, άσκοπες και δύσκολες ερωτήσεις καλό είναι να αποφεύγονται. Η σχεδίαση ενός ερωτηματολογίου είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία, καθώς η μορφή, η δομή του και ο τρόπος παρουσίασης των ερωτήσεων καθορίζουν σε μεγάλα ποσοστά την επιτυχή έκβαση της έρευνας (Cohen et al, 2000).

Για την αρτιότερη εμφάνιση και παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε:

- Οι απαντήσεις να δίνονται τσεκάροντας ή κυκλώνοντας κουτάκια, τακτική με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι ερωτώμενοι.
- Οι ερωτήσεις να είναι αριθμημένες και διαχωρισμένες μεταξύ τους με πλαίσιο.
- Οι ερωτήσεις να μην είναι πυκνογραμμένες και οι τυπογραφικοί χαρακτήρες να είναι ευανάγνωστοι.

Πριν την αρχική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει ότι ως μεθοδολογικό εργαλείο, παρά τα οφέλη που μπορεί να προσδώσει στη διεξαγωγή μιας έρευνας, από μόνο του δεν εγγυάται την ειλικρινή απάντηση των συμμετεχόντων της έρευνας. Είναι ανάγκη να ακολουθεί ο ερευνητής ορισμένες τεχνικές και αρκετές δοκιμές πριν την τελική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, προκειμένου, αν όχι να εξαλείψει εντελώς τους κινδύνους, τουλάχιστον να τους περιορίσει. Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο, απαιτείται να είναι καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο, ώστε να επιτευχθεί (Cohen et al, 2000).:

1. Η εγκυρότητα περιεχομένου (με τη συλλογή πληροφοριών που θα είναι συμβατές με τα ερευνητικά ερωτήματα),

2. Η αξιοπιστία, (να είναι δυνατή η επανάληψη της ερευνητικής διαδικασίας και η οποία αν διενεργηθεί υπό τις ίδιες συνθήκες να δώσει τα ίδια αποτελέσματα) και,
3. Η αντικειμενικότητα, δηλαδή οι απαντήσεις των υποκειμένων να προέρχονται από την επίδραση που ασκεί το μέσο αυτό στα άτομα.

Οι επιπλέον λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την διερεύνηση του θέματος είναι (Gay & Diehl, 1992):

- ✓ Επιτρέπει την ανωνυμία και το γεγονός ότι οι απαντήσεις δίνονται ανώνυμα, διασφαλίζει την πιθανότητα οι απαντήσεις αυτές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές απόψεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Παρέχει μεγαλύτερη ακρίβεια στη μέτρηση των απαντήσεων που δίνονται, σε σχέση με τη συνέντευξη, αφού κάθε άτομο απαντά ακριβώς στις ίδιες ερωτήσεις.
- ✓ Μπορεί να δοθεί σε μεγάλο δείγμα.
- ✓ Η ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι ευκολότερη και λιγότερο χρονοβόρα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προφορικών απαντήσεων, δηλαδή της συνέντευξης.
- ✓ Το ερωτηματολόγιο δεν έχει ιδιαίτερα μεγάλο κόστος χρόνου, όπως η συνέντευξη. Η αξιοπιστία δε της έρευνας προϋποθέτει τη χρήση ενός ενιαίου οργάνου μέτρησης για όλους τους εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο της εργασίας μας αποτελείται από τέσσερα μέρη:

Το Α' μέρος περιλαμβάνει μια ενότητα με 5 ερωτήσεις για τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν.

Το Β' μέρος περιλαμβάνει τρεις ενότητες και 22 ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από τέσσερις άξονες που αφορούν το βαθμό που η σχολική επίδοση επηρεάζεται από :

1. Σχολικό περιβάλλον
2. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών
3. Οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών

4. Χαρακτηριστικά μαθητών

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου 5βάθμιας κλίμακας Likert της μορφής 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ, και αφορούν το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο τα εξής στοιχεία:

Σχολικό περιβάλλον

- Διαθεσιμότητα κτηριακών υποδομών
- Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών
- Αξιολόγηση επιδέσεων
- Σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης
- Αριθμός εκπαιδευτικών ανά μαθητή

Εκπαιδευτικοί

- Εκπαιδευτική επάρκεια προσωπικού
- Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών
- Επίβλεψη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση
- Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
- Συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών
- Επιρροή από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία

Οικογενειακό περιβάλλον

- Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση
- Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας
- Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι
- Μέγεθος οικογένειας
- Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας

Χαρακτηριστικά μαθητών

- Χαρακτήρας των μαθητών
- Δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση

- Μαθησιακά προβλήματα (μη χρίζονται ενισχυτικής μάθησης)
- Δημογραφικό προφίλ των μαθητών
- Επιδόσεις στις προηγούμενες τάξεις

Το Γ' μέρος περιλαμβάνει 14 στοιχεία τα οποία αποτυπώνουν τους παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και αφορούν το βαθμό συμφωνίας τους στις εξής θέσεις:

1. Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.
2. Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.
3. Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.
4. Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.
5. Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.
6. Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.
7. Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.
8. Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ ειδικών αναγκών.
9. Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.
10. Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.
11. Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.
12. Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.
13. Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.
14. Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α)

Το Δ΄ μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να διατυπώσουν τις θέσεις τους στις εξής ερωτήσεις:

- Πώς θα περιγράφατε τις κτηριακές υποδομές στο σχολείο που εργάζεστε;
- Πώς θα περιγράφατε τις εκπαιδευτικές υποδομές (projectors, Η/Υ, βιβλιοθήκες, διαδραστικοί πίνακες κ.α) στο σχολείο που εργάζεστε;
- Πόσοι μαθητές αντιστοιχούν κατά μέσο όρο σε κάθε εκπαιδευτικό;
- Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος εποπτεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς θα περιγράφατε τη στάση των μαθητών σας απέναντι στην μάθηση;
- Πώς θα περιγράφατε τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο που εργάζεστε;

Τέλος στο Ε΄ μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται από τους ερωτηθέντες να παραθέσουν μέσο ερώτησης ανοικτού τύπου προτάσεις βελτίωσης για την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής επίδοσης.

4.7 Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο Δημόσιο Λύκειο . Το μέγεθος του δείγματος σύμφωνα με τους Cohen et al (2000), εξαρτάται από το μέγεθος του πληθυσμού αλλά και από το βαθμό ετερογένειας της μεταβλητής μέσα στον πληθυσμό. Στο βαθμό που ένα δείγμα δεν καταφέρνει να αντιπροσωπεύσει με ακρίβεια τον υπό επισκόπηση πληθυσμό, υπάρχει δειγματοληπτικό σφάλμα. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν αυτή της δειγματοληψίας ευκολίας ή ευχέρειας και το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήλθε στους 62 εκπαιδευτικούς 6 Δημοσίων σχολείων του Δήμου Θεσσαλονίκης. Αυτό το ευκαιριακό δείγμα, μπορεί να χαρακτηρισθεί ικανοποιητικό, στα πλαίσια των απαιτήσεων της παρούσας έρευνας και αντιπροσωπευτικό των διαφόρων μορφών του μελετώμενου πληθυσμού, καθώς

καλύπτει μεγάλο εύρος ηλικιών και ετών υπηρεσίας, ειδικοτήτων εκπαιδευτικών με διαφορετικές βασικές σπουδές και ικανοποιητική αντιπροσώπευση των δύο φύλων.

4.8 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα στατιστικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται για την διεκπεραίωση της έρευνας και την περάτωση των στόχων της βάση των ερευνητικών ερωτημάτων διαχωρίζονται σε δυο υποκατηγορίες. Οι δυο αυτές υποκατηγορίες εργαλείων είναι οι μέθοδοι Περιγραφικής στατιστικής και Στατιστικής Συμπερασματολογίας. Συγκεκριμένα τα εργαλεία Περιγραφικής στατιστικής που χρησιμοποιούνται είναι, πίνακες κατανομής συχνοτήτων και μέτρα θέσης και διασποράς όπως ο μέσος και η τυπική απόκλιση. Στη συνέχεια της μελέτης προχωρούμε σε Ανάλυση Παραγόντων με απώτερο σκοπό την ομαδοποίηση των μεταβλητών μας σε επιμέρους παράγοντες ώστε αναλυθούν ποσοτικά με τη χρήση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης.

Το χρησιμοποιούμενο εργαλείο είναι η μέθοδος varimax ορθογώνιας περιστροφής. Κατά συνέπεια παρουσιάζονται, οι περιστρεφόμενοι πίνακες παραγόντων. Εν συνεχεία, οι προκύπτοντες παράγοντες ελέγχονται αναφορικά με την εσωτερική τους συνάφεια και αξιοπιστία με τη χρήση του συντελεστή Alpha του Cronbach. Η τιμή που ο συντελεστής Alpha κρίνεται ικανοποιητικός είναι το 0,60 (Cronbach, 1951) οπότε και ενδείκνυται η χρήση και στατιστική επεξεργασία της έκαστου ομαδοποιημένης μεταβλητής. Εν συνεχεία διενεργούνται οι αντίστοιχοι ελέγχου στατιστικών υποθέσεων με τη χρήση των μη παραμετρικών ελέγχων rho κατά Spearman, Mann-Whitney U και Kruskal- Wallis H σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Ξεκινώντας την παράθεση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης, αρχικά παρατηρείται ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται κατά 51,6% από άνδρες και κατά 48,4% από γυναίκες εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Το 3,2% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας 22 έως 30 ετών, το 30,6% μεταξύ 31 και 40 ετών, το 50,0% μεταξύ 40 και 50 ετών και το 16,1% μεταξύ 51 και 60 ετών. Παράλληλα, το 14,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος σημειώνει έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευσης, το 61,3% από 11 έως 20 έτη, το 21,0% από 21 έως 30 έτη και το 3,2% περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Τέλος, το 24,2% των ερωτηθέντων δεν έχει επιπρόσθετες σπουδές, το 22,6% αυτών είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 50,0% κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 3,2% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	%
Φύλο	Γυναίκες	30	48,4%
	‘Ανδρες	32	51,6%
Ηλικία	22-30	2	3,2%
	31-40	19	30,6%
	41-50	31	50,0%
	51-60	10	16,1%
	>60	0	0,0%
Έτη προϋπηρεσίας	1-10	9	14,5%
	11-20	38	61,3%
	21-30	13	21,0%
	>30	2	3,2%
Επιπρόσθετες Σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	14	22,6%
	Μεταπτυχιακό	31	50,0%
	Διδακτορικό	2	3,2%
	Καμία	15	24,2%

Στη συνέχεια της μελέτης και για την ομαδοποίηση των μεταβλητών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τη σχολική επίδοση εφαρμόζεται η τεχνική της Ανάλυσης Παραγόντων. Παρατηρείται ότι μέσω αυτής προκύπτει 1 παράγοντας ο οποίος αποτυπώνει το 56,65% της

επεξηγούμενης διακύμανσης. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι εταιρικότητες των στοιχείων, που απεικονίζουν το βαθμό συσχέτισης του κάθε ενός από αυτά με τον συνολικό παράγοντα.

Πίνακας 2: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Σχολικό περιβάλλον»

	Initial	Extraction
Διαθεσιμότητα κτηριακών υποδομών	1,000	0,328
Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών	1,000	0,774
Αξιολόγηση επιδέσεων	1,000	0,767
Σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης	1,000	0,429
Αριθμός εκπαιδευτικών ανά μαθητή	1,000	0,535

Πίνακας 3: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Σχολικό περιβάλλον»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,833	56,653	56,653	2,833	56,653	56,653
2	0,822	16,436	73,089			
3	0,762	15,249	88,339			
4	0,492	9,850	98,188			
5	0,091	1,812	100,000			

Πίνακας 4: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Σχολικό περιβάλλον»

	Component
	1
Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών	0,880
Αξιολόγηση επιδέσεων	0,876
Αριθμός εκπαιδευτικών ανά μαθητή	0,731
Σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης	0,655
Διαθεσιμότητα κτηριακών υποδομών	0,573

Εστιάζοντας στο βαθμό που το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τη σχολική επίδοση βάσει της αντίστοιχης μέσης βαθμολογίας του παράγοντα, προκύπτει ότι αυτός είναι σχετικά υψηλός (Μ.Ο.=3,56, Τ.Α.=0,83). Ιδιαίτερα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σε πολύ υψηλό ότι η σχολική επίδοση

επηρεάζεται από τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών, την ύπαρξη αξιολόγησης επιδέσεων και σαφούς προγράμματος εκπαίδευσης.

Πίνακας 5: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Σχολικό περιβάλλον»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διαθεσιμότητα κτηριακών υποδομών	3	4,8%	8	12,9%	20	32,3%	19	30,6%	12	19,4%
Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών	2	3,2%	4	6,5%	6	9,7%	23	37,1%	27	43,5%
Αξιολόγηση επιδέσεων	4	6,5%	3	4,8%	5	8,1%	27	43,5%	23	37,1%
Σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης	1	1,6%	5	8,1%	10	16,1%	28	45,2%	18	29,0%
Αριθμός εκπαιδευτικών ανά μαθητή	24	38,7%	13	21,0%	11	17,7%	10	16,1%	4	6,5%

Πίνακας 6: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Σχολικό περιβάλλον»

	Mean	Standard Deviation
Διαθεσιμότητα κτηριακών υποδομών	3,47	1,10
Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών	4,11	1,04
Αξιολόγηση επιδόσεων	4,00	1,12
Σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης	3,92	0,96
Αριθμός εκπαιδευτικών ανά μαθητή	2,31	1,31
Σχολικό περιβάλλον	**3,56**	**0,83**

Από την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων στις μεταβλητές που αφορούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο βαθμό που η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι προκύπτει επίσης 1 συγκεντρωτικός παράγοντας ο οποίος ερμηνεύει το 65,54% της επεξηγούμενης διακύμανσης.

Πίνακας 7: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Εκπαιδευτικοί»

	Initial	Extraction
Εκπαιδευτική επάρκεια προσωπικού	1,000	0,554
Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	1,000	0,674
Επίβλεψη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση	1,000	0,731
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,000	0,368
Συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών	1,000	0,736
Ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών	1,000	0,750
Επιρροή από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία	1,000	0,774

Πίνακας 8: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Εκπαιδευτικοί»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,587	65,535	65,535	4,587	65,535	65,535
2	0,838	11,975	77,510			
3	0,550	7,855	85,365			
4	0,351	5,008	90,372			
5	0,288	4,118	94,490			
6	0,220	3,150	97,640			
7	0,165	2,360	100,000			

Πίνακας 9: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Εκπαιδευτικοί»

	Component
	1
Επιρροή από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία	0,880
Ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών	0,866
Συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών	0,858
Επίβλεψη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση	0,855
Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	0,821
Εκπαιδευτική επάρκεια προσωπικού	0,744
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	0,607

Εστιάζοντας στη μέση βαθμολογία του παράγοντα που αναφέρονται στο βαθμό επίδοσης των εκπαιδευτικών στη σχολική επίδοση παρατηρείται ότι αυτός κρίνεται υψηλός (Μ.Ο.=3,82, Τ.Α.=0,79). Τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η σχολική επίδοση προσδιορίζεται από την επίβλεψη των

εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση, τη συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών, και την παρουσία αυτοεκπληρούμενων προσδοκίων.

Πίνακας 10: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Εκπαιδευτικοί»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτική επάρκεια προσωπικού	3	4,8%	6	9,7%	16	25,8%	33	53,2%	4	6,5%
Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	1	1,6%	7	11,3%	11	17,7%	32	51,6%	11	17,7%
Επίβλεψη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση	1	1,6%	2	3,2%	4	6,5%	33	53,2%	22	35,5%
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	7	11,3%	14	22,6%	18	29,0%	13	21,0%	10	16,1%
Συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών	2	3,2%	3	4,8%	6	9,7%	24	38,7%	27	43,5%
Ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών	2	3,2%	2	3,2%	7	11,3%	25	40,3%	26	41,9%
Επιρροή από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία	2	3,2%	2	3,2%	9	14,5%	28	45,2%	21	33,9%

Πίνακας 11: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Εκπαιδευτικοί»

	Mean	Standard Deviation
Εκπαιδευτική επάρκεια προσωπικού	3,47	0,94
Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	3,73	0,94
Επίβλεψη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση	4,18	0,82
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	3,08	1,25
Συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών	4,15	1,01
Ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών	4,15	0,97
Επιρροή από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία	4,03	0,96
Εκπαιδευτικοί	**3,82**	**0,79**

Σε σχέση με το βαθμό που η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών παρατηρείται ότι μέσω της αντίστοιχης Ανάλυσης Παραγόντων προκύπτουν δύο παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 79,75% της επεξηγούμενης διακύμανσης. Πιο συγκεκριμένα ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στα

κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία των μαθητών και ο δεύτερος στην παρουσία οικογενειακών δυσκολιών.

Πίνακας 12: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον»

	Initial	Extraction
Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση	1,000	0,748
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	1,000	0,795
Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι	1,000	0,687
Μέγεθος οικογένειας	1,000	0,873
Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας	1,000	0,885

Πίνακας 13: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,577	51,547	51,547	2,577	51,547	51,547	2,213	44,263	44,263
2	1,410	28,207	79,754	1,410	28,207	79,754	1,775	35,491	79,754
3	,486	9,727	89,481						
4	,367	7,348	96,829						
5	,159	3,171	100,000						

Πίνακας 14: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον»

	Component	
	1	2
Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση	0,811	-0,300
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	0,803	-0,387
Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι	0,702	-0,440
Μέγεθος οικογένειας	0,675	0,647
Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας	0,570	0,748

Πίνακας 15: Αντίστροφη μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Οικογενειακό περιβάλλον»

	Component	
	1	2
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	0,882	0,128
Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση	0,840	0,205
Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι	0,828	0,028
Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας	0,055	0,939
Μέγεθος οικογένειας	0,198	0,913

Όπως παρατηρείται από τις μέσες βαθμολογίες των παραγόντων ότι ο ρόλος των κοινωνικών οικογενειακών στοιχείων στην σχολική επίδοση είναι ιδιαίτερα σημαντικές (Μ.Ο.=4,01, Τ.Α.=0,76). Αντίθετα, χαμηλή είναι επίδραση της παρουσίας οικογενειακών προβλημάτων (Μ.Ο.=2,73, Τ.Α.=1,41), με τη συνολική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση να είναι αρκετά υψηλή (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=0,82).

Πίνακας 16: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση	3	4,8%	1	1,6%	15	24,2%	31	50,0%	12	19,4%
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	1	1,6%	3	4,8%	8	12,9%	33	53,2%	17	27,4%
Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι	1	1,6%	1	1,6%	7	11,3%	25	40,3%	28	45,2%

Πίνακας 17: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία»

	Mean	Standard Deviation
Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση	3,77	0,95
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	4,00	0,87
Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι	4,26	0,85
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	**4,01**	**0,76**

Πίνακας 18: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Οικογενειακές δυσκολίες»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μέγεθος οικογένειας	17	27,4%	7	11,3%	10	16,1%	14	22,6%	14	22,6%
Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας	25	40,3%	10	16,1%	9	14,5%	10	16,1%	8	12,9%

Πίνακας 19: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Οικογενειακές δυσκολίες»

	Mean	Standard Deviation
Μέγεθος οικογένειας	3,02	1,54
Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας	2,45	1,48
Οικογενειακές δυσκολίες	**2,73**	**1,41**

Πίνακας 20: Μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Οικογενειακές δυσκολίες»

	Mean	Standard Deviation
Οικογενειακό περιβάλλον	**3,50**	**0,82**

Η διαδικασία της Ανάλυσης Παραγόντων σε σχέση με το βαθμό που οι σχολικές επιδόσεις προσδιορίζονται βάσει των χαρακτηριστικών των ίδιων των μαθητών αποδίδει επίσης παράγοντα ο οποίος ερμηνεύει το 48,87% της επεξηγούμενης διακύμανσης.

Πίνακας 21: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Χαρακτηριστικά μαθητών»

	Initial	Extraction
Χαρακτήρας των μαθητών	1,000	0,537
Δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση	1,000	0,634
Μαθησιακά προβλήματα (μη χρίζονται ενισχυτικής μάθησης)	1,000	0,444
Δημογραφικό προφίλ των μαθητών	1,000	0,500
Επιδόσεις στις προηγούμενες τάξεις	1,000	0,328

Πίνακας 22: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση «Χαρακτηριστικά μαθητών»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,444	48,871	48,871	2,444	48,871	48,871
2	0,896	17,920	66,792			
3	0,758	15,161	81,953			
4	0,604	12,083	94,035			
5	0,298	5,965	100,000			

Πίνακας 23: Μήτρα παραγόντων για τη διάσταση «Χαρακτηριστικά μαθητών»

	Component
	1
Δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση	0,796
Χαρακτήρας των μαθητών	0,733
Δημογραφικό προφίλ των μαθητών	0,707
Μαθησιακά προβλήματα (μη χρίζονται ενισχυτικής μάθησης)	0,666
Επιδόσεις στις προηγούμενες τάξεις	0,573

Από την ομαδοποίηση των μεταβλητών και τη μέση βαθμολογία του προκύπτοντα παράγοντα της επίδρασης των χαρακτηριστικών των μαθητών στη σχολική επίδοση προκύπτει ότι αυτή είναι μετρίου βαθμού. (Μ.Ο.=3,36, Τ.Α.=0,76). Παρατηρείται ότι τα μαθησιακά προβλήματα επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό τη σχολική επίδοση, ενώ επίσης σημαντική είναι η επίδραση του χαρακτήρα των μαθητών και του βαθμού δεκτικότητας των μαθητών στη μάθηση.

Πίνακας 24: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Χαρακτηριστικά μαθητών»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Χαρακτήρας των μαθητών	4	6,5%	6	9,7%	14	22,6%	20	32,3%	18	29,0%
Δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση	2	3,2%	2	3,2%	20	32,3%	26	41,9%	12	19,4%
Μαθησιακά προβλήματα (μη χρίζονται ενισχυτικής μάθησης)	1	1,6%	1	1,6%	9	14,5%	29	46,8%	22	35,5%
Δημογραφικό προφίλ των μαθητών	8	12,9%	13	21,0%	16	25,8%	14	22,6%	11	17,7%
Επιδόσεις στις προηγούμενες τάξεις	23	37,1%	19	30,6%	10	16,1%	6	9,7%	4	6,5%

Πίνακας 25: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Χαρακτηριστικά μαθητών»

	Mean	Standard Deviation
Χαρακτήρας των μαθητών	3,68	1,18
Δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση	3,71	0,93
Μαθησιακά προβλήματα (μη χρίζονται ενισχυτικής μάθησης)	4,13	0,84
Δημογραφικό προφίλ των μαθητών	3,11	1,29
Επιδόσεις στις προηγούμενες τάξεις	2,18	1,22
Χαρακτηριστικά μαθητών	**3,36**	**0,76**

Σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον παρατηρείται ότι μέσω της αντίστοιχης Ανάλυσης Παραγόντων προκύπτουν δύο παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 57,98% της επεξηγούμενης διακύμανσης. Πιο συγκεκριμένα ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στη σχολική κουλτούρα και ο δεύτερος παράγοντας στην εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση.

Πίνακας 26: Εταιρικότητες της ανάλυσης παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

	Initial	Extraction
Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.	1,000	0,836
Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.	1,000	0,817
Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.	1,000	0,721
Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.	1,000	0,705
Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.	1,000	0,611
Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.	1,000	0,661
Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.	1,000	0,745
Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ ειδικών αναγκών.	1,000	0,771
Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.	1,000	0,815
Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.	1,000	0,861
Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.	1,000	0,545
Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.	1,000	0,487
Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.	1,000	0,650
Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α)	1,000	0,469

Πίνακας 27: Ποσοστό της επεξηγούμενης διακύμανσης της ανάλυσης παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,619	40,135	40,135	5,619	40,135	40,135	5,469	39,066	39,066
2	2,499	17,850	57,984	2,499	17,850	57,984	2,132	15,227	54,293
3	0,975	7,250	69,234						
4	0,928	6,626	75,860						
5	0,674	4,815	80,675						
6	0,568	4,060	84,736						
7	0,524	3,740	88,475						
8	0,405	2,891	91,366						

9	0,355	2,538	93,904
10	0,280	1,998	95,902
11	0,214	1,525	97,427
12	0,162	1,154	98,581
13	0,126	,902	99,484
14	0,072	,516	100,000

Πίνακας 28: Μήτρα παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

	Component	
	1	2
Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.	0,916	-0,034
Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.	0,900	0,065
Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.	0,894	-0,058
Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.	0,877	0,049
Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ειδικών αναγκών.	0,870	-0,013
Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.	0,835	-0,176
Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.	0,802	0,125
Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.	0,172	-0,661
Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.	-0,019	-0,639
Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.	0,139	0,626
Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.	0,294	0,620
Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.	0,078	0,588
Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.	0,393	-0,532
Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α)	0,082	0,437

Πίνακας 29: Αντίστροφη μήτρα παραγόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

	1	2
Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.	0,927	-0,034
Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.	0,911	0,065
Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.	0,901	-0,058
Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.	0,899	0,049
Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ ειδικών αναγκών.	0,877	-0,013
Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.	0,795	-0,176
Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.	0,776	0,125
Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.	0,172	0,903
Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.	-0,019	0,884
Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α).	0,139	0,880
Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.	0,294	0,873
Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.	0,078	0,788
Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.	0,393	0,738
Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.	0,082	0,701

Όπως παρατηρείται από τις μέσες βαθμολογίες των παραγόντων η σχολική κουλτούρα επηρεάζει σε σχετικά υψηλό βαθμό την σχολική επίδοση (Μ.Ο.=3,46, Τ.Α.=0,89). Παράλληλα, υψηλότερος είναι ο βαθμός που η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση επηρεάζει τη σχολική επίδοση στο σχολικό περιβάλλον που δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (Μ.Ο.=3,57, Τ.Α.=0,90).

Πίνακας 30: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Σχολική κουλτούρα»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.	19	30,6%	10	16,1%	16	25,8%	14	22,6%	3	4,8%
Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.	0	0,0%	0	0,0%	24	38,7%	19	30,6%	19	30,6%
Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.	6	9,7%	7	11,3%	41	66,1%	3	4,8%	5	8,1%
Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.	0	0,0%	0	0,0%	27	43,5%	25	40,3%	10	16,1%
Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ ειδικών αναγκών.	0	0,0%	0	0,0%	27	43,5%	23	37,1%	12	19,4%
Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.	0	0,0%	1	1,6%	30	48,4%	19	30,6%	12	19,4%
Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.	0	0,0%	2	3,2%	29	46,8%	16	25,8%	15	24,2%

Πίνακας 31: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Σχολική κουλτούρα»

	Mean	Standard Deviation
Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.	3,92	0,84
Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.	2,90	0,94
Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.	3,71	0,88
Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.	3,68	0,81
Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ ειδικών αναγκών.	3,76	0,76
Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.	3,73	0,73
Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.	2,55	1,28
Σχολική κουλτούρα	**3,46**	**0,89**

Πίνακας 32: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των στοιχείων της διάστασης «Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση»

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.	0	0,0%	0	0,0%	28	45,2%	20	32,3%	14	22,6%
Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.	1	1,6%	6	9,7%	31	50,0%	9	14,5%	15	24,2%
Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.	4	6,5%	12	19,4%	38	61,3%	8	12,9%	0	0,0%
Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.	0	0,0%	0	0,0%	29	46,8%	19	30,6%	14	22,6%
Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.	3	4,8%	3	4,8%	12	19,4%	25	40,3%	19	30,6%
Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.	1	1,6%	3	4,8%	16	25,8%	25	40,3%	17	27,4%
Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α)	3	4,8%	5	8,1%	20	32,3%	29	46,8%	5	8,1%

Πίνακας 33: Μέσοι όροι των στοιχείων και της συνολικής βαθμολογίας της διάστασης «Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση»

	Mean	Standard Deviation
Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.	3,77	0,80
Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.	3,50	1,02
Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.	2,81	0,74
Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.	3,76	0,80
Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.	3,87	1,06
Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.	3,87	0,93
Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α)	3,45	0,94
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	**3,57**	**0,90**

Περνώντας στην παράθεση των αποτελεσμάτων του 4ου μέρους του ερευνητικού εργαλείου που αφορά την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος, αρχικά προκύπτει ότι οι κτηριακές υποδομές των σχολείων που εργάζονται οι ερωτηθέντες κρίνονται ως ανώτερες του μετρίου με τη μέση βαθμολογία της αντίστοιχης ερώτησης να είναι ίση με 3,27 (Τ.Α.=0,94), με το 38,7% των ερωτηθέντων να τις χαρακτηρίζει μέτριες και το 33,9% καλές.

Πίνακας 34: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης κτηριακών υποδομών

		N	%
Πως θα περιγράφατε τις κτηριακές υποδομές στο σχολείο που εργάζεστε;	Πολύ κακές	2	3,2%
	Κακές	10	16,1%
	Μέτριες	24	38,7%
	Καλές	21	33,9%
	Πολύ καλές	5	8,1%

Πίνακας 35: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης κτηριακών υποδομών

	Mean	Standard Deviation
Πως θα περιγράφατε τις κτηριακές υποδομές στο σχολείο που εργάζεστε;	3,27	0,94

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές υποδομές αυτές κρίνονται ως ελαφρώς καλύτερες καθότι το 38,7% του δείγματος τις χαρακτηρίζει πολύ καλές και το 21,0% καλές, με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία των απαντήσεων να είναι ίση με 3,45 (Τ.Α.=1,56).

Πίνακας 36: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών υποδομών

		N	%
Πως θα περιγράφατε τις εκπαιδευτικές υποδομές (projectors, Η/Υ, βιβλιοθήκες, διαδραστικοί πίνακες κ.α) στο σχολείο που εργάζεστε;	Πολύ κακές	10	16,1%
	Κακές	13	21,0%
	Μέτριες	2	3,2%
	Καλές	13	21,0%
	Πολύ καλές	24	38,7%

Πίνακας 37: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης εκπαιδευτικών υποδομών

	Mean	Standard Deviation
Πως θα περιγράφατε τις εκπαιδευτικές υποδομές (projectors, Η/Υ, βιβλιοθήκες, διαδραστικοί πίνακες κ.α) στο σχολείο που εργάζεστε;	3,45	1,56

Εν συνεχεία, προκύπτει ότι το 53,2% των ερωτηθέντων απαντά ότι για κατά μέσο όρο αντιστοιχούν σε κάθε εκπαιδευτικό περισσότεροι από 60 μαθητές, και το 35,5% από 51 έως 60 μαθητές. Εξάλλου, το 4,8% απαντά ότι για κάθε εκπαιδευτικό αντιστοιχούν από 41 έως 50 μαθητές, το 4,8% από 31 έως 40 μαθητές και το 1,6% από 21 έως 30 μαθητές.

Πίνακας 38: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων μέσου αριθμού μαθητών ανά εκπαιδευτικό

		N	%
Πόσοι μαθητές αντιστοιχούν κατά μέσο όρο σε κάθε εκπαιδευτικό;	21-30	1	1,6%
	31-40	3	4,8%
	41-50	3	4,8%
	51-60	22	35,5%
	>60	33	53,2%

Ο βαθμός που η διοίκηση των σχολείων εποπτεύει την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα υψηλός (Μ.Ο.=4,16, Τ.Α.=0,87), με το 82,9% των εκπαιδευτικών αθροιστικά να θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή απόλυτο βαθμό.

Πίνακας 39: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων του βαθμού εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση

		N	%
Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος εποπτεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου	1	1,6%
	Λίγο	2	3,2%
	Αρκετά	7	11,3%
	Πολύ	28	45,2%
	Πάρα Πολύ	24	38,7%

Πίνακας 40: Μέση βαθμολογία του βαθμού εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση

	Mean	Standard Deviation
Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος εποπτεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία;	4,16	0,87

Αντίθετα, τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μέτριο βαθμό με τη μέση βαθμολογία της αντίστοιχης ερώτησης να είναι ίση με 3,26 (Τ.Α.=1,54).

Πίνακας 41: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων του βαθμού υποβοήθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση

		N	%
Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;	Καθόλου	11	17,7%
	Λίγο	11	17,7%
	Αρκετά	13	21,0%
	Πολύ	5	8,1%
	Πάρα Πολύ	22	35,5%

Πίνακας 42: Μέση βαθμολογία του βαθμού υποβοήθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σχολική διοίκηση

	Mean	Standard Deviation
Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;	3,26	1,54

Αναφορικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση το 1,6% των ερωτηθέντων την χαρακτηρίζουν ως πολύ αρνητική, το 3,2% ως αρνητική, το 25,8% ως ουδέτερη, το 35,5% ως θετική και το 33,9% ως πολύ θετική. Κατά συνέπεια, παρατηρείται ιδιαίτερα ικανοποιητικό επίπεδο στάσεων των μαθητών απέναντι στη μάθηση με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία των απαντήσεων να ισούται με 3,97 (Μ.Ο.=0,94).

Πίνακας 43: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στην μάθηση

		N	%
Πώς θα περιγράφατε τη στάση των μαθητών σας απέναντι στην μάθηση;	Πολύ αρνητική	1	1,6%
	Αρνητική	2	3,2%
	Ουδέτερη	16	25,8%
	Θετική	22	35,5%
	Πολύ θετική	21	33,9%

Πίνακας 44: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στην μάθηση

	Mean	Standard Deviation
Πώς θα περιγράφατε τη στάση των μαθητών σας απέναντι στην μάθηση;	3,97	0,94

Τέλος, οι επιδόσεις των μαθητών στα υπό μελέτη σχολεία, κρίνονται σχετικά ικανοποιητικές βάσει των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών με τη μέση βαθμολογία τους να ισούται με 3,68 (Τ.Α.=1,30).

Πίνακας 45: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών

		N	%
Πώς θα περιγράφατε τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο που εργάζεστε;	Πολύ κακές	6	9,7%
	Κακές	4	6,5%
	Μέτριες	17	27,4%
	Καλές	12	19,4%
	Πολύ καλές	23	37,1%

Πίνακας 46: Μέση βαθμολογία αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών

	Mean	Standard Deviation
Πώς θα περιγράφατε τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο που εργάζεστε;	3,68	1,30

Βασική προϋπόθεση για την εκκίνηση της διαδικασίας εξαγωγής αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής και της διενέργειας ελέγχων στατιστικών υποθέσεων είναι η μελέτη του εάν τα δεδομένα της έρευνας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Όπως προκύπτει στους πίνακες 47 και 48 βάσει των ελέγχων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk η υπόθεση της κανονικότητας των παρατηρήσεων για το σύνολο των

διαστάσεων δεν γίνεται δεκτή (p<0,05), είτε μέσω του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov, είτε μέσω τους ελέγχου Shapiro-Wilk, είτε μέσω και των δύο ελέγχων και ως εκ τούτου θα πρέπει να γίνει χρήση μη παραμετρικών μεθόδων επαγωγικής στατιστικής, καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται.

Πίνακας 47: Έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σχολικό περιβάλλον	0,115	62	0,039	0,959	62	0,036
Εκπαιδευτικοί	0,121	62	0,024	0,905	62	0,000
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	0,188	62	0,000	0,868	62	0,000
Οικογενειακές δυσκολίες	0,164	62	0,000	0,891	62	0,000
Οικογενειακό περιβάλλον	0,177	62	0,000	0,867	62	0,000
Χαρακτηριστικά μαθητών	0,191	62	0,000	0,874	62	0,000

Πίνακας 48: Έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σχολική κουλτούρα	0,233	62	0,000	0,886	62	0,000
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	0,214	62	0,000	0,924	62	0,001

Εν συνεχεία, με τη χρήση του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης κατά Spearman, επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση. Όπως παρατηρείται, η συσχέτιση κατά ζεύγη του βαθμού που το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί και το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζουν τη σχολική επίδοση είναι σταθερά θετική και στατιστικά σημαντική p<0,05 σε κάθε περίπτωση). Κατά συνέπεια, ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί το δείγματος θεωρούν ότι οι παραπάνω συγκεκριμένες διαστάσεις

επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι ομόρροπος. Αντίθετα, προκύπτει σταθερά αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί και το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και του βαθμού που θεωρούν ότι η σχολική επίδοση προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών ($p<0,001$ σε κάθε περίπτωση). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σε υψηλό βαθμό ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς και το οικογενειακό περιβάλλον θεωρούν σε χαμηλό βαθμό ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το αντίστροφο.

Πίνακας 49: Συσχέτιση κατά Spearman παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση

		Σχολικό περιβάλλον	Εκπαιδευτικοί	Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	Οικογενειακές δυσκολίες	Οικογενειακό περιβάλλον	Χαρακτηριστικά μαθητών
Σχολικό περιβάλλον	rho	1	0,403	0,390	0,696	0,698	-0,639
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,002	0,000	0,000	0,000
	N	62	62	62	62	62	62
Εκπαιδευτικοί	rho	0,403	1	0,850	0,343	0,711	-0,494
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,000	0,006	0,000	0,000
	N	62	62	62	62	62	62
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	rho	0,390	0,850	1	0,276	0,749	-0,443
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000		0,030	0,000	0,000
	N	62	62	62	62	62	62
Οικογενειακές δυσκολίες	rho	0,696	0,343	0,276	1	0,844	-0,584
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,006	0,030		0,000	0,000
	N	62	62	62	62	62	62
Οικογενειακό περιβάλλον	rho	0,698	0,711	0,749	0,844	1	-0,650
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	62	62	62	62	62	62
Χαρακτηριστικά μαθητών	rho	-0,639	-0,494	-0,443	-0,584	-0,650	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	62	62	62	62	62	62

Αντίθετα, βάσει των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον πίνακα τάδε, προκύπτει επίσης στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση των διαστάσεων του ερωτηματολογίου που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ($rho=0,591$, $p<0,001$). Κατά συνέπεια, κρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σε υψηλό βαθμό ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα επίσης θεωρούν σε υψηλό βαθμό ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από την προσπάθεια την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση και το αντίστροφο.

Πίνακας 50: Συσχέτιση κατά Spearman παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

		Σχολική κουλτούρα	Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση
Σχολική κουλτούρα	rho	1	0,591
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	62	62
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	rho	0,591	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	62	62

Παράλληλα, στατιστικά σημαντική και θετική κρίνεται η συσχέτιση των στοιχείων που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, με εξαίρεση τη συσχέτιση των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και του παράγοντα της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία είναι αρνητική.

Πίνακας 51: Συσχέτιση κατά Spearman παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση

		Σχολική κουλτούρα	Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση
Σχολικό περιβάλλον	rho	0,542	0,684
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	62	62
Εκπαιδευτικοί	rho	0,546	0,399
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	62	62
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	rho	0,461	0,586
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	62	62
Οικογενειακές δυσκολίες	rho	0,643	0,671
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	62	62
Οικογενειακό περιβάλλον	rho	0,701	0,481
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	62	62
Χαρακτηριστικά μαθητών	rho	-0,634	-0,622
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	62	62

Στη συνέχεια της μελέτης και μέσω των αντίστοιχων συσχετίσεων κατά ζεύγη με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης του Spearman, αρχικά προκύπτει ότι παρουσιάζεται θετική και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο βαθμό αξιολόγησης των κτηριακών υποδομών και των επιδόσεων των μαθητών (rho=0,273, p=0,032). Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι όταν η ποιότητα των κτηριακών υποδομών των σχολείων είναι αυξημένη, τότε είναι βελτιωμένες και οι επιδόσεις των μαθητών με βάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ανάλογα είναι τα αποτελέσματα της συσχέτισης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υποδομών και των επιδόσεων των μαθητών (rho=0,338, p=0,007), με τις βελτιωμένες εκπαιδευτικές υποδομές να σηματοδοτούν και αυξημένες επιδόσεις από μέρους των μαθητών. Επιπρόσθετα όσο αυξάνει η ποιότητα των εκπαιδευτικών υποδομών τόσο καλύτερες είναι και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση με τον αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης κατά Spearman να είναι θετικός και στατιστικά σημαντικός (rho=0,266, p=0,036). Τέλος,

όπως είναι αναμενόμενο οι καλύτερες είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση τόσο πιο βελτιωμένες είναι και οι επιδόσεις τους (rho=0,379, p=0,002).

Πίνακας 52: Συσχέτιση κατά Spearman των στοιχείων αξιολόγησης του σχολικού περιβάλλοντος

		Αξιολόγηση κτηριακών υποδομών	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών υποδομών	Εποπτεία εκπαιδευτικής διαδικασίας	Υποβοήθηση εκπαιδευτικής διαδικασίας	Στάση μαθητών απέναντι στην μάθηση	Επιδόσεις μαθητών
Αξιολόγηση κτηριακών υποδομών	rho	1	0,170	0,045	0,063	0,195	0,273
	Sig. (2-tailed)		0,186	0,729	0,624	0,129	0,032
	N	62	62	62	62	62	62
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών υποδομών	rho	0,170	1	0,150	-0,029	0,266	0,338
	Sig. (2-tailed)	0,186		0,245	0,824	0,036	0,007
	N	62	62	62	62	62	62
Εποπτεία εκπαιδευτικής διαδικασίας	rho	0,045	0,150	1	-0,032	0,166	0,047
	Sig. (2-tailed)	0,729	0,245		0,807	0,196	0,719
	N	62	62	62	62	62	62
Υποβοήθηση εκπαιδευτικής διαδικασίας	rho	0,063	-0,029	-0,032	1	-0,130	0,141
	Sig. (2-tailed)	0,624	0,824	0,807		0,313	0,276
	N	62	62	62	62	62	62
Στάση μαθητών απέναντι στην μάθηση	rho	0,195	0,266	0,166	-0,130	1	0,379
	Sig. (2-tailed)	0,129	0,036	0,196	0,313		0,002
	N	62	62	62	62	62	62
Επιδόσεις μαθητών	rho	0,273	0,338	0,047	0,141	0,379	1
	Sig. (2-tailed)	0,032	0,007	0,719	0,276	0,002	
	N	62	62	62	62	62	62

Εξετάζοντας την επίδραση του φύλου των ερωτηθέντων στις μέσες βαθμολογίες των εξεταζόμενων παραγόντων παρατηρείται ότι οι μόνες περιπτώσεις που προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτές του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον (p=0,046), τις οικογενειακές δυσκολίες (p=0,023) και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών συνολικά (p=0,048). Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις παραπάνω διαστάσεις, ενώ αντίθετα δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των μέσων βαθμολογιών που παρουσιάζουν οι άνδρες και οι γυναίκες στους υπόλοιπους παράγοντες της μελέτης (p>0,05).

Πίνακας 53: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολικό περιβάλλον	3,83	0,63	3,31	0,91
Εκπαιδευτικοί	3,97	0,60	3,69	0,91
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	4,10	0,53	3,93	0,93
Οικογενειακές δυσκολίες	3,15	1,37	2,34	1,36
Οικογενειακό περιβάλλον	3,72	0,62	3,29	0,94
Χαρακτηριστικά μαθητών	3,28	0,62	3,44	0,88

Πίνακας 54: Έλεγχος Mann- Whitney των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Σχολικό περιβάλλον	Εκπαιδευτικοί	Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	Οικογενειακές δυσκολίες	Οικογενειακό περιβάλλον	Χαρακτηριστικά μαθητών
Mann-Whitney U	339,000	403,000	454,500	321,000	340,000	419,000
Wilcoxon W	867,000	931,000	982,500	849,000	868,000	884,000
Z	-1,995	-1,088	-0,365	-2,273	-1,979	-0,863
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,046	0,276	0,715	0,023	0,048	0,388

Πίνακας 55: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολική κουλτούρα	3,70	0,63	3,56	0,60
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	3,44	0,69	3,33	0,68

Πίνακας 56: Έλεγχος Mann- Whitney των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Σχολική κουλτούρα	Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση
Mann-Whitney U	410,500	411,000
Wilcoxon W	938,500	939,000
Z	-1,003	-1,005
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,316	0,315

Παράλληλα, η ηλικία των εκπαιδευτικών δε παρατηρείται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε σχέση με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal- Wallis το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας είναι σταθερά ανώτερο του επιπέδου σημαντικότητας α=0,05.

Πίνακας 51: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία							
	22-30		31-40		41-50		51-60	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολικό περιβάλλον	3,00	1,70	3,72	0,96	3,45	0,78	3,74	0,48
Εκπαιδευτικοί	3,71	1,41	3,86	0,63	3,96	0,80	3,36	0,86
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	4,00	1,41	3,84	0,42	4,18	0,87	3,80	0,79
Οικογενειακές δυσκολίες	3,25	1,77	2,97	1,46	2,42	1,34	3,15	1,49
Οικογενειακό περιβάλλον	3,70	1,56	3,49	0,69	3,48	0,87	3,54	0,90
Χαρακτηριστικά μαθητών	3,40	0,85	3,12	0,81	3,41	0,79	3,66	0,46

Πίνακας 57: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Σχολικό περιβάλλον	Εκπαιδευτικοί	Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	Οικογενειακές δυσκολίες	Οικογενειακό περιβάλλον	Χαρακτηριστικά μαθητών
Chi-Square	2,129	5,608	7,569	3,225	0,291	4,397
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,546	0,132	0,056	0,358	0,962	0,222

Πίνακας 51: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία							
	22-30		31-40		41-50		51-60	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολική κουλτούρα	3,43	0,61	3,69	0,60	3,68	0,66	3,36	0,49
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	3,17	0,24	3,63	0,70	3,24	0,70	3,43	0,57

Πίνακας 58: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Σχολική κουλτούρα	Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση
Chi-Square	2,252	4,203
df	3	3
Asymp. Sig.	0,522	0,240

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που παρατηρούνται όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην αντίληψη τους σχετικά με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να είναι σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερο του επιπέδου σημαντικότητας α=0,05.

Πίνακας 51: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Έτη προϋπηρεσίας							
	1-10		11-20		21-30		>30	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολικό περιβάλλον	3,02	1,04	3,73	0,73	3,46	0,83	3,40	1,13
Εκπαιδευτικοί	3,59	0,72	4,03	0,65	3,34	1,02	4,14	0,20
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	3,89	0,73	4,14	0,62	3,72	1,11	4,00	0,47
Οικογενειακές δυσκολίες	2,67	1,30	2,70	1,40	2,92	1,59	2,50	2,12
Οικογενειακό περιβάλλον	3,40	0,82	3,56	0,72	3,40	1,15	3,40	0,57
Χαρακτηριστικά μαθητών	3,64	0,67	3,19	0,77	3,62	0,78	3,60	0,00

Πίνακας 59: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Σχολικό περιβάλλον	Εκπαιδευτικοί	Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	Οικογενειακές δυσκολίες	Οικογενειακό περιβάλλον	Χαρακτηριστικά μαθητών
Chi-Square	3,524	7,811	1,306	0,278	0,458	3,930
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,318	0,050	0,728	0,964	0,928	0,269

Πίνακας 51: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Έτη προϋπηρεσίας							
	1-10		11-20		21-30		>30	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολική κουλτούρα	3,54	0,53	3,74	0,64	3,40	0,57	3,36	0,51
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	3,41	0,55	3,38	0,71	3,38	0,76	3,50	0,71

Πίνακας 60: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Σχολική κουλτούρα	Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση
Chi-Square	3,015	0,221
df	3	3
Asymp. Sig.	0,389	0,974

Τέλος, μέσω των αντιστοίχων ελέγχων Kruskal- Wallis, προκύπτει η ύπαρξη και το είδος επιπρόσθετων σπουδών από μέρους των ερωτηθέντων δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στον προσδιορισμό της σχολικής επίδοσης των μαθητών γενικά αλλά και στο κείμενο σχολικό περιβάλλον ($p>0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 51: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών

	Επιπρόσθετες Σπουδές							
	Καμία		Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολικό περιβάλλον	3,62	0,83	3,43	0,74	3,69	0,68	2,85	1,33
Εκπαιδευτικοί	3,89	0,82	3,87	0,41	3,74	0,80	3,43	1,07
Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	4,00	0,80	4,21	0,43	4,00	0,71	3,75	1,29
Οικογενειακές δυσκολίες	2,83	1,48	2,44	1,05	2,77	1,45	2,38	1,70
Οικογενειακό περιβάλλον	3,53	0,82	3,50	0,49	3,51	0,86	3,20	1,40
Χαρακτηριστικά μαθητών	3,35	0,83	3,55	0,55	3,20	0,53	3,65	1,25

Πίνακας 61: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών

	Σχολικό περιβάλλον	Εκπαιδευτικοί	Κοινωνικά οικογενειακά στοιχεία	Οικογενειακές δυσκολίες	Οικογενειακό περιβάλλον	Χαρακτηριστικά μαθητών
Chi-Square	1,995	0,592	0,285	0,490	0,160	3,054
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,369	0,744	0,867	0,783	0,923	0,217

Πίνακας 51: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών

	Επιπρόσθετες Σπουδές							
	Καμία		Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
Σχολική κουλτούρα	3,62	0,66	3,79	0,52	3,54	0,56	3,61	0,68
Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση	3,42	0,74	3,50	0,50	3,24	0,54	3,42	1,07

Πίνακας 62: Έλεγχος Kruskal- Wallis των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον με βάση τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών

	Σχολική κουλτούρα	Εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση
Chi-Square	0,927	1,269
df	2	2
Asymp. Sig.	0,629	0,530

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εκπαίδευση συνιστά σήμερα ένα ακόμη πεδίο εφαρμογής των γενικών αρχών και επιμέρους πρακτικών της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης, δεδομένης της έμφασης που αποδίδεται πλέον στις έννοιες της εκπαιδευτικής ποιότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, τις ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της έρευνας, τις ποικίλες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες των συστημάτων εκπαίδευσης και τον παραδοσιακό ρόλο που διαδραματίζει η μάθηση στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή τους (Camilli et al., 2000). Βέβαια, παρόλο που η εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί ως ένας χώρος άσκησης διοίκησης, οι ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών απαιτούν την προσεκτική υιοθέτηση των αρχών του management, όπως αυτό εφαρμόζεται παραδοσιακά στους οικονομικούς και εμπορικούς οργανισμούς, καθώς και την ανάπτυξη νέων διοικητικών προσεγγίσεων.

Από την άλλη πλευρά, η άκριτη απόρριψη των μεθόδων, εργαλείων και πρακτικών διοίκησης που αναπτύσσονται στον κόσμο των επιχειρήσεων θεωρείται μία παρωχημένη άποψη, καθώς τα σχολεία, ως ανοιχτοί και κοινωνικοί οργανισμοί, απαιτούν την υιοθέτηση σύγχρονων προσεγγίσεων που αναδεικνύουν το ρόλο τους στη σύγχρονη κοινωνία σε ένα εξελικτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από πολυάριθμες προκλήσεις (Kozleski, 2018). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της σκέψης είναι η ανάπτυξη των νέων μοντέλων σχολικής ηγεσίας, τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη και πνευματική καθοδήγηση των ανθρώπινων πόρων, μία προσέγγιση που υιοθετείται συχνά από τις επιχειρήσεις σήμερα. Όπως εξετάστηκε στην παρούσα εργασία, η διοίκηση των σχολικών οργανισμών συνίσταται στις ίδιες λειτουργίες που διαμορφώνουν το γενικό διοικητικό σχεδιασμό που εφαρμόζεται στους οργανισμούς οικονομικού και εμπορικού σκοπού, οι οποίες ωστόσο θα πρέπει να προσαρμόζονται

στις ιδιαίτερες ανάγκες και ιδιαιτερότητες της σχολικής πραγματικότητας (Ribbins, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, οι συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ σχολικών και οικονομικών οργανισμών στο πεδίο της διοίκησης αποτελούν μία βάση ανάπτυξης σύγχρονων και αποτελεσματικών διοικητικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνδυάζουν τις εναλλακτικές μεθόδους και βέλτιστες πρακτικές και από τους δύο τομείς, πάντα προς όφελος του τελικού αποδέκτη, του μαθητή.

Η διοίκηση στην εκπαίδευση συνιστά μία εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της βέλτιστης αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων και της εφαρμογής μίας σειράς διοικητικών λειτουργιών, συμπεριλαμβανομένου του προγραμματισμού, της ηγεσίας, της οργάνωσης και του ελέγχου. Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διοίκησης, ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου, οδηγήθηκε από τις εξελίξεις και μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού τομέα κατά τα τελευταία χρόνια, την εντατικοποίηση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, τις αυξημένες ανάγκες και προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας από το εκπαιδευτικό σύστημα και την έμφαση που αποδίδεται πλέον σε επίπεδο θεσμικής οργάνωσης και πολιτικής στις έννοιες της αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και ποιότητας (Northouse & Lee, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση των σχολικών οργανισμών βρέθηκε στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού διαλόγου, της εκπαιδευτικής έρευνας και της αντίστοιχης πολιτικής ατζέντας, καθώς αναπτύχθηκαν διαφορετικές και πολλές φορές αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τη δυνατότητα υιοθέτησης των αρχών του management, όπως αυτές εφαρμόζονται στον κόσμο των επιχειρήσεων, από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Πράγματι, οι σχολικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από ορισμένες ιδιαιτερότητες, οι οποίες καθιστούν ακατάλληλη την άκριτη ενσωμάτωση των πρακτικών και μεθόδων που καθοδηγούν διοικητικά τους οργανισμούς οικονομικού και εμπορικού σκοπού. Από την άλλη πλευρά, η απόρριψη των αρχών αυτών με την αιτιολογία του ιδεολογικού και κοινωνιολογικού υποβάθρου της εκπαίδευσης αντίκειται των σύγχρονων εξελίξεων σε αυτό το χώρο, καθώς και της αντίληψης ότι το σχολείο αποτελεί έναν φύσει ανοιχτό κοινωνικό οργανισμό.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν γενικά τη σχολική επίδοση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ενδοσχολικά και εξωσχολικά

χαρακτηριστικά, με αναφορές στις βασικές δομικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας. Με βάσει τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης διενεργήθηκε εκτεταμένη στατιστική ανάλυση, από την οποία αρχικά προέκυψε ότι το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης. Μάλιστα, οι κύριοι πυλώνες προσδιορισμού της επάρκειας του σχολικού περιβάλλοντος είναι η ικανοποιητική διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών υποδομών όπως άλλωστε σημειώνουν και οι Gil-Flores, et al. (2017), η σαφήνεια του προγράμματος εκπαίδευσης και η ύπαρξη διαδικασίας αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Ακόμη σημαντικότερος παράγοντας προσδιορισμού των επιδόσεων των μαθητών προέκυψε να είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό με τους σχολικούς ηγέτες να διαδραματίζουν κομβικό ρόλο μέσω της επίβλεψης τους προς αυτό, ενώ παράλληλα η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ελευθερίας για ατομικές πρωτοβουλίες, με τον Espozito (1999) να τονίζει ότι τα παραπάνω στοιχεία συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες για την επίτευξη θετικού σχολικού κλίματος, και επιρροών από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία να επιδρούν ιδιαιτέρως στην επίδοση των μαθητών. Ακόμη προέκυψε ότι μια σειρά οικογενειακά και κοινωνικά στοιχεία όπως το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση και κυρίως η ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι προσδιορίζουν σε σημαντικό επίπεδο τη σχολική επίδοση, με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα να συμφωνούν με εκείνα των Bridge (1979), Fabunmi et al. (2007) και (Devadoss & Foltz, 1996). Αντίθετα, χαμηλότερου βαθμού προσδιοριστική παράγοντες αυτής είναι το μέγεθος της οικογένειας και το βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας. Εξάλλου, τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών επιδρούν σε μέτριο επίπεδο στη σχολική τους επίδοση, με την παρουσία ,παρόλα αυτά,μαθησιακών προβλημάτων μη χριζόντων ενισχυτικής μάθησης να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο των επιδόσεων και τη δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση και τον χαρακτήρα των μαθητών να είναι σχετικά σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες αυτών, όπως άλλωστε τονίζουν και οι Komarraju et al. (2011). Αντίθετα, κρίνεται ότι το δημογραφικό προφίλ των μαθητών και οι επιδόσεις τους σε προηγούμενες τάξεις δεν επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την σχολική επίδοση.

Σε συνολικούς όρους η σχολική κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει αρκετά σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της σχολικής, στοιχείο που έχουν αναδείξει ιδιαίτερα οι

MacNeil et al. (2009), εστιάζοντας ιδιαίτερα στη διοικητική οργάνωση των σχολείων και στη συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε ότι οι ερωτηθέντες επιδιώκουν την ηθική ανταμοιβή των μαθητών σε μεγάλο βαθμό, παρέχοντας παράλληλα ατομική αναγνώριση των προσπαθειών τους. Μάλιστα, οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένους καθορισμένους κανόνες, οι οποίοι υποβοηθούν τη σχολική επίδοση, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις ,βάσει των εκπαιδευτικών προκλήσεων που παρέχονται.Ο υψηλός βαθμός προσανατολισμού των εκπαιδευτικών στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών ,καθώς και ο υψηλός βαθμός εξάρτησης τους από εξωγενείς παράγοντες ,φαίνεται να περιστέλλει ελαφρώς το ρόλο της σχολικής προσπάθειας στην σχολική επιτυχία, παρά το γεγονός ότι η άρρηκτη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος τονίζεται σε μεγάλο βαθμό, ανεξάρτητα από το επίπεδο προσπάθειας που καταβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές. Τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτουν σε σχολικά περιβάλλοντα ,τα οποία με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από όχι ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο επάρκειας κτηριακών και εκπαιδευτικών υποδομών. Εξάλλου η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε χαμηλό βαθμό από τη σχολική ηγεσία, παρά την παρουσία αυξημένου βαθμού εποπτείας, ενώ η στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση είναι εξαιρετικές και η συνολική σχολική τους επίδοση καλή.

Επιπρόσθετα, από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε προέκυψε ότι η συσχέτιση των παραγόντων προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης είναι κατά κανόνα θετική και στατιστικά σημαντική και ως εκ τούτου η σχολική επίδοση κρίνεται ότι είναι αποτέλεσμα του συνόλου των παραγόντων που αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς, και σειρά κοινωνικών και οικογενειακών στοιχείων. Εξαίρεση παρόλα αυτά αποτελεί ο παράγοντας των χαρακτηριστικών των μαθητών που παρατηρείται να αποτελεί ξεχωριστό προσδιοριστικό παράγοντα των σχολικών επιδόσεων που συσχετίζεται αρνητικά με τους προαναφερθέντες. Εξάλλου στα εξετασθέντα σχολικά περιβάλλοντα η προσπάθεια για διευρυμένο βαθμό σχολικών επιδόσεων προκύπτει να αποτελεί συνδυασμό της σχολικής κουλτούρας και της προσπάθειας των ιδίων των μαθητών με τους συγκεκριμένους παράγοντες να συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό. Μάλιστα η θετική συσχέτιση των στοιχείων που παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, σηματοδοτεί

ότι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον, κοινωνικά και οικογενειακά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά των μαθητών επιδρούν στις σχολικές επιδόσεις μεταφράζεται στην ανάληψη αντίστοιχων εκπαιδευτικών δράσεων από μέρους τους, ώστε μέσω της σχολικής κουλτούρας και της προσπάθειας των ίδιων των μαθητών να επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, προκύπτει ότι ,όταν η ποιότητα των κτηριακών και εκπαιδευτικών υποδομών των σχολείων είναι αυξημένη, τότε είναι βελτιωμένες και οι επιδόσεις των μαθητών με βάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, όσο αυξάνει η ποιότητα των εκπαιδευτικών υποδομών τόσο καλύτερες είναι και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση, ενώ όσο καλύτερες είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση, τόσο πιο βελτιωμένες είναι και οι επιδόσεις τους.

Τέλος, σχετικά με τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, αρχικά παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες, ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από το σχολικό περιβάλλον, την παρουσία οικογενειακών δυσκολιών και το γενικότερο οικογενειακό περιβάλλον. Αντίθετα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους προσδιοριστικούς παράγοντες της σχολικής επίδοσης ,τόσο γενικά όσο και στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται, με βάση την ηλικία τους, το είδος των επιπρόσθετων σπουδών τους και τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.

6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από σειρά περιορισμών και βάσει αυτών τα ευρήματα της και τα προκύπτοντα συμπεράσματα θα πρέπει να προσεγγίζονται με προσοχή και κριτική σκέψη. Αρχικά ,όσον αφορά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας ,ένα πρώτο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να αναδειχθεί είναι το περιορισμένο δείγμα,το οποίο συμπεριέλαβε 62 εκπαιδευτικούς. Ο δειγματοληπτικός περιορισμός παρόλα αυτά δεν εστιάζει μόνο στο μέγεθος του δείγματος αλλά και στον μικρό αριθμό των 6 εκπαιδευτικών μονάδων από μια συγκεκριμένη γεωγραφική

περιοχή, γεγονός που δεν επιτρέπει τη διεύρυνση των συμπερασμάτων για το σύνολο του ελληνικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Η περιορισμένη ευρύτητα δειγματοληψίας έχει ως αποτέλεσμα τη μη συμπερίληψη στο δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικά περιβάλλοντα τα οποία προσεγγίζονται από μαθητές διαφορετικής κουλτούρας δεδομένου των ιδιαίτερων γεωγραφικών χαρακτηριστικών του τόπου που διαμένων, καθώς και διαφορετικού κοινωνικού και οικονομικού προφίλ. Παράλληλα, θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι η μελέτη αφορά αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με δεδομένες για αυτούς επαγγελματικές, οργανωσιακές και κοινωνικές συνθήκες.

Ακόμη, με βάσει το γεγονός ότι η ανάλυση συμπεριλαμβάνει τους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και με βάση την επίδραση της σχολικής ηγεσίας αλλά και των φορέων της Πολιτείας στη διαμόρφωση αυτού, κρίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν για την αποτύπωση των παραγόντων που προσδιορίζουν τη σχολική επίδοση. Η μελέτη δεν συμπεριλαμβάνει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των αρμοδίων φορέων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής γεγονός που αποτελεί επίσης περιορισμό για τη διεύρυνση των συμπερασμάτων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δειγματοληψία έλαβε χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος και σε χρονικές στιγμές που η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σε πλήρη ισχύ, στην ώρα των διαλειμμάτων. Κατά συνέπεια, η πίεση χρόνου για τη συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου από μέρους των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να έχει ασκήσει επίδραση στη δομή των απαντήσεων. Τέλος, μεθοδολογικό περιορισμό αποτελεί και η απουσία σταθμισμένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου στην ελληνική γλώσσα για την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα.

6.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Βάσει των παραπάνω περιορισμών η μελλοντική έρευνα σχετικά με το ζήτημα της επίδρασης του σχολικού οργανισμού στην επίδοση του μαθητικού πληθυσμού θα πρέπει να εστιάσει αρχικά στην εφαρμογή μελετών που ανταποκρίνονται στην

ελληνική πραγματικότητα με τη στρωματοποίηση του δείγματος των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί η δημογραφική και γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητη η προσπάθεια για την ανάπτυξη διαχρονικών μελετών ώστε να περιορίζεται η παρουσία μεθοδολογικών ανεπαρκειών οι οποίες εδράζονται στους οικονομικούς, κοινωνικούς και οργανωσιακούς παράγοντες που επιδρούν στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αποτελεί κομβικό σημείο για τη μελλοντική έρευνα η στάθμιση στην ελληνική γλώσσα ερευνητικού εργαλείου το οποίο να αναφέρεται στην αποτύπωση των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η συγκεκριμένη εργασία απαιτεί την δόμηση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου το οποίο θα προσδιορίσει τους παράγοντες προσδιορισμού της σχολικής επιτυχία μέσω των τεχνικών της Επεξηγηματικής και Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων, ενώ απαραίτητη κρίνεται και η επάρκεια των διαγνωστικών δεικτών των στοιχείων που θα προκύψουν. Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει επίσης στην παράθεση των απόψεων των σχολικών ηγετών (διευθυντών και υποδιευθυντών) σχετικά επίδραση του σχολικού οργανισμού στην επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και των φορέων της πολιτείας που είναι επιφορτισμένοι με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agulanna, G. G., & Nwachukwu, F. J. (2009). Psychology of learning. *Owerri: Vantage Publications*.

Bridge, R. G. (1979). The Determinants of Educational Outcomes: The Impact of Families, Peers, Teachers, and Schools.

Burke, P. J. (1989). Gender identity, sex, and school performance. Social Psychology Quarterly, 159-169.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers college record*, *112*(3), 579-620.

Chang, G. C. (2010). Monitoring the Effects of the Global Crisis on Education Provision. *Current Issues in Comparative Education*, *12*(2), 14-20.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative research and research design: Choosing among five traditions. London: Thousand Oaks.

Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. The Sage handbook of qualitative research, 4, 269-284.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. psychometrika, 16(3), 297-334.

Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. Educational Analysis, 3, 47-67.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, *19*(2), 294.

Devadoss, S., & Foltz, J. (1996). Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. American Journal of Agricultural Economics, 78(3), 499-507.

Esposito, C. (1999). Learning in urban blights: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, *28*(3), 365.

European Commission (2008). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. COM(2008) 425 final. Brussels: European Commission.

European Council (2000). Presidency Conclusions. Lisbon: European Council.

Eurydice (2011). Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies. Brussels: Eurydice.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). Effective School Management (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.

Fabunmi, M., Brai-Abu, P., & Adeniji, I. A. (2007). Class factors as determinants of secondary school student's academic performance in Oyo State, Nigeria. Journal of Social Sciences, 14(3), 243-247.

Fleming, N. D. (1987). VARK inventory. Retrieved January, 20, 2003.

Gay, L. R., & Diehl, P. L. (1992). Research Methods for Business and Management Macmillian. New York.

Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. Discourse: studies in the cultural politics of education, 21(3), 253-268.

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher

characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, *68*, 441-449.

Grasha, A. F., & Richlin, L. (1996). Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles (pp. 718-4287). Pittsburgh: Alliance publishers.

Harb, N., & El-Shaarawi, A (2006). "Factors Affecting Student Performance". Munich Personal RePEc Archive Paper No. 13621.

Holmlund, H., & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?. Labour Economics, 15(1), 37-53.

Kim, S. J., Park, J. H., Park, S. W., & Kim, S. S. (2013). The Effects of School and Students' Educational Contexts in Korea, Singapore, and Finland using TIMSS 2011. In *5th IEA International Research Conference in Singapore* (pp. 28-30).

Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. Personality and individual differences, 51(4), 472-477.

Kozleski, E. (2018). System-wide leadership for culturally responsive education. In *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 180-195). Routledge.

Laidley, T., Vinneau, J., & Boardman, J. D. (2019). Individual and Social Genomic Contributions to Educational and Neighborhood Attainments: Geography, Selection, and Stratification in the United States. *Sociological Science*, *6*, 580-608.

Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2011). High suspension schools and drop-out rates for Black and White students. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 167–192.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227.

Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. Journal of Educational Technology & Society, 12(4), 282-293.

Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53. Paris: OECD Publishing.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73-84.

Maw, J., Fielding, M., Mitchell, P., White, J., Young, P., Ouston, J., & White, P. (1984). Education plc? London: Institute of Education, University of London.

Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. Qualitative health research, 8(3), 362-376.

Nambissan, G. B. (2010). The global economic crisis, poverty and education: a perspective from India. *Journal of Education policy*, *25*(6), 729-737.

Northouse, P. G., & Lee, M. (2018). *Leadership case studies in education*. Sage Publications.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS*). Paris: OECD.

Omrod, J.E. (2008). Educational Psychology: Developing Learners. Sixth Edition. Upper Saddle River Pearson Education: New Jersey.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological science in the public interest, 9(3), 105-119.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., and Bjork, R. (2008). “Learning Styles: Concepts and Evidence”. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 106 - 119.

Reid, J. M. (1995). Learning styles in the ESL/EFL classroom. Heinle & Heinle Publishers, International Thomson Publishing Book Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042..

Ribbins, P. (2018). Understanding contemporary leaders and leadership in education: values and visions. In *Vision and Values in Managing Education* (pp. 250-262). Routledge.

Romer, D. (1993). Do students go to class? Should they?. Journal of Economic Perspectives, 7(3), 167-174.

Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, *52*(2), 232-245.

Shah, M., Atta, A., Qureshi, M. I., & Shah, H. (2012). Impact of socio economic status (ses) of family on the academic achievements of students. *Gomal University Journal of Research*, *28*(1).

Sirin, S.R. (2005). “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta Analytic Review of Research”. Review of Educational Research, 75(3), 417-453.

Sternberg, (1985). Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge University Press: New York.

Sternberg, (1997). The Theory of Mental Self-Government. ‘Thinking Styles’. Cambridge University Press: New York.

Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, *90*(1), 53-67.

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.

Thoron, A. C., & Myers, B. E. (2011). Impact of Gender, Ethnicity, Year in School, Social Economic Status, and State Standardized Assessment Scores on Student Content Knowledge Achievement When Using Vee Maps as a Formative Assessment Tool. *Journal of agricultural education*, *52*(1), 85-95.

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320-335.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. Social indicators research, 59(2), 203-228.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. ΜΤΦ Α. Παπασταμάτης) Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Virtanen, M., Kivimaki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(2), 554–560.

Wei, Y. D., Xiao, W., Simon, C. A., Liu, B., & Ni, Y. (2018). Neighborhood, race and educational inequality. *Cities*, *73*, 1-13.

Xia, N. (2009). *Family factors and student outcomes*. The Pardee RAND Graduate School.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., and Martinez-Pons, M. (1992). "Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting". American Education Research Journal, 29(3), 663 – 676.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Αλίμησης, Δ., Γαβριλιάδη, Γ., Παπαδοπούλου, Π., & Προβατά, Α. (2007). Αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής: αναφορά για την εθνική κατάσταση. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Ανδρέου, Α. (1998). Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 33-42. (http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf)

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 3, 92-108.

Γκαλένης, Σ., & Παπαευαγγέλου, Γ. (2005). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργιάννης (επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης» (σ. 27-39). Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2-4 Δεκεμβρίου.

Δούκας, Χ. (2001). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172-185.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία: μία ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Μηνύματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητας στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, 11(1), 41-54.

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Τα Εκπαιδευτικά, 101/102, 37-51. (http://www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/05.pdf)

Ήργης, Α., & Μακρή, Ο. (2009). Ολική Ποιότητα και Ποιότητα Εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία. ΕΣΔΟ, 374-381. (http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2009/ORAL/HRGHS-MAKRH.pdf)

Θεοφιλίδης, Χ. (1995). Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας-Από την θεωρία στην πράξη. Εκδόσεις Δαρδανό, Αθήνα.

Θωμά, Ρ. (2007). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιστημονικό Βήμα, 14, 15-24.

Καζαντζής, Χ., & Παλαιολόγος, Ι. (2005). Για ένα Σχεδιασμό – Προγραμματισμό της Εκπαιδευτικής Μονάδας. Στο Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ. 11-21). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1996). Αποτελεσματικά Σχολεία. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 86, 81-86.

Καρβούνη, Δ. (2014). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα. Τα Εκπαιδευτικά, 109-110, 75-88.

Καρναβάς, Β., Παπαδοπούλου, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1: Σχέδιο Πρότασης. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόντης, Δ., Μουτόπουλος, Σ., & Κόντη, Ε. (2007). Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα. Στο Γ.Δ. Καψάλης, & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» (σ. 1388-1392). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου.

Κουτούζης, Μ. (1998). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης

(επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.

Λογοθέτης, Ν. (1993). Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας, από τον Deming στον Taguchi και το SPC. Αθήνα: Interbooks.

Μακρυδημήτρης, Α. (2003). Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7, 149-194.

Μουζέλης, Ν.Π. (1991). Οργάνωση και γραφειοκρατία. Αθήνα: Εκδόσεις Μαθιουδάκι/Ανδρονόπουλου.

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Παππάς, Θ. (2002). Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Kardamitsa.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1), 72-81.

Πασιαρδής, Π. (2001). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Διοικητική Ενημέρωση, 22, 55-60.

Πλιόγκου, Β. (2008). Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκαπίδευσης).

Ρες, Ι., Βαρσαμίδου, Α., & Φιλιόπουλος, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Στο Γ.Δ. Καψάλης, & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» (σ. 1511-1517). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου.

Σαΐτης, Χ. (1994). Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2006). Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Από τη θεωρία στην πράξη.. Αθήνα: Ατραπός.

Τύπας, Γ. (1999). Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μέρος Α: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ειδικότητα: _____

Ηλικία: 22-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ >60 ☐

Έτη προϋπηρεσίας: 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ >30 ☐

Επιπρόσθετες Σπουδές: Δεύτερο πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

Σχολείο εργασίας: Ιδιωτικό ☐ Δημόσιο ☐

Μέρος Β: Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει, ώστε να δείξετε σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ

Σχολικό περιβάλλον					
Διαθεσιμότητα κτηριακών υποδομών	1	2	3	4	5
Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση επιδέσεων	1	2	3	4	5
Σαφές πρόγραμμα εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Αριθμός εκπαιδευτικών ανά μαθητή	1	2	3	4	5
Εκπαιδευτικοί					
1. Εκπαιδευτική επάρκεια προσωπικού	1	2	3	4	5
2. Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3. Επίβλεψη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση	1	2	3	4	5
4. Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
5. Συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
6. Ύπαρξη ατομικών πρωτοβουλιών					
7. Επιρροή από αυτοεκπληρούμενη προσδοκία					
Οικογενειακό περιβάλλον					
Στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	1	2	3	4	5

Ύπαρξη και των δύο γονέων στο σπίτι	1	2	3	4	5
Μέγεθος οικογένειας	1	2	3	4	5
Βεβαρυμμένο ψυχολογικό προφίλ μέλους ή μελών της οικογένειας	1	2	3	4	5
Χαρακτηριστικά μαθητών					
Χαρακτήρας των μαθητών	1	2	3	4	5
Δεκτικότητα των μαθητών στη μάθηση	1	2	3	4	5
Μαθησιακά προβλήματα (μη χρίζονται ενισχυτικής μάθησης)	1	2	3	4	5
Δημογραφικό προφίλ των μαθητών	1	2	3	4	5
Επιδόσεις στις προηγούμενες τάξεις	1	2	3	4	5

Μέρος Γ: Παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιδόσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει, ώστε να δείξετε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω συμβαίνουν στο σχολείο που εργάζεστε. 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5= Πάρα Πολύ

Στο σχολείο μου, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως υψηλού ή μορφωτικού επιπέδου, έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στη μάθηση.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, μαθητές αρσενικού και θηλυκού γένους τυγχάνουν ίσης αντιμετώπισης.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, η διαδικασία μάθησης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική επίδοση κάθε τμήματος.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι υψηλή.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, παρέχονται κίνητρα μάθησης.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, τόσο προσωπικές όσο και μαθήσεως.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, προωθούνται πολιτικές ένταξης για παιδιά με αναπηρία/ ειδικών αναγκών.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, η επίδοση εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της προσπάθειας των μαθητών.	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, παρέχεται ατομική αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών.					
Στο σχολείο μου, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ανταμείβονται ηθικά.					
Στο σχολείο μου, οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των μαθητών.					
Στο σχολείο μου, παρέχονται στους μαθητές εκπαιδευτικές προκλήσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εξοικείωση με την τεχνολογία κ.α)					

Μέρος Δ: Αξιολόγηση σχολικού περιβάλλοντος

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο που εργάζεστε:

Πως θα περιγράφατε τις κτηριακές υποδομές στο σχολείο που εργάζεστε;

Πολύ κακές	Κακές	Μέτριες	Καλές	Πολύ καλές

Πως θα περιγράφατε τις εκπαιδευτικές υποδομές (projectors, Η/Υ, βιβλιοθήκες, διαδραστικοί πίνακες κ.α) στο σχολείο που εργάζεστε;

Πολύ κακές	Κακές	Μέτριες	Καλές	Πολύ καλές

Πόσοι μαθητές αντιστοιχούν κατά μέσο όρο σε κάθε εκπαιδευτικό;

21-30	31-40	41-50	51-60	>60

Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος εποπτεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Κατά πόσο ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Πώς θα περιγράφατε τη στάση των μαθητών σας απέναντι στην μάθηση;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική

Πώς θα περιγράφατε τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο που εργάζεστε;

Πολύ κακές	Κακές	Μέτριες	Καλές	Πολύ καλές

Μέρος Ε: Προτάσεις βελτίωσης

_____

_____

_____

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 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.»

Υπογραφή

ΚΑΛΟΥΔΗ ΕΥΛΑΜΠΙΑ