

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 42  
Μάρτιος 2019

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 42

*Πάτρα, Μάρτιος 2019*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 78, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

*Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*  
*Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών*

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «*Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

*Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια)**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Δημάκος Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μουσένα Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Λήδα**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Ροφούζου Αιμιλία**, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

**Σάλμοντ Ελευθερία**, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

**Τουρτούρας Χρήστος**, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

**Τσεμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσιμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

# Περιεχόμενα

Συνύφανση της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών με τις ψυχολογικές ενθαρρύνσεις και ανταμοιβές της σχολικής ηγεσίας	7
<i>Νοβάκος Ιωάννης Ν.</i>	
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και Φυσικές Επιστήμες	25
<i>Μπάλια Κων/νιά</i>	
Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων Α΄ Γυμνασίου. Διαφορές ως προς το φύλο	39
<i>Δαργινίδου Λεμονιά</i>	
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος: διερεύνηση στον Νομό Θεσπρωτίας	61
<i>Τσατσούλη Αγγελική</i>	
Η εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: διδακτική πρακτική	101
<i>Κανελλοπούλου Ευρυδίκη – Μαρία-Δάρρα Μαρία</i>	





Νοβάκος Ιωάννης Ν.

## Συνύφανση της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών με τις ψυχολογικές ενθαρρύνσεις και ανταμοιβές της σχολικής ηγεσίας

### Περίληψη

Οι άμεσα και ουσιαστικά εμπλεκόμενοι με τη μαθησιακή διαδικασία και πρακτική, εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν την ανάγκη της ψυχολογικής στήριξης και ενθάρρυνσής τους από τη σχολική διοίκηση. Τοιουτοτρόπως, αποκτάει νόημα και προοπτική η επαγγελματική τους οντότητα. Με το συγκεκριμένο θεωρητικο-κριτικό πόνημα, επιχειρείται μία εις βάθος ανάλυση και ερμηνεία του τρόπου διαχείρισης των ψυχολογικο-ηθικών ανταμοιβών της σχολικής ηγεσίας –εν σχέσει με το βαθμό ικανοποίησης των εργαζόμενων/διδασκόντων– προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο και βέλτιστο των δυνατοτήτων τους κατά την άσκηση του αντικειμένου τους. Η επιτυχημένη διοίκηση, επομένως, οφείλει να ευθυγραμμίζεται προς τη γραμμή εκπλήρωσης των ατομικών, συναισθηματικών και επαγγελματικών επιθυμιών και αναγκών των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας παντοιοτρόπως την ψυχική τους ηρεμία και υγεία.

**Λέξεις-κλειδιά:** εμπνευσμένη σχολική ηγεσία, παρακίνηση, δικαιοκρασία, συναισθηματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, τελέσφορες σχολικές μονάδες.

## Interweaving of the teachers' work efficiency with the psychological encouragement and rewards from the school administration

### Abstract

Those who are directly and essentially involved in the learning process and practice, that is teachers, recognize the need for psychological support and encouragement from the school administration. So as their professional entity obtains meaning and perspective. This particular theoretical-critical piece of work attempts an in-depth and thorough analysis and interpretation of the way the psychological and moral rewards of the school administration are managed, in relation to the workers'/teachers' satisfaction, in order to maximize and optimize their full potential during the daily exercise of their teaching object. In this sense, it is noted that a successful administration has to be aligned with the fulfillment of the teachers' individual, emotional and vocational desires and needs, leading this way to the reassurance of their mental health and calm.

**Key-words:** inspired school leadership, motivation, fair judgment, teachers' emotional satisfaction, effective school units.

### 1. Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική κοινότητα, όλοι γνωρίζουν, διακρίνουν και αποδέχονται ότι υφίσταται άρρηκτη συνάρτηση μεταξύ της συναισθηματικής ικανοποίησης και εργασιακής απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών οργανισμών. Υπό την άποψη αυτή, υπογραμμίζεται η αξία χρήσης και διαχείρισης της συναισθηματικής παραμέτρου (παρακίνηση αυτενέργειας, ενθάρρυνση, υποστήριξη υπό το καθεστώς στρεσογόνων και πιεστικών καταστάσεων κ.λπ.) από τη διοίκηση, αναφορικά με την εν γένει στάση και το χαρακτήρα που θα επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα στάδια και φάσεις συμμετοχής τους στα δρώμενα του ιδιότυπου οικοσυστήματος του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι εργάζονται υπό ένα προσφύες διοικητικό περιβάλλον και κλίμα, το οποίο εξασφαλίζει την ψυχο-συναισθηματική τους ηρεμία, τονώνει την αυτοεκτίμηση και το αυτο-συναίσθημά τους και προωθεί την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών και ενεργημάτων δίχως το φόβο της επίπληξης και του επαγγελματικού κόστους, είναι αυτοί που τελούν το καθήκον τους ανεπηρέαστα και αποδίδουν τα βέλτιστα στο γνωστικό τους έργο και αντικείμενο.

Το επίκεντρο και ενδιαφέρον με την εκπόνηση της επιστημονικής εργασίας αυτής, ως εκ τούτου, στρέφεται στις πρακτικές μεθόδους και στρατηγικές που μετέρχεται η σχολική ηγεσία τις ψυχολογικές ανταμοιβές και ενθαρρύνσεις, έτσι ώστε να αυξήσει τα ατομικά και συλλογικά κίνητρα απόδοσης και τελεσφόρησης

του ανθρώπινου κεφαλαίου/εκπαιδευτικών στο χώρο και περιβάλλον της εργασίας του. Η εκάστοτε διοίκηση των σχολικών μονάδων, συνεπώς, οφείλει να αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των ανθρώπινων πόρων και στην ομοιόσταση της ψυχικής τους διάθεσης και ικανοποίησης, διαμέσου της σωστής χρήσης και απονομής των ψυχολογικών ανταμοιβών, με έκβαση, τη διαχρονικά σταθερή και ορθή ανάπτυξη και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Εν ολίγοις, καθίσταται αντιληπτό ότι η δυναμική των εκπαιδευτικών μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον, επηρεάζεται καταλυτικώς ισχυρά από τις τεχνικές και πρακτικές (λεκτικές, βλεμματικές κ.ά.) παρακίνησης της διοίκησης.

Στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης και πολυδιάστατης οργάνωσης, ανάπτυξης, εξέλιξης, λειτουργίας και προαγωγής των σχολικών οργανισμών, με άλλα λόγια, οφείλει η εκάστοτε διοικούσα αρχή που συνέχεται από αυτογνωσία και ενσυναίσθηση εν σχέσει με τον εσωτερικό ψυχικό κόσμο των εκπαιδευτικών, να προβαίνει αενάως και διαρκώς στην πολυμορφική και ποικιλότροπη ενίσχυση και υποστήριξη των ψυχοσυναισθηματικών τους αναγκών και προτεραιοτήτων. Εξ ου και η ψυχολογική ενθάρρυνση και τόνωση, ειδικά, των πιο ευάλωτων/επιρρεπών σε εργασιακές πιέσεις, προσκόμματα και επιβαρύνσεις εκπαιδευτικών, συνιστά το κλειδί και μυστικό της επιτυχημένης και τελέσφορης παρακίνησης και διαχείρισής τους από τη μεριά της ηγεσίας, έτσι ώστε να πορεύονται επαγγελματικά απρόσκοπτα. Με τον τρόπο αυτό, συνεισφέρουν τα μέγιστα στην ουσιαστικά τελέσφορη πραγμάτωση των τιθέμενα πολύπτυχων σκοπών και στόχων της διοίκησης, όσον αφορά την εύρυθμη και θετική λειτουργία και απόδοση των σχολικών μονάδων. Τούτων δοθέντων, καταδεικνύεται ότι η αυθεντικά διορατική και ανυπέρβλητη σχολική ηγεσία, έχει την ικανότητα να βελτιώνει υπόρρητα την αυτοεπίγνωση και αυτοεκτίμηση των ανθρώπινων πόρων, κατατείνοντας υπό τη λογική αυτή στην εργασιακή τους ηρεμία και ευημερία<sup>1,2</sup>.

## **2. Η οργανωσιακή λειτουργία της σχολικής διοίκησης εδρασμένη στη γνώση της ψυχολογίας του ανθρώπινου δυναμικού**

Προφανώς η απaráμιλλη και διορατική σχολική ηγεσία, οφείλει να καταδεικνύει ενδιαφέρον για την εν γένει επαγγελματική ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, αφουγκράζεται τις ατομικές τους ανάγκες και προτεραιότητες, οι οποίες καθορίζουν και διαμορφώνουν την καθημερινή τους εικόνα κατά την άσκηση και επιτέλεση του διδακτικού τους έργου. Όπερ μεθερμηνευόμενο, η σχολική διοίκηση πρέπει να διακρίνει τα συναισθήματα που διακατέχουν το ανθρώπινο δυναμικό και, αναλόγως, να τροποποιεί τη στάση και συμπεριφορά της απέναντί του. Υπό την έννοια αυτή, σημειώνεται ότι πρέπει να κατατείνει στην εκπλήρωση των ατομικών επιθυμιών

1 Peterson, M.T. (2007). Motivation: How to increase project team performance. *Project Management Institute*, 38(4), pp. 60-69.

2 Γαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή Ψυχολογία: Νέες προσεγγίσεις και πρακτικές παρέμβασης*. Αθήνα: Σταμούλης.

των εκπαιδευτικών και της ψυχικής τους ηρεμίας<sup>3</sup>. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης, γενικά, συνιστούν το συνάλλαγμα της απρόσκοπτης λειτουργίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της ουσιαστικής του απόδοσης. Όλα τα προρρηθέντα με τη σειρά τους, διαπιστώνεται ότι έχουν αντανάκλαση και επίδραση στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της ψυχοσυναισθηματικής λειτουργίας των μαθητών<sup>4</sup>.

Η ηθική ως κύρια και βασική πρωτογενής χαρακτηριστική ιδιότητα της προεξάρχουσας εκπαιδευτικής διοίκησης, εντούτοις, πρέπει να καθορίζει σταθερά και εμπροσθοβαρώς την κρίση της κατά τη διάρκεια λήψης σοβαρών ουσιαστικά αποφάσεων που αφορούν το ανθρώπινο κεφάλαιο των σχολικών οργανισμών. Συνεπώς, αναφαίνεται ότι η υιοθέτηση και χρήση ποιοτικά συναισθηματικών λογικών και πρακτικών από τη σχολική ηγεσία, οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων της με τους εκπαιδευτικούς και στη λειτουργική αναβάθμιση των σχολικών μονάδων<sup>5</sup>. Με άλλα λόγια, καταδεικνύεται ότι η αποτελεσματικότητα της εκάστοτε διοίκησης κρίνεται από τον τρόπο και τη μορφή που φιλοτεχνεί, διαμορφώνει και διαχειρίζεται τη συναισθηματική νοημοσύνη της, προς όφελος του ανθρώπινου δυναμικού και ανάδειξης του θετικού κλίματος που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς<sup>6</sup>.

Υπό το πρίσμα αυτό, σημειώνεται ότι η σχολική ηγεσία οφείλει να διακατέχεται από το ίδιο της προσήκουσα χρονικής (*timing*) αυτοαντίληψης, όσον αφορά τις αντιδράσεις, τεχνικές και πρακτικές που πρέπει να μετέρχεται είτε στην καθημερινή συνεργασία είτε στην επικοινωνία της με το ανθρώπινο δυναμικό, για ζητήματα που άπτονται της φυσιολογικής και αρμονικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Εντούτοις, καθίσταται κατανοητό και προφανές ότι η επάρκεια και ετοιμότητα της εκάστοτε εκπαιδευτικής διοίκησης, κρίνεται και δοκιμάζεται από τη μορφή που χειρίζεται την ψυχολογία των συναδέλφων που συνιστούν το θεμέλιο λίθο ύπαρξης και απτής αποτελεσματικότητας ενός οικοσυστήματος που διαμορφώνει, σμιλεύει και σχηματοποιεί το χαρακτήρα και τα έργα των μελλοντικών παραγωγικών πολιτών. Διαπιστωμένα, επομένως, η προεξάρχουσα ηγεσία ξεχωρίζει για την ικανότητα που έχει να δημιουργεί δυναμικές σχέσεις και δεσμούς εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, εδρασμένη πάντα στην ορθή, ακριβοδίκαιη και ευθεία κρίση της, εν σχέσει με την αποφασιστική και ουσιαστική αντιμετώπιση των

3 Nichols, W.D., Jones, J.P. & Hancock, D.R. (2003). Teachers influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers instructional strategies. *Reading Psychology*, 24(1), pp. 57-85.

4 Pervin, L.A. (1993). Affect and personality. In M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 301-311). New York: Guilford Press.

5 Καγάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

6 Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής* (Μ. Σπανού, Μετάφ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

ψυχικών αναγκών, προσδοκιών και φόβων που έχουν για την πορεία και έκβαση της εργασίας τους<sup>7,8</sup>.

Κατά συνέπεια, αναγνωρίζεται ότι η επιτυχής και ανυπέρβλητη σχολική διοίκηση δεν ξεχωρίζει για τη δυνατότητα και ικανότητά της να αντιμετωπίζει τελέσφορα θέματα που αφορούν απλά τον αμιγώς διοικητικό τομέα, αλλά τουναντίον, πρέπει να γνωρίζει εις βάθος τις τεχνικές και μεθόδους της ψυχολογικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσωπικής και εργασιακής κατάστασης του ανθρώπινου κεφαλαίου<sup>9</sup>. Η πραγμάτωση της άνωθεν σταθερής, προϋποθέτει ηγεσία που στοχάζεται και αποφασίζει όχι μέσω της θεωρητικο-επιστημονικής της κατάρτισης και επάρκειας, αλλά βάσει των εμπειρικών και βιωματικών της κατακτήσεων σχετικά με τον ειδικά λεπτό χειρισμό που χρειάζεται και απαιτεί η ψυχοσύνθεση της κάθε υπόστασης ξεχωριστά του συνόλου των ανθρώπινων πόρων των σχολικών οργανισμών<sup>10</sup>. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, θεωρείται ότι η συγκαιρινή και διορατική σχολική ηγεσία διακρίνεται για το χαρακτηριστικό γνώρισμά της να αφοσιώνεται και να αφιερώνεται ολοκληρωτικά και αποκλειστικά στην απομάκρυνση και άρση όλων εκείνων των παραγόντων και προσκομμάτων που προκαλούν ψυχολογική και παιδαγωγική δυσλειτουργία και αγκυλώσεις στην εν γένει παρουσία των εκπαιδευτικών μέσα στις σχολικές μονάδες<sup>11</sup>.

Εν τοιαύτη περιπτώσει, αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική διοίκηση δεν πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις με γνώμονα την επιβολή του νόμου ελέω της θέσης της, αλλά να εισδύει μέσω της ενσυναίσθησης στις μύχιες ψυχοσυναισθηματικές αναζητήσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου των σχολικών μονάδων. Τούτο συνεπάγεται ότι οι πράξεις και συμπεριφορές της οφείλουν να συμβαδίζουν με το γενικό κλίμα που επικρατεί στην κοινωνία, μέρος της οποίας συναποτελούν και οι εκπαιδευτικοί. Η διοίκηση, ως εκ τούτου, που απαιτεί «υπόκλιση» και «πιστή/τυφλή υπακοή» από τους εργαζόμενους, στην ουσία, δεν συνυπολογίζει σοβαρά την ψυχική τους διάθεση και κατάσταση, με έκβαση, να οδηγείται σε ερεβώδεις ατραπούς όσον αφορά το εν γένει ρόλο της. Δεδομένων των συνθηκών, καταφαίνεται ότι η υγιής συμπεριφορική στάση της απέναντί τους, συνιστά τον πρωτόλειο και βασικό πυλώνα μιας –πιονεριστικής εν σχέσει με τις

7 Kanji, G. & Moura, P. (2001). Measuring leadership excellence. *Total Quality Management and Business Excellence*, 12(6), pp. 701-718.

8 Middlewood, D. (2010). Managing people and performance. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 132-150). London: Sage Publication.

9 Μαστροθανάσης, Κ., Τσαπούρη, Ε. & Στρατή, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική διοίκηση*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

10 Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2013). Οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το βαθμό επάρκειας ικανοτήτων απόδοσής τους σχετικά με κοινές διοικητικές ευθύνες. Στο *16ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*, 28-30 Ιουνίου 2013, Πάτρα.

11 Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20, pp. 110-138.

αρχές, πεποιθήσεις και πρακτικές της ηγεσίας— που ξεχωρίζει για τις εκβάσεις των πεπραγμένων της<sup>12,13</sup>.

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων, ωστόσο, συνιστά μία άλλη τάξη πραγμάτων εν σχέσει με την καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού και δη των εκπαιδευτικών. Όπως καταδεικνύει, άλλωστε, και η έννοια «ηγεσία» το νόημα της οποίας προέρχεται από τη ρίζα του λήμματος «εκπαίδευση», είναι πολύ βαρύ το άγχος να ηγείσαι ανθρώπων/εκπαιδευτικών των οποίων οι εκβάσεις των εγχειρημάτων, ενεργημάτων και πράξεών τους οροθετούνται, ορίζονται και καθορίζονται εμπροσθοβαρώς ισχυρά από την επενέργεια των εγγενώς ψυχολογικών και συναισθηματικών τους καταβολών, προσλαμβανουσών, εμπειριών και βιωμάτων. Όπερ μεθερμηνευόμενο, διακριβώνεται ότι η εκάστοτε σχολική διοίκηση οφείλει να αντλεί τις τελικές ιδέες των αποφάσεών της από τους κύριους και βασικούς συνεργάτες της, που είναι οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό την αμέριστη και ουσιαστική εμπιστοσύνη που δείχνει σε όλα τα στάδια τέλεσης του έργου τους<sup>14, 15</sup>.

### 3. Η σημασία του ρόλου της σχολικής διοίκησης στην ενδυνάμωση και ψυχολογική τόνωση και εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Όπως είναι γνωστό το περιβάλλον του οικοσυστήματος του σχολείου —υπό την ευρεία έννοια και λογική— δομείται, διαρθρώνεται και μορφοποιείται από ανθρώπινο κεφάλαιο (εκπαιδευτικούς) εν σχέσει με τους τρόπους και τη μορφή που διεξάγει το καθημερινό επιστημονικό του έργο, το οποίο με τη σειρά του καθορίζεται από την ήδη προϋφιστάμενη διαμορφωμένη κουλτούρα που φέρει από το στενό πυρήνα των οικογενειακών του καταβολών, επιρροών και πεπραγμένων. Με την έννοια αυτή, αναφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων συνιστούν το πιο βασικό κρίκο και γρανάζι αρμονικής, εύρυθμης και τελέσφορης λειτουργίας τους<sup>16</sup>. Παρά ταύτα, όμως, αξίζει να αναφερθεί και να τονιστεί ότι σκέφτονται, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τα εργασιακά/επαγγελματικά τους καθήκοντα και υποχρεώσεις, επηρεασμένοι και καθοδηγούμενοι από συγκεκριμένες αντιλήψεις, στάσεις, ιδέες και πεποιθήσεις που δεν φέρουν αφεαυτού, αλλά τουναντίον, έχουν αποκτήσει

12 Alencar, E.M.L.S. (2002). Obstacles to personal creativity among university students. *Gifted Education International*, 15, pp. 133-140.

13 Βάσιου, Α. & Καφέτσιος, Κ. (2009). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και συναισθημα των εκπαιδευτικών: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση. Στο *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 14-17 Μαΐου.

14 Runco, M.A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, pp. 243-267.

15 Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. & Singer, J.L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. American Psychological Association.

16 Hall, K. (2013). Is teamwork the problem or the solution?. *Hyman Resource Management International Digest*, 21(6), pp. 33-36.

κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους τριβής και επαφής με πρόσωπα που ανήκουν στον αμιγώς στενό κύκλο του περιβάλλοντός τους<sup>17</sup>.

Υπό το καθεστώς της προρρηθείσας συλλογιστικής και άποψης, διαπιστώνεται ότι η διοικητική ηγεσία πρέπει να εισδύει εις βάθος και να μελετάει επισταμένα και ενδελεχώς τα υπόρρητα/αφανή ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ανθρώπινου δυναμικού, πριν προβεί σε αποφάσεις που αφορούν τη διαχείριση του εργασιακού της χώρου<sup>18</sup>. Συνεπώς, οφείλει να ενσυναισθάνεται πολύμορφα, πολυδιάστατα και πολύπτυχα την προσωπική και επιστημονική του θέση, όπως επίσης και τις ανάγκες του που εκπηγάζουν απ' αυτή, πριν καταλήξει σε οιαδήποτε πρακτική γύρω από την εκπόνηση και εφαρμογή των σχεδίων του πλάνου της για τον τρόπο διοίκησης, καθοδήγησης και ελέγχου του<sup>19</sup>. Η πραγματικά προεξάρχουσα σχολική ηγεσία, είναι μεταδοτική, εξ ου και οφείλει να συμπαραστέκεται στους εκπαιδευτικούς, να αφιερώνει ποιοτικό χρόνο ώστε να αφουγκράζεται τις αγωνίες τους και να ζητάει τη γνώμη τους για την εξέλιξη των πεπραγμένων της<sup>20</sup>.

Τούτων δοθέντων, αναφαίνεται ότι η εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει να κατευθύνει και να καθοδηγεί το υφιστάμενο προσωπικό από την πρώτη γραμμή και, συν τοις άλλοις, να παρακολουθεί, να κατανοεί και να κρίνει τις μεταξύ του αλληλεπιδράσεις, δυναμικές σχέσεις και αλληλοσυγκρούσεις, αποστασιοποιημένα και παντελώς αποκρυσταλλοποιημένα<sup>21</sup>. Όλα τα παραπάνω, συνεπάγονται ότι πρέπει να διαθέτει από τη μεριά της ανοιχτές πόρτες αενάως, όπως επίσης και ευέλικτη βούληση και ορθολογισμό, ούτως ώστε να φιλτράρει και να επεξεργάζεται σχολιοτενώς τα αιτήματα των εργαζόμενων – συνεργατών με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική ματιά εν σχέσει με τη διεξαγωγή και τροπή των συμβάντων και γεγονότων. Πέραν των άλλων, αξίζει να επισημανθεί ότι η έννοια της εμπνευσμένης εκπαιδευτικής ηγεσίας –είναι νοηματικά και εκ του αποτελέσματος– εκ διαμέτρου αντίθετη από την κλασική ηγεσία των σχολικών μονάδων. Με την έννοια αυτή, θεωρείται ότι το καθεστηκώς σχολικό κλίμα και περιβάλλον που συνιστά προϊόν πιστής εφαρμογής της εκάστοτε ηγεσίας, επηρεάζει σημαντικά και πολυμορφικά τόσο τη συμπεριφορά όσο και την

17 Haenisch, P.J. (2012). *Factors affecting the productivity of government workers*. London: Sage Publications.

18 Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, pp. 17-25.

19 Kerr, B. & Gagliardi, C. (2003). Measuring creativity in research and practice In S. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 155-169). Washington, DC: American Psychological Association.

20 Mathisen, G.E. & Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), pp. 119-140.

21 National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guideline and teacher education policy*. Στο: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/district-guide-csee.pdf> (προσπελάστηκε στις 21/09/2018).

παιδαγωγικο-επιστημονική απόδοση του βασικού κυττάρου λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, ήτοι, των εκπαιδευτικών<sup>22,23</sup>.

Η συναισθηματική σταθερότητα και εκφραστικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, επομένως, σχετίζεται άρρηκτα με τον τρόπο που το ανθρώπινο δυναμικό αντιλαμβάνεται, κατανοεί και ελέγχει τη συναισθηματική και συμπεριφορική του ένταση, κατά τη διάρκεια που λαμβάνει χώρα το έργο του. Αναλυτικότερα, σημαίνει ότι έχει τη δυνατότητα να καθορίζει σημαντικά τη διαπροσωπική του ικανότητα και ευπροσαρμοστικότητα (ενδοσχολικές συνεργασίες και σχέσεις, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες κ.λπ.) και την ενδοατομική του αυτοεκτίμηση και αυτοεπίγνωση<sup>24</sup>. Τοιουτοτρόπως, αναδεικνύεται η βαρύτητα και καταλυτικότητα της σημασίας και ανάγκης χρήσης αντισυμβατικής γλώσσας και συνετής και σεμνής παραδοχής των λαθών της, που πρέπει να επιδεικνύει και να υποστηρίζει καθημερινώς η εκάστοτε σχολική διοίκηση κατά την άσκηση του λειτουργήματός της<sup>25</sup>. Όλα τα παραπάνω, καταδεικνύουν μία μοναδικά ξεχωριστή εκπαιδευτική ηγεσία, που το ψυχωμένο παιδαγωγικό όραμά της ερείδεται εμπροσθοβαρώς στα συναισθηματικά βιώματα που νιώθουν και αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία, για θέματα και ζητήματα που άπτονται γενικά της σχολικής κοινότητας και ζωής<sup>26</sup>.

Εν ολίγοις, αναγνωρίζεται ότι ο ρόλος της ετερότητας των συναισθημάτων που φέρει το ανθρώπινο κεφάλαιο μέσα στο σχολείο καθημερινά, επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα και έκβαση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού του έργου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η ετερότητα των συναισθημάτων και της παιδαγωγικής πείρας του εκάστοτε εκπαιδευτικού, κομίζει μια δημιουργική διαφορά στην ενδοσχολική απόδοση των οργανισμών<sup>27</sup>. Παρά ταύτα, είναι αντιληπτό και κατανοητό ότι τα συναισθήματα δεν είναι μεγέθη που υπόκεινται επιστημονικής μέτρησης, αξιολόγησης και αντικειμενικοποίησης. Στη βάση της προρρηθείσας αναφοράς και άποψης, οφείλει η εκπαιδευτική ηγεσία να προνοεί αενάως για τη βελτιστοποίηση του κοινωνικού κλίματος και της εργασιακής ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου κατά την καθημερινή του παραμονή στις σχολικές μονάδες<sup>28</sup>. Αναμφισβήτητα, υπογραμμίζεται ότι το κοινωνικό κλίμα και η εργασιακή

22 Paraskevopoulos, I. (2002). Education for creativity and giftedness/talent in Greece. *8th conference of the European Council for high ability*, Rhodes, October 9-13.

23 Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα της Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.

24 Salkind, N.J. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*, Volume 1. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

25 De Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Science*, 10(10), pp. 435-441.

26 De Waal, F.B. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 279-300.

27 Bennett, M.J. (1979). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp. 407-422). Washington, DC: International Communication Association.

28 Eisenberg, N. & Morris, A.S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A



ποιότητα δεν συνιστούν κάποιες ιδεολογικές παραδοχές, επιλεγμένες πεποιθήσεις ή/και αντιλήψεις, αλλά τουναντίον, κοινοί τόποι και κατεστημένες και αυτονόητες βεβαιότητες που ισχύουν για όλο τον εργασιακό βίο των εκπαιδευτικών. Δεδομένων τούτων, καταδεικνύεται ότι για να εφαρμοστούν όλα τα άνωθεν αυτονόητα, πρέπει η σχολική διοίκηση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες ή/και ελλείψεις (προσωπικές, ψυχοσυναισθηματικές, οικονομικές, κοινωνικές) των εκπαιδευτικών, να λειτουργεί συλλογικά κατά τη λήψη των αποφάσεών της και, το κυριότερο, να κατανοεί το υπαρκτό και το πραγματικό<sup>29</sup>.

Όπως διατείνονται, εξάλλου, με πολύ γλαφυρό και πειστικό τρόπο οι Ramsden και Hubbard<sup>30</sup>, υφίσταται ισχυρή –παρότι έμμεση– συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής συναισθηματικής εκφραστικότητας και εργασιακής απόδοσης των ανθρώπων. Υπό την άποψη αυτή, διαπιστώνεται ότι η ηγεσία που δεν φέρει αφεαυτού δεξιότητες ενσυναίσθησης, έχει πολύ χαμηλή αντίληψη για τις ψυχοσυναισθηματικές προτεραιότητες και βλέψεις των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, δεν δύναται να κινητροδοτήσει, να εμπυχώσει και να συνεγείρει αυτούς, έτσι ώστε να καταστούν παιδαγωγικο-διδακτικά χρήσιμοι, τελέσφοροι και αποδοτικοί για τους μαθητές εν μέρει και εν γένει για τους σχολικούς οργανισμούς. Με άλλα λόγια, καταφαίνεται ότι η σχολική διοίκηση που πληροί όλα τα προρρηθέντα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιότητες, είναι προσαρμοστικά μοναδική και απαράμιλλη, με συνέπεια, να έχει πολύ μεγάλες πιθανότητες να ελέγχει τις συμπεριφορικές τάσεις του ανθρώπινου δυναμικού, εξασφαλίζοντας σε αυτό συνθήκες ψυχοσυναισθηματικής ασφάλειας, εργασιακής ηρεμίας και ανάδειξης των δημιουργικών του ικανοτήτων<sup>31</sup>.

#### **4. Η επενέργεια των δεξιοτήτων της συγκαιρινής σχολικής ηγεσίας στην αύξηση της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών**

Αξιοσημείωτο, παραμένει το γεγονός ότι ο διαχωρισμός μεταξύ ικανής και ανεπαρκούς εκπαιδευτικής ηγεσίας, συνίσταται στην εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση και συνθήκη ορθολογικής και επωφελούς διαχείρισης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που φέρει αφεαυτού. Η επιλογή της ταυτότητας και στρατηγικής της εκάστοτε σχολικής διοίκησης, ως εκ τούτου, συνίσταται στο σεβασμό των δικαιωμάτων των ανθρώπινων πόρων και στη διαφύλαξη του κερτημένου των ακηδεμόνευτων επιλογών του κατά τη διάρκεια τέλεσης του

---

review of empathy and moral development: Implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), pp. 95-120.

29 Hoffman, M.L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

30 Ramsden, S. & Hubbard, J. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), pp. 657-667.

31 Laible, D. (2006). Maternal emotional expressiveness and attachment security: Links to representations of relationships and social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), pp. 645-670.

έργου του<sup>32</sup>. Εν προκειμένω, υπογραμμίζεται ότι ως ένα θεσμικό παιδαγωγικο-εκπαιδευτικό όριο στο σχολικό γίγνεσθαι (ηγεσία), μετέρχεται αξιακές αρχές και πρακτικές, οι οποίες ανάγονται στο δίπολο –ηθική της ευθύνης και της πεποίθησης–, μεταλαμπαδεύοντας με τον τρόπο αυτό στους εκπαιδευτικούς τη φιλοσοφία του ορθολογισμού και της μετα-αλήθειας. Σίγουρα, αξίζει να τονιστεί ότι η λειτουργία της, αφενός, είναι τις περισσότερες φορές συγκυριακού τύπου και μορφής, αφετέρου, εξελίσσεται και μεταλλάσσεται διαρκώς, μέσα από το απόλυτα αντίθετο και αντικρουόμενο περιεχόμενο της λήψης και αποτίμησης των αποφάσεών της<sup>33</sup>.

Υπό το φως των άνωθεν παραδοχών, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της αναστοχαστικής και αντικοφορμιστικής δράσης και πρακτικής της σχολικής διοίκησης, εν σχέσει με την επιλογή της μεθόδου και τακτικής αντιμετώπισης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Στο πλαίσιο της προρρηθείσας αναφοράς, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει ευελιξία, γεγονός, που αντανακλά την ποιότητα της κουλτούρας της<sup>34</sup>. Προφανώς, διαπιστώνεται ότι πρέπει να αλλάξει κατεύθυνση εν ριπή οφθαλμού. Το προηγούμενο, εντούτοις, δεν συνεπάγεται ότι δύναται να προβαίνει στις οιεσδήποτε αναγκαίες τροποποιητικές αποφάσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, υπό το καθεστώς πίεσης και διαστρεβλωτικής οπτικής ελέω της ιεραρχικής της θέσης. Εκτός των άλλων, πρέπει απ' τη μια, να ακολουθεί πάντα τη φωνή της ψυχής της, απ' την άλλη, όμως, να αλλάζει τη γνώμη της όταν οι συνθήκες το καθιστούν αναγκαίο και εφικτό. Ιδιαίτερος, η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να ανακαλύπτει μέσω των μοναδικών δεξιοτήτων της, πτυχές του ανθρώπινου δυναμικού, που καθιστούν το κάθε δρων υποκείμενο των σχολικών μονάδων ξεχωριστό και αναντικατάστατο εν σχέσει με την απόδοση του προκείμενου οικοσυστήματος. Καταληκτικά, αναγνωρίζεται ότι ο επαρκώς τολμηρός δυναμισμός της, παρέχει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν το δρόμο προς την επιτυχία, εδρασμένοι στην ασφάλεια ενός εμπνευστικού οράματος<sup>35</sup>.

Με τη συνετή και μεθοδική εργαλειακή αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, ως εκ τούτου, επιτυγχάνεται: α) η αμοιβαία αναγνώριση των θετικών και αρνητικών τους παιδαγωγικο-διδακτικών ικανοτήτων – προσόντων, β) ο καθορισμός επιτέλεσης συγκεκριμένων εργασιακών υποχρεώσεων βάσει του γνωστικού τους υπόβαθρου (*background*) και, γ) η ανάπτυξη μιας φιλόλληλης επαγγελματικής γέφυρας, που εδράζει μια στερεή συνεργασία μεταξύ τους κατά

32 Ingram, P. (1997). Leadership behaviors of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), pp. 411-427.

33 Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), pp. 253-267.

34 Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), pp. 217-235.

35 Preston, S.D. & De Waal, F. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), pp. 1-20.

τη διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στις ενδοσχολικές δραστηριότητες<sup>36,37</sup>. Ο σεβασμός τους από την ηγεσία κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας για επιστημονικά και μεθοδολογικά θέματα και ζητήματα που άπτονται του επαγγελματικού τους έργου, συνεπώς, οικοδομεί στη μεταξύ τους σχέση (ηγεσίας και εκπαιδευτικών) εμπιστοσύνη και, συν τοις άλλοις, βελτιώνει και προάγει τη γνώση τους εν σχέσει με τις δραστηριότητες του αντικειμένου τους. Τούτων δοθέντων, σημειώνεται ότι η ανατροφοδότηση και η υπόρρητη κινητροδότηση που λαμβάνει το ανθρώπινο κεφάλαιο των σχολικών οργανισμών για τα τεκταινόμενα/πεπραγμένα του, καθορίζεται από τους στόχους που θέτει η ηγεσία, καθώς επίσης και από τη στρατηγική, τους τρόπους, την τακτική και τις μεθόδους που διαχειρίζεται συμπεριφορικά και επικοινωνιακά αυτό<sup>38</sup>.

Η σχολική διοίκηση/διεύθυνση, εν ολίγοις, οφείλει να προτείνει ιδέες και λύσεις για τα ανακύπτοντα παιδαγωγικο-εκπαιδευτικά ζητήματα και προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού<sup>39</sup>. Τοιουτοτρόπως, ενισχύει τα κίνητρά του για ενεργή και απρόσκοπτη συμμετοχή στα διδακτικά δρώμενα και, παράλληλα, παρέχει ελευθερία για την ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών, όντας απαλλαγμένο από τη δαμόκλειο σπάθη που επιφέρει ο φόβος της επίπληξης ή/και της τιμωρητικής αποτίμησης του έργου του με τις συνεπακόλουθες κυρώσεις<sup>40</sup>. Εν τοιαύτη περιπτώσει, πρέπει να δημιουργεί, αφενός, ένα κλίμα υπερηφάνειας, αυτενέργειας και εργασιακής ανεξαρτησίας σ' αυτό, αφετέρου, να τονώνει και να ενισχύει το περιβάλλον και την περιρρέουσα παιδαγωγική ατμόσφαιρα των σχολικών μονάδων επί τα βελτίω. Όλα τα παραπάνω, αναπτύσσουν και βελτιώνουν την επιστημονικο-διδακτική ευθύνη των εκπαιδευτικών, καθότι συναισθάνονται ότι έχουν επαυξημένη αυτονομία και υποστήριξη να αντιπαρέχονται τα εργασιακά προσκόμματα και να τελεσφορούν με στοχοπροσήλωση και εκπαιδευτικό ζήλο τους τιθέμενους διδακτικούς σκοπούς και στόχους<sup>41</sup>.

Με άλλα λόγια, οφείλει η εκάστοτε διοίκηση να ασκεί εποικοδομητική κριτική και ακριβοδίκαιη επικοινωνιακή ανατροφοδότηση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των εκπαιδευτικών οργανισμών, αποσκοπώντας με τη στρατηγική αυτή, απ' τη μια, να ισχυροποιεί και να ενδυναμώνει ακόμη περισσότερο τα πλεονεκτήματα, τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τα όρια της τελέσφορης

36 Barnabi, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), pp. 171-185.

37 Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), pp. 55-73.

38 Ζάχαρης, Δ. (2003). *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

39 Koustelios, D.A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), pp. 354-358.

40 Lund, D.B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(3), pp. 219-236.

41 Μπρίνια, Β. (2008α). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

απόδοσής του, απ' την άλλη, να ενισχύει ποικιλοτρόπως και πολυμορφικά τα αδύνατα σημεία και μειονεκτήματά του<sup>42</sup>. Η άνωθεν καταστατική συνθήκη και πραγματικότητα, δύναται να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών στον τομέα της αυτογνωσίας και αυτοεπίγνωσης. Στην ουσία, πρέπει να αναφερθεί ότι η βελτίωση της απόδοσης και επίδοσής τους, επέρχεται μόνο όταν συνειδητοποιούν ότι υφίσταται η πραγματική αφεαυτού ανάγκη για τις αλλαγές αυτές. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι αυτό το είδος των δεξιοτήτων (αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση) είναι ιδιαίτερος δυσχερές να κατακτηθεί απ' το σύνολο των εκπαιδευτικών και, δη, απ' αυτούς που βιώνουν ματαιώσεις και παρουσιάζουν πολυποικίλες και πολύπτυχες επιστημονικο-διδασκτικές ελλείψεις και αδυναμίες<sup>43</sup>.

Υπό τη διαμόρφωση των συνθηκών αυτών, θεωρείται ότι η ηγεσία που στοχάζεται και πράττει βάσει ενός ανώτερου επιπέδου δεξιοτήτων (αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης, αυτοεπίγνωσης, αυτοπεποίθησης, αυτορρύθμισης, αυτοελέγχου κ.ά.), επιτυγχάνει να συνεγείρει, να εμπνέει, να κινητοποιεί και να ενεργοποιεί εργασιακά το ανθρώπινο δυναμικό, δίχως να εφαρμόζει αφόρητη και διαρκούς εντάσεως πίεση, η οποία προκαλεί άγχος και επιφέρει αρνητικές εκβάσεις. Η ορθολογική και ακριβοδίκαιη διοίκηση, επομένως, μεριμνεί ώστε να εφαρμόζει σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς (έμπειρους/άπειρους, παλιούς/ νέους) το ίδιο στυλ επικοινωνίας και συνεργασίας. Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί μετ' επιτάσεως ότι η διορατική εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιφρονεί τη συνεργατικότητα ελέω θέσης, αλλά τουναντίον, αξιοποιεί τη δημιουργική πλευρά των ανθρώπινων πόρων<sup>44</sup>. Με τον τρόπο και τη μέθοδο αυτή, παρέχει απερισταλτες ευκαιρίες, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν το περιθώριο να αυξάνουν κατακόρυφα την αυτοπεποίθησή τους και να ενεργοποιούν τις εν υπνώσει παιδαγωγικο-διδασκτικές ικανότητες και δεξιότητές τους<sup>45</sup>.

## 5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όπως είναι γνωστό, η σχολική ηγετική δράση και πρακτική πρέπει να συμπαρασύρει σε θετικούς και δημιουργικούς επιστημονικο-επαγγελματικά ατραπούς και διεξόδους το ανθρώπινο κεφάλαιο, εδρασμένη πάντα σε αρχές που εκπηγάζουν από ένα ισχυρό και δυνατό εμπνευσμένο ατομικό όραμά της. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί και να τονιστεί ότι η εφαρμογή της προρρηθείσας καταστατικής συνθήκης και αρχής, προϋποθέτει και συνάμα

42 Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

43 Μπαρδάκας, Ι. (2011). *Θέματα ιερατικής αυτογνωσίας*. Φλώρινα: Εκδόσεις Ιεράς Μονής Κοιμήσεως Θεοτόκου Κλαδοράχης.

44 Γιαννουλέας Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

45 Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

απαιτεί απ' τη μεριά της διοίκησης την ύπαρξη ενός αξιακού συστήματος, μέσω του οποίου, αφενός, εξασφαλίζεται ένα περιβάλλον και κλίμα προστασίας, ανάπτυξης και προσωπικής ανέλιξης του, αφετέρου, συνδέονται και αποδίδονται όλες οι τελέσφορες παιδαγωγικο-εκπαιδευτικές εκβάσεις των σχολικών οργανισμών, στα προσωπικά του εγχειρήματα, ενεργήματα και δράσεις. Εν ολίγοις, δεν πρέπει να προκαλεί φόβο και επαγγελματική ανασφάλεια στον ήδη επιβαρυσμένο –ελέω κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και καταστάσεων– ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του (ανθρώπινου κεφαλαίου), εφόσον οι παράμετροι αυτοί μειώνουν αποδεδειγμένα τη διδακτική του απόδοση και εντείνουν υπέρμετρα το άγχος του.

Υπό τη σκοπιά αυτή, κρίνεται αναγκαίο, απαραίτητο και υποχρεωτικό η εκπαιδευτική ηγεσία να παρέχει προσφυή εργασιακά κίνητρα στο ανθρώπινο δυναμικό, έτσι ώστε να ενεργοποιεί αενάως τις δημιουργικές του ικανότητες και επιδόσεις. Με τον τρόπο αυτό, αποφορτίζεται το επαγγελματική του έργο, το οποίο επιβαρύνεται ανισομερώς από την αυξανόμενη ροή εμφάνισης των νέων παιδαγωγικο-επιστημονικών τάσεων, καθώς η εφαρμογή τους λειτουργεί ως βαρίδι που επηρεάζει και αλλοιώνει την καθημερινή καθησθηκία ρουτίνα του. Παράλληλα, οφείλει η συγκαιρινή ηγεσία να μεριμνεί για την ψυχική ηρεμία και ισορροπία των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, που συνιστούν το χώρο έκφρασης και δραστηριοποίησής τους, μέσω της χρήσης καινοφανών οργανωτικών μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες προσιδιάζουν όσο το δυνατόν καλύτερα με την ανθρώπινη πτυχή και ιδιοσυγκρασία τους. Η πραγμάτωση, εντούτοις, όλων των παραπάνω, απαιτεί την ύπαρξη μίας ηγεσίας που βελτιώνεται σε προσωπικό επίπεδο, στοχάζεται εκθετικά, προσαρμόζεται τάχιστα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές και αλλαγές, αναπτύσσει νέες δεξιότητες και είναι ευέλικτη και συνεργατική.

Στην ουσία, δεν πρέπει να περιστελλει την ελεύθερη σκέψη τους, αλλά αντιθέτως, να παραχωρεί χώρο ώστε να ανακαλύπτουν μόνοι τους διαδρομές και τροχιές κατάκτησής της. Η πραγμάτωση της άνωθεν παραδοχής, επιβάλλει στην εκάστοτε διοίκηση να συνυφαίνει τη σημαντικότητα και βαρύτητα της διδακτικής συνδρομής του κάθε εκπαιδευτικού, με το νόημα του οράματός της για την ανάπτυξη και ανάδειξη των σχολικών οργανισμών. Τοιουτοτρόπως, δηλώνει με την πιο πασιφανή και ιδανική μορφή την πορεία των εκπαιδευτικών μονάδων προς το μέλλον, όπως επίσης και τη θέση τους στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και περιβάλλον. Βάσει των προρρηθέντων αναφορών, συνιστά (ηγεσία) το φάρο του οράματος που καταδεικνύει παντοιοτρόπως στο ανθρώπινο κεφάλαιο το σημείο προορισμού του και τις ορθές και αξιοκρατικές στρατηγικές και μεθόδους προσέγγισής του, συνυπολογίζοντας διαρκώς διάφορους παράγοντες όπως είναι φερ' ειπείν η τυχαιότητα, η απροβλεψιμότητα και η ενδεχομενικότητα, που την αναγκάζουν πολλές φορές να αλλάζει τα αρχικά της σχέδια και αποφάσεις, προκειμένου να συντελεστούν τελέσφορα οι αρχικοί της σκοποί και στόχοι.

Άλλωστε, αξίζει να σημειωθεί και να υπογραμμιστεί ότι η έννοια «επιτυχία» για τη σχολική διοίκηση/διεύθυνση –συνιστά μια άγνωστη εξίσωση– όπου οι αενάως πολλές και ετερόκλητες νεο-εμφανιζόμενες μεταβλητές, επενεργούν εμπροσθοβαρώς καταλυτικά στη θετική έκβαση και προοπτική του έργου της. Όταν διαπιστωμένα, πλέον, είναι ιδιαίτερος περίπλοκη και δυσχερής η διαδικασία υλοποίησης του οράματός της μέσα στο οικοσύστημα των σχολικών μονάδων, καθίσταται πασιφανώς και καταδήλως κατανοητό, το πόσο ουσιαστικά βαρυσήμαντη είναι η συνεισφορά των ανθρώπινων πόρων στη μετρίαση των αρνητικών συνεπειών που επιφέρουν οι αστάθμητοι παράγοντες στην ομαλή και εύρυθμη εσωτερική λειτουργία τους. Συνεπώς, αναγνωρίζεται ότι η ηγεσία δεν είναι ο απότοκος ενός μεταφυσικού φαινομένου που εμφανίζεται αίφνης δια μαγείας, αλλά είναι η έκβαση πολλών συνιστωσών ανάπτυξης και εξέλιξης μέσα από το ατομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα και περιβάλλον. Με αντίστοιχο τρόπο, λαμβάνουν χώρα οι διεργασίες απόκτησης των ηγετικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων από τα υποκείμενα, οι οποίες με τη σειρά τους χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του εκάστοτε ανθρώπου που έχει τοποθετεί στην κορυφή της πυραμίδας των σχολικών οργανισμών, για να ασκεί αντικειμενική διοίκηση και να παράγει ουσιαστικά τελέσφορες εκβάσεις. Καταληκτικά, ο ρόλος της εκάστοτε χαρισματικής ηγεσίας είναι να διαμορφώνει προσφυσείς εργασιακές συνθήκες και συνάμα να παρέχει σωστά ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απαλλαγμένοι από προβλήματα που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως και πολυμορφικά την εργασιακή τους υπόσταση, δύνανται απρόσκοπτα να αποδίδουν τα μέγιστα στα διδακτικά τους καθήκοντα, προς όφελος, φυσικά, της ορατά τελέσφορης απόδοσης των σχολικών μονάδων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2013). Οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το βαθμό επάρκειας ικανοτήτων απόδοσής τους σχετικά με κοινές διοικητικές ευθύνες. Στο *16ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*, 28-30 Ιουνίου 2013, Πάτρα.
- Βάσιου, Α. & Καφέτσιος, Κ. (2009). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και συναίσθημα των εκπαιδευτικών: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση. Στο *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 14-17 Μαΐου.
- Γαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή Ψυχολογία: Νέες προσεγγίσεις και πρακτικές παρέμβασης*. Αθήνα: Σταμούλης.

- Γιαννουλέας Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής* (Μ. Σπανού, Μετάφ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Ζάχαρης, Δ. (2003). *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μαστροθανάσης, Κ., Τσαπούρη, Ε. & Στρατή, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική διοίκηση, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Μπαρδάκας, Ι. (2011). *Θέματα ιερατικής αυτογνωσίας*. Φλώρινα: Εκδόσεις Ιεράς Μονής Κοιμήσεως Θεοτόκου Κλαδοράχης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008α). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα της Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.

## Ξενόγλωσση

- Alencar, E.M.L.S. (2002). Obstacles to personal creativity among university students. *Gifted Education International*, 15, pp. 133-140.
- Barnabi, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), pp. 171-185.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), pp. 55-73.
- Bennett, M.J. (1979). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp. 407-422). Washington, DC: International Communication Association.
- De Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Science*, 10(10), pp. 435-441.
- De Waal, F.B. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 279-300.

- Eisenberg, N. & Morris, A.S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), pp. 95-120.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), pp. 217-235.
- Haenisch, P.J. (2012). *Factors affecting the productivity of government workers*. London: Sage Publications.
- Hall, K. (2013). Is teamwork the problem or the solution?. *Hyman Resource Management International Digest*, 21(6), pp. 33-36.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), pp. 253-267.
- Hoffman, M.L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingram, P. (1997). Leadership behaviors of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), pp. 411-427.
- Kanji, G. & Moura, P. (2001). Measuring leadership excellence. *Total Quality Management and Business Excellence*, 12(6), pp. 701-718.
- Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, pp. 17-25.
- Kerr, B. & Gagliardi, C. (2003). Measuring creativity in research and practice In S. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 155-169). Washington, DC: American Psychological Association.
- Koustelios, D.A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), pp. 354-358.
- Laible, D. (2006). Maternal emotional expressiveness and attachment security: Links to representations of relationships and social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), pp. 645-670.
- Lund, D.B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(3), pp. 219-236.
- Mathisen, G.E. & Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), pp. 119-140.
- Middlewood, D. (2010). Managing people and performance. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 132-150). London: Sage Publication.
- Nichols, W.D., Jones, J.P. & Hancock, D.R. (2003). Teachers influence on goal ori-



- entation: Exploring the relationship between eighth graders goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers instructional strategies. *Reading Psychology*, 24(1), pp. 57-85.
- Paraskevoudou, I. (2002). Education for creativity and giftedness/talent in Greece. *8th conference of the European Council for high ability*, Rhodes, October 9-13.
- Pervin, L.A. (1993). Affect and personality. In M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 301-311). New York: Guilford Press.
- Peterson, M.T. (2007). Motivation: How to increase project team performance. *Project Management Institute*, 38(4), pp. 60-69.
- Preston, S.D. & De Waal, F. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), pp. 1-20.
- Ramsden, S. & Hubbard, J. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), pp. 657-667.
- Runco, M.A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, pp. 243-267.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20, pp. 110-138.
- Salkind, N.J. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*, Volume 1. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. & Singer, J.L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. American Psychological Association.

## Ιστοσελίδες

- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guideline and teacher education policy*. Στο: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/district-guide-csee.pdf> (προσπελάστηκε στις 21/09/2018).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νοβάκος Ιωάννης Ν.** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας τριών επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «**Επισκόπηση της Συμμετοχικής**

---

**Εκπαίδευσης στην Ελλάδα» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός», «Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας» εκδόσεων «Ζυγός» και «Η συμβολή της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσχέρειες» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: [novakos@sch.gr](mailto:novakos@sch.gr).**

Μπάλια Κων/νιά

## Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και Φυσικές Επιστήμες

### Περίληψη

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο δραστηριοτήτων του οποίου ο ρόλος έχει αναβαθμιστεί αρκετά τα τελευταία χρόνια. Περιλαμβάνει διάφορες μορφές, οι οποίες έχουν ως αποδέκτη τόσο την επαγγελματική κατάρτιση όσο και την πολιτικο-κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εκπαίδευση εύάλωτων ομάδων και κυρίως ομάδων που βρίσκονται σε δύσκολα περιβάλλοντα μάθησης όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών, αποτελεί πρόκληση για τα δεδομένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και αναλύεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης με αντικείμενο μελέτης έννοιες Φυσικών Επιστημών, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους-κρατούμενους που παρακολουθούν μαθήματα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Φυλακής όπου κρατούνται. Το πρόγραμμα περιγράφεται ως προς τη δομή του, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τις κατηγορίες των εμποδίων επικοινωνίας που παρουσιάζονται κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον ρόλο που πιθανόν να αναδειχθεί στην ομάδα των εκπαιδευομένων.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κοινωνικός αποκλεισμός, επιστημονικός γραμματισμός, εμπόδια επικοινωνίας, προσόντα εκπαιδευτή

## Second Chance Prison Schools and Natural Sciences

### Abstract

Adult Education is a multidimensional field of work whose role has been upgraded in recent years. It encompasses different forms that are addressed so the vocational training as well as the political-social and cultural education. In particular, the training of vulnerable groups, particularly those in difficult learning environments such as Second Chance Prison Schools, is a challenge for today's educational reality. This paper presents and analyzes a training program for science concepts, addressed to trainee prisoners attending Prison Charge Secondary Schools where they are detained. The program is described in terms of its structure, trainees' characteristics, the categories of communication barriers presented during the development of the educational process and the role likely to emerge in the group of trainees.

**Keywords:** Second Chance Schools, social exclusion, scientific literacy, communication obstacles, trainer qualification

### 1. Εισαγωγή

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ένα σύνθετο φαινόμενο, μέσα από το οποίο αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι αδυναμίες μιας κοινωνίας. Για να αντιμετωπισθεί θα πρέπει να καταπολεμηθεί η φτώχεια και να ενσωματωθούν ορισμένες ειδικές πληθυσμιακές ομάδες στην αγορά εργασίας. Στις ομάδες αυτές εκτός από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους εφήβους με παραβατική συμπεριφορά, τους πρόσφυγες, τους μετανάστες, τα άτομα με γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις μονογονεϊκές οικογένειες, τους χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών και τους φορείς του έιτζ συμπεριλαμβάνονται οι φυλακισμένοι και οι αποφυλακισμένοι<sup>1</sup>. Ο σωφρονιστικός κώδικας στη χώρα μας προβλέπει μέτρα εκπαίδευσης μέσα στις φυλακές μέσω του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας των Σωφρονιστικών Καταστημάτων. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα σε ενήλικους κρατούμενους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και ταυτόχρονα απολυτήριο ισότιμο με αυτό του Γυμνασίου, ενώ

---

1 Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ, σσ.279-298). Πάτρα : ΕΑΠ

μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους προκειμένου να έχουν σε περίπτωση αποφυλάκισης πρόσβαση στην αγορά εργασίας και πλήρη ένταξη στην κοινωνία<sup>2</sup>.

## 2. Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Σημείο αναφοράς για τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στη χώρα μας αποτελεί ο Νόμος 2525/1997, σύμφωνα με τον οποίο ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με βασική στόχευση την καταπολέμηση των κοινωνικών διαφορών και ανισοτήτων. Επιπλέον στόχοι είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για άτομα που έχουν διακόψει την εκπαιδευτική διαδικασία, η επανασύνδεση ενηλίκων με το εκπαιδευτικό σύστημα, η ενίσχυση θετικών στάσεων για την εκπαίδευση και τη μάθηση, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών και η σύνδεση με την αγορά εργασίας<sup>3</sup>.

Ειδικότερα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών είναι σχολεία ενηλίκων, τα οποία έχουν ως έδρα τους τα σωφρονιστικά καταστήματα. Σκοπός της λειτουργίας τους, η οποία κατοχυρώνεται μέσα από ένα γενικότερο πλαίσιο, είναι να δοθεί η δυνατότητα σε ενήλικους κρατούμενους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση να εξοπλιστούν με γνώσεις και δεξιότητες και να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου. Επιπλέον στοχεύει<sup>4</sup> στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος, στη συνειδητοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, στη δημιουργία ισχυρής ομάδας μάθησης, στην απόκτηση γνώσεων, στην αξιοποίηση του χρόνου παραμονής στη φυλακή και στην εξάσκηση κοινωνικών δραστηριοτήτων. Η φοίτηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών βοηθά στον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής, αφού μια ημέρα στο σχολείο αντιστοιχεί σε δυο ημέρες ποινής. Η ποινή στη φυλακή αποτελεί περιορισμό της ελευθερίας της κίνησης του κρατούμενου στον επιθυμητό χώρο και χρόνο. Η καθημερινή μετακίνηση όμως από το κελί στο σχολείο αποτελεί, τόσο σε συμβολικό όσο και σε πραγματικό επίπεδο, τη μετάβαση από την κατάσταση ενός αμόρφωτου-κρατούμενου στην κατάσταση ενός ελεύθερου μορφωμένου πολίτη<sup>5</sup>.

Το πρώτο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών στη χώρα μας ιδρύθηκε το 2004 στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Λάρισας. Ακολούθησε η ίδρυση αντίστοιχων στις Δικαστικές Φυλακές Κορυδαλλού, Διαβατών Θεσσαλονίκης, Ελεώνα Θηβών,

2 Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf) (προσπελάστηκε στις 15/4/2018).

3 Ορφανός, Π. (2017). *Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων & Ανέργων: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας /Στόχοι-Θεσμικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο-Δομές*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

4 Μαρinoπούλου, Φ. (2009). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή: Εξωραϊσμός Εγκλεισμού ή Παράθυρο στη Ζωή και Μοχλός Επανάσταξης; *Πρακτικά παρουσίασης ημερίδας με θέμα: «Η εκπαίδευση στις Φυλακές: Μοχλός Επανάσταξης»*. Στο: <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82> (προσπελάστηκε στις 12/09/2018)

5 Μαρinoπούλου, Φ. (2009). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή: Εξωραϊσμός Εγκλεισμού ή Παράθυρο στη Ζωή και Μοχλός Επανάσταξης; *Πρακτικά παρουσίασης ημερίδας με θέμα: «Η εκπαίδευση στις Φυλακές: Μοχλός Επανάσταξης»*. Στο: <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82> (προσπελάστηκε στις 12/09/2018).

Δομοκού και Τρικάλων. Σύμφωνα με στοιχεία του European Prison Association<sup>6</sup> τα σχολεία αυτά έχουν πετύχει τη συμμετοχή των κρατούμενων-εκπαιδευόμενων στις εξετάσεις για την απόκτηση τίτλου, τη δημιουργία ιστοσελίδας, την έκδοση σχολικού περιοδικού και εφημερίδας, την οργάνωση θεατρικών, πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, την επικοινωνία και συνεργασία με άλλα σχολεία και την εκπροσώπηση της Ελλάδας στη Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκπαιδευτική πολιτική στις φυλακές.

Τα κριτήρια εγγραφής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών είναι η ηλικία του εκπαιδευόμενου αφού θα πρέπει να είναι άνω των 18 ετών, καθώς και η κατοχή απολυτηρίου Δημοτικού ή πιστοποιητικών σπουδών Α΄ ή Β΄ Γυμνασίου ή ισότιμου σχολείου του εξωτερικού. Η διάρκεια σπουδών περιλαμβάνει φοίτηση που διαρκεί 18 μήνες, η οποία αντιστοιχεί σε δυο σχολικά έτη, με εβδομαδιαία συμμετοχή 25 ωρών. Τα μαθήματα σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών πραγματοποιούνται πρωινές ώρες από Δευτέρα έως Παρασκευή.

### 3. Παρουσίαση Προγράμματος Εκπαίδευσης σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών

Μολονότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών διαφοροποιούνται έναντι των άλλων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε πολλά ζητήματα, όπως η ομάδα-στόχος, η κτιριακή εγκατάσταση, η έλλειψη ελευθερίας εξαιτίας της κράτησης, η μη δυνατότητα μετακίνησης και το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής<sup>7</sup>, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται με τον ίδιο τρόπο και στηρίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών. Ο κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε (ΦΕΚ τχ Β΄1861/8-7-2014) ορίζει τον βασικό πυρήνα των πολυγραμματισμών, ο οποίος συγκροτείται από τον Γλωσσικό, τον Αριθμητικό, τον Πληροφορικό, τον Κοινωνικό, τον Επιστημονικό, τον Περιβαλλοντικό και την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή.

Είναι προφανές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στις ιδιόμορφες συνθήκες που επικρατούν στις φυλακές είναι δύσκολη. Και τούτο γιατί απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν διαφορετικά επίπεδα γνώσεων, διαφορετικό τρόπο αντίληψης και διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές ποινές και πράξεις για τις οποίες καταδικάστηκαν. Επομένως είναι δύσκολο να είναι συμμετοχικοί, να μπορούν να εκτιμήσουν τους στόχους της επιστήμης και να κατανοήσουν έστω στοιχειωδώς την ανάπτυξη και την εφαρμογή των επιστημονικών ιδεών, σε συνάρτηση με την πρόοδο της τεχνολογίας<sup>8</sup>. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος όμως

6 Τσαμασφύρα, Ε. (2015). *Η χρήση έργων τέχνης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ΣΔΕ Φυλακών Η περίπτωση του ΣΔΕ των Γυναικείων Φυλακών του Ελεώνα Θηβών* (Διπλωματική εργασία, σσ. 23-24). ΕΑΠ: Πάτρα.

7 Ορφανός, Π. (2017). *Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων & Ανέργων: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας /Στόχοι –Θεσμικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο– Δομές*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

8 Νικολακάκος, Ν. (2015). *Μια μελέτη περίπτωσης: Η εκπαίδευση των κρατούμενων του Καταστήματος*

έχει τη δυνατότητα να φτάσει στα όρια του επιστημονικού γραμματισμού, με άξονα την αλληλεπίδραση επιστήμης και τεχνολογίας με την κοινωνία.

Το πρόγραμμα που προτείνεται στην παρούσα εργασία αφορά την εκπαίδευση κρατουμένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Φυλακής που κρατούνται και έχει σχέση με τον επιστημονικό γραμματισμό και συγκεκριμένα με τον γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες. Ο λόγος που επιλέγουμε τις Φυσικές Επιστήμες είναι η σύνδεσή τους με τη διερεύνηση και την κατανόηση της δομής και της λειτουργίας της φύσης και του κόσμου που μας περιβάλλει. Έχουν τις ρίζες τους βαθιά στον χρόνο και σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές, οπότε έρχονται να εξισορροπήσουν καταστάσεις που αφορούν πολιτισμικές καταβολές και συνήθειες<sup>9</sup> στην κοινωνία της φυλακής που ούτως ή άλλως είναι πολυπολιτισμική. Όμως η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών για την εκπαίδευση του έγκλειστου-εκπαιδευόμενου δεν έχει ως αυτοσκοπό τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά χρησιμοποιώντας επιλεγμένα θέματα από το επιστημονικό τους πεδίο επιδιώκει να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες χρήσιμες στη μάθηση γενικότερα καθώς και στη διαχείριση γνώσεων και πληροφοριών, ανεξάρτητα από που προέρχονται.<sup>10</sup>

Βασίζόμενοι στην αμεσότητα επιστήμης και καθημερινής πράξης που χαρακτηρίζει τις Φυσικές Επιστήμες, προτείνουμε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με:

- α) βασικές έννοιες Φυσικών Επιστημών οι οποίες έχουν σχέση με την ύλη, την ενέργεια, τη δύναμη και την κίνηση
- β) βασικά στοιχεία μετρήσεων (μήκους, χρόνου, μάζας, θερμοκρασίας), στοιχεία στατικού και δυναμικού ηλεκτρισμού (ηλεκτρικό κύκλωμα, βραχυκύκλωμα, κ.λ.π), στοιχεία καταστάσεων της ύλης (αέρας, νερό)
- γ) ιστορικά στοιχεία που σχετίζονται με την ανάπτυξη των Φυσικών Επιστημών και τα οποία μπορεί να ανιχνευτούν σε πρώιμους πολιτισμούς Αιγυπτίων, Αράβων, Ελλήνων, κ.ο.κ<sup>11</sup>.

Για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του συγκεκριμένου προγράμματος απαιτείται η διερεύνηση των ψυχο-κοινωνικών χαρακτηριστικών της ομάδας των εκπαιδευομένων, η οποία θα καθορίσει τον σκοπό και τους στόχους αυτού<sup>12</sup>.

---

Κράτησης Πάτρας στο παράρτημα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών/ Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8726/3/Nikolakakos%28ptde%29.pdf> (προσπελάστηκε στις 2 /4/2018).

9 Χαλκιά, Κ. (2010). Επιστημονικός Γραμματισμός: Ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 165-183). Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ / Γ.Γ.Δ.Β.Μ/ Ι.ΕΚ.Ε/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε

10 Παππάς, Β. (2016). Η χρήση της Ιστορίας των Επιστημών στον Επιστημονικό Γραμματισμό ενηλίκων: Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Τρικάλων. Στο Δ. Πετάκος & Κ. Στεφανίδου (Επιμ.), *Μια άλλη επιστημονική εκπαίδευση είναι δυνατή;* (σσ. 261-270). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α

11 Χαλκιά, Κ. (2010). Επιστημονικός Γραμματισμός: Ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 165-183). Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ / Γ.Γ.Δ.Β.Μ/ Ι.ΕΚ.Ε/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε

12 Τσιμπουκλή, Α.(2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Στο Α. Κόκκος, Ε.

### 3.1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας προκύπτει από την αλληλόδραση ατομικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικο-εργασιακών παραγόντων. Στους ατομικούς παράγοντες λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η οικογενειακή κατάσταση, οι ψυχολογικοί παράγοντες και τα βιώματα, οι προσωπικές απαιτήσεις και οι προσδοκίες. Στους εκπαιδευτικούς παράγοντες<sup>13</sup> συμπεριλαμβάνονται περιστατικά που έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση αντίληψης για το σχολείο, τα οποία σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και την πρόωρη εγκατάλειψη αυτού ενώ στους κοινωνικο-εργασιακούς παράγοντες οι προκαταλήψεις για την αγορά εργασίας, την κοινωνική πολιτική, τις επικρατούσες συνθήκες στην αγορά εργασίας κ.ο.κ. Οι εκπαιδευόμενοι σ' ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών μπορεί να είναι άνδρες ή γυναίκες, ανάλογα με το κατάστημα κράτησης. Η ηλικιακή κατανομή καθώς και η εθνικότητα αυτών ποικίλλει. Τα κίνητρα συμμετοχής τους είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής του, αφού μια ημέρα παρακολούθησης στο σχολείο ισοδυναμεί με δυο ημέρες έκτισης σε όλο το σχολικό έτος, η δημιουργική αξιοποίηση του νεκρού χρόνου τους στη φυλακή, η απόκτηση εφοδίων για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας όταν αποφυλακιστούν, η καλλιέργεια συγκεκριμένων προσόντων και δεξιοτήτων η οποία θα τους βοηθήσει στην εκπλήρωση των κοινωνικών τους ρόλων και η διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους<sup>14</sup>. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση για τις επιδόσεις τους, κουβαλώντας πιθανόν αρνητικές εμπειρίες από εκπαιδευτικές διαδικασίες στο παρελθόν. Σε αυτό συμβάλλει επίσης η μη κατανόηση της γλώσσας για τους αλλοδαπούς, η διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα, ο στιγματισμός που νιώθουν λόγω του εγκλεισμού τους, αλλά και η πιθανή απώλεια των δεξιοτήτων τους, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τους χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών. Επίσης χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλό επίπεδο προσδοκιών που αφορούν τους ίδιους, καθώς θεωρούν ότι οι πιθανότητες κοινωνικής ανόδου μέσω του σχολείου είναι ελάχιστες. Όσον αφορά την επαγγελματική τους κατάσταση το σύνολο των εκπαιδευομένων συνήθως εμφανίζεται ως κοινωνικά αποκλεισμένο και περιθωριοποιημένο στην αγορά εργασίας. Προέρχονται κυρίως από χαμηλά

---

Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ, σσ.279-298). Πάτρα : ΕΑΠ

13 Τσιμπουκλή, Α.(2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ, σσ.279-298). Πάτρα : ΕΑΠ

14 Δημητρούλη, Κ. & Ρηγουίτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης* (σσ. 37-39). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Γ.Γ.Δ.Β. Στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf) (προσπελάστηκε στις 15/4/2018).



κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, από υποβαθμισμένες περιοχές με χαμηλό εισόδημα των οικογενειών τους που μπορεί να τους ανάγκαζαν στην παιδική εργασία και εκμετάλλευση, βιώνοντας έτσι αρνητικές εμπειρίες στη μαθητική τους πορεία και στην εγκατάλειψη αυτής. Ένα μέρος δε των αλλοδαπών ήρθε στην Ελλάδα με παράνομο τρόπο και επιδόθηκε σε παραβατική συμπεριφορά. Όσον αφορά τον γραμματισμό τους υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γνώσεων, με μεγάλο ποσοστό αυτών που παρακολουθούν το σχολείο να δυσκολεύεται να κατακτήσει την ελληνική γλώσσα και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των άλλων γραμματισμών<sup>15</sup>.

### 3.2. Τίτλος και χρονική διάρκεια του προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα φέρει ως τίτλο «Οι Φυσικές Επιστήμες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών». Προτείνεται να ενταχθεί στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Σ.Δ.Ε.Φ και να έχει εξάμηνη διάρκεια, με διδασκαλία 2 ωρών την εβδομάδα.

### 3.3. Σκοπός και εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος

Η επανασύνδεση του έγκλειστου με την οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στη μελλοντική κοινωνική ενσωμάτωσή του<sup>16</sup>. Η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες, ενδέχεται να του προσφέρουν τη δυνατότητα παρακολούθησης κάποιας Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης ή Επαγγελματικού Λυκείου με την αποφοίτησή του από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών. Αυτό πιθανόν να συμβάλλει στην πιθανή εύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκισή του.

Σκοπός του προγράμματος που προτείνεται στην παρούσα εργασία είναι η εκπαίδευση ενήλικων κρατουμένων πάνω σε θέματα που άπτονται του επιστημονικού γραμματισμού μέσα από το διδακτικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην κοινωνικο-οικονομική ένταξη κατά την αποφυλάκισή τους.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι διαρθρώνονται<sup>17</sup> σε τρία επίπεδα γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων ως εξής:

15 Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα 183 Αρέθας, IV*, 61-93. Στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1/%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%B8%CE%B1%CF%82/198-iv-2007> (προσπελάστηκε στις 5/4/2018).

16 Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης* (σσ. 29-30). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Γ.Γ.Δ.Β. Στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf) (προσπελάστηκε στις 3/11/2018)

17 Κόκκος, Α. (1998). Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων (Τόμος Β*, σσ. 125-153). Πάτρα : ΕΑΠ

Σε επίπεδο γνώσεων:

- α) Να κατανοήσουν τη φύση των Φυσικών Επιστημών που διέπεται μέσα από βασικές έννοιες και αρχές και αναπτύχθηκε στο πέρασμα των αιώνων
- β) Να αντιληφθούν τη σχέση των Φυσικών Επιστημών με τη δομή και τη λειτουργία της φύσης
- γ) Να γνωρίσουν στοιχεία των Φυσικών Επιστημών, τα οποία εμφανίζονται στην καθημερινή ζωή
- δ) Να περιγράψουν με ακρίβεια ένα πείραμα που έχουν παρακολουθήσει

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- α) Να χρησιμοποιούν απλές τεχνικές και όργανα για την πραγματοποίηση πειραμάτων
- β) Να εφαρμόζουν κανόνες ασφαλείας και συντήρησης των πειραματικών διατάξεων

Σε επίπεδο στάσεων:

- α) Να αντιμετωπίζουν με θετική στάση τις Φυσικές Επιστήμες
- β) Να αποκτήσουν συνείδηση των βασικών τρόπων που αλληλοεξαρτώνται οι Φυσικές Επιστήμες με καθημερινές πρακτικές
- γ) Να ενδυναμωθεί η αυτοεκτίμησή τους και η προσωπικότητά τους μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή στις ομάδες

#### **4. Εμπόδια στην επικοινωνία και τρόποι διαχείρισης αυτών**

Είναι αρκετά διαδεδομένη η αντίληψη, με την οποία επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ δυο ανθρώπων.<sup>18</sup> Εάν ένας άνθρωπος, ο οποίος λειτουργεί ως πομπός, θέλει να στείλει μήνυμα σε έναν άλλο, ο οποίος λειτουργεί ως δέκτης, θα πρέπει να κωδικοποιήσει το μήνυμα δίνοντάς του τη μορφή κατάλληλων λέξεων, εκφράσεων, χειρονομιών κ.λ.π και να το κοινοποιήσει στον δέκτη, ο οποίος να το ερμηνεύσει με τις δικές του αντιλήψεις. Για να είναι η επικοινωνία αποτελεσματική θα πρέπει όλα τα παραπάνω να γίνουν χωρίς λάθη, χωρίς κάποια τεχνάσματα αλλά με σαφήνεια. Σε οποιαδήποτε φάση αυτής της επικοινωνίας όμως μπορεί να εμφανιστούν εμπόδια, τα οποία να παρεμποδίσουν την εξέλιξή της. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι λέξεις που χρησιμοποιεί ο πομπός και είναι άγνωστες στον δέκτη ή να υπάρχει ασυμβατότητα ανάμεσα στο λεκτικό και μη-λεκτικό μήνυμα, έτσι ώστε ο δέκτης να αμφιταλαντεύεται σε ποιο από τα δυο μηνύματα να απαντήσει. Επίσης κατά τη διαδικασία μετάδοσης του μηνύματος μπορεί να εμφανιστούν διάφοροι εξωτερικοί ή εσωτερικοί θόρυβοι, οι οποίοι να μειώσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας. Οι εξωτερικοί θόρυβοι μπορεί να έχουν μηχανική, φυσιολογική ή ψυχολογική

---

18 Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων (Τόμος Β, σσ. 60-61)*. Πάτρα: ΕΑΠ

προέλευση,<sup>19</sup> ενώ οι εσωτερικοί θόρυβοι να σχετίζονται με το διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς που σχετίζεται με την υποκειμενικότητα, τη διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας και τη διαφορετική εστίαση<sup>20</sup>. Είναι βέβαιο ότι η επισήμανση όλων αυτών βοηθά στην κατανόηση και στην επίλυση των αρνητικών καταστάσεων που δημιουργούν.

Στο πρόγραμμα που αναλύουμε ενδέχεται να ανακύψουν διαφόρων ειδών εμπόδια, τα οποία έχουν σχέση τόσο με την ιδιαιτερότητα του χώρου των φυλακών όσο και με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Μπορεί να οδηγήσουν σε καταστάσεις οι οποίες είναι ικανές να δράσουν ανασταλτικά στην εξέλιξη του προγράμματος. Αναφέρουμε στη συνέχεια δυο κατηγορίες εμποδίων που θεωρούμε ότι είναι πιθανόν να εμφανισθούν στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πρώτη κατηγορία αφορά εξωτερικά εμπόδια, σε αντιστοιχία με τους εξωτερικούς θορύβους που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη υποδομών για την εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στις προδιαγραφές ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας σε σωφρονιστικό κατάστημα δεν υπάρχει οργανωμένο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, για ευνόητους λόγους ασφάλειας και κόστους εξοπλισμού ενός τέτοιου εργαστηρίου. Προκύπτει αμέσως το πρόβλημα της έλλειψης των απαραίτητων οργάνων και υλικών (λ.χ καλωδίων, πειραματικών διατάξεων, ηλεκτροστατικών μηχανών κ.λ.π) τα οποία είναι απαραίτητα για την πειραματική διαδικασία. Αυτό λειτουργεί ως εμπόδιο επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους, αφού δεν θα μπορεί να πραγματοποιηθεί η πειραματική διαδικασία με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και ο εκπαιδευτής θα περιορίζεται μόνο στη θεωρητική αναφορά των αντίστοιχων φυσικών εννοιών. Για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου εμποδίου προτείνουμε ο εκπαιδευτής, κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος να συμπεριλαμβάνει θεματικές ενότητες Φυσικών Επιστημών, στις οποίες να είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν απλά υλικά καθημερινής χρήσης για την επίδειξη των πειραμάτων. Για τη συμμετοχική διδασκαλία να χρησιμοποιεί προσομοίωση της πειραματικής διαδικασίας μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, προκειμένου να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο εμπόδιο. Επιπλέον θα πρέπει ο ίδιος να μεταφέρει κάποια όργανα και υλικά, για τα οποία να υπόκειται τον καθιερωμένο έλεγχο στην είσοδο της φυλακής, γνωρίζοντας τη χρήση αυτών που μεταφέρει στους υπευθύνους της φυλακής, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

Η δεύτερη κατηγορία εμποδίων που πιθανόν να εμφανιστούν δεν έχει

---

19 Βαϊκούση, Δ.(2008). Αρχές επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ, σσ 208-210). Πάτρα : ΕΑΠ.

20 Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμος Β, σσ .68-71). Πάτρα : ΕΑΠ

άμεση σχέση με τον συγκεκριμένο γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες, αλλά μπορεί να εμφανισθεί σε οποιονδήποτε γραμματισμό των έγκλειστων-εκπαιδευομένων, χωρίς να αποκλείεται ο συγκεκριμένος. Σχετίζεται με εσωτερικά εμπόδια και συγκεκριμένα με την ύπαρξη κάποιας προκατάληψης και προδιάθεσης του εκπαιδευτή, έναντι της συγκεκριμένης ομάδας των εκπαιδευομένων. Κάθε άνθρωπος λίγο ως πολύ χαρακτηρίζεται από προδιαθέσεις ή προκαταλήψεις έναντι άλλων ανθρώπων. Έτσι όταν λειτουργεί ως πομπός, τα μηνύματα που στέλνει είναι πιθανόν να περάσουν μέσα από ένα φίλτρο προδιαθέσεων και προκαταλήψεων, κάτι το οποίο μπορεί να γίνει αντιληπτό από την ομάδα και να δημιουργηθούν εντάσεις και προβλήματα. Για τη διαχείριση του συγκεκριμένου εμποδίου επικοινωνίας, ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να λειτουργεί στερεοτυπικά, σύμφωνα με τις προκατασκευασμένες εικόνες που έχει διαμορφώσει από πριν, αλλά να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες που να του επιτρέπουν να αναγνωρίζει, να αποδέχεται και να διαχειρίζεται την ετερότητα, καθώς επίσης και να αναπτύσσει στρατηγικές που να επιτρέπουν την ομαλή λειτουργία του με τους ανθρώπους που θα έρθει σε επαφή.<sup>21</sup> Εδώ θα πρέπει να τονισθεί ότι το ενδιαφέρον του θα πρέπει να είναι μέσα στα όρια της σχέσης εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων για να μην κινδυνεύσει, στην προσπάθειά του να άρει τις προκαταλήψεις του να μεταπηδήσει στο άλλο άκρο και να ξεφύγει από τον πραγματικό ρόλο του.

### **5. Ανάδειξη ρόλου και σημασία αυτού στη λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευομένων**

Οι άνθρωποι πάντα είχαν την τάση να ζουν σε ολιγομελείς ομάδες και σε πολυπληθέστερους σχηματισμούς, με την πιθανότητα η τάση αυτή να βρίσκεται στις βιολογικές καταβολές του ανθρώπου<sup>22</sup>. Ο μηχανισμός του σχηματισμού των ομάδων είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και για να εξηγηθεί θα πρέπει να αναζητηθούν οι λόγοι που ενώνουν τα μέλη της ομάδας και οδηγούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα άτομα που εντάσσονται σε μια ομάδα αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην ένταξη και στην αφομοίωση από αυτήν και στον διαχωρισμό και τονισμό της ιδιαιτερότητάς τους. Μέσα από τη διαδικασία της εξατομίκευσης, ενισχύουν τις μεταξύ τους διαφορές και αναδεικνύουν ρόλους, δηλαδή σύνολα από συμπεριφορές και προσδοκίες που αντιμετωπίζονται ως ομαδικές λειτουργίες, οι οποίες σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους στην ομάδα. Ο Rogers<sup>23</sup> αναφέρει ότι οι ρόλοι αυτοί είναι πολυποίκιλοι και ο καθένας μπορεί να τους δει από

21 Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

22 Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ, σσ. 221-277). Πάτρα: ΕΑΠ

23 Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

διαφορετική οπτική γωνία. Έχει σημασία η αποδοχή ή μη του αντίστοιχου ρόλου από την ομάδα, ο μη εγκλωβισμός σε αυτόν καθώς και η στάση του εκπαιδευτή με επιπτώσεις βέβαια στη μαθησιακή διεργασία. Σε τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων εκδηλώνονται διάφορες συμπεριφορές όπως είναι αυτή του παντογνώστη, του δειλού, του αδιάφορου, του ηγέτη, του ασυνεπή, του παρείσακτου, του εριστικού<sup>24</sup>κ.ο.κ.

Για τη συγκεκριμένη ομάδα των έγκλειστων-εκπαιδευομένων και στη διάρκεια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει σχέση με τον γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες, θεωρούμε πολύ σημαντικό το ενδεχόμενο της ανάδειξης του ρόλου του αδιάφορου. Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε τον συγκεκριμένο ρόλο, γιατί θεωρούμε ως βασικό κίνητρο επιλογής του συγκεκριμένου σχολείο από μέρους των εκπαιδευομένων τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής, σε συνδυασμό με τη δυσκολία στην κατανόηση που παρουσιάζει το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών από άτομα που στερούνται γραμματισμό και παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος. Ο αδιάφορος<sup>25</sup> γενικά δείχνει ότι δεν τον ενδιαφέρει τίποτα, συμμετέχει ελάχιστα έως καθόλου στην όλη εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και παρουσιάζεται ως συστηματικά «απών». Επιλέγει κάποια θέση, η οποία να έχει κάποια απόσταση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να είναι άνετη, βολεύεται εκεί αναπαυτικά και δείχνει σαν να μην θέλει να τον ενοχλήσει κανείς από τους υπόλοιπους. Δεν έχει διάθεση να συμμετέχει στις ομαδικές εργασίες και πολλές φορές μπορεί να κάνει κάποιες άστοχες δηλώσεις σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται η ομάδα. Αν και οι ομάδες βασίζονται σε ρόλους,<sup>26</sup> οι οποίοι αν αναγνωριστούν και γίνουν αποδεκτοί συνεισφέρουν στην αποτελεσματική διαδικασία και στη συνοχή της ομάδας, ο συγκεκριμένος ρόλος λειτουργεί αρνητικά στην ομαδική διεργασία. Ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες προϋποθέτει αυτενέργεια και συμμετοχή κάτι που ο αδιάφορος μαθητής δεν έχει, με αποτέλεσμα να μην προσφέρει τίποτα στην ομάδα, να την αποσυντονίζει και ταυτόχρονα να ακυρώνει τον λόγο ύπαρξής της. Σαφώς δεν θα πρέπει να ενισχυθεί, αλλά να αντιμετωπισθεί εύστοχα με βάση τη διερεύνηση των αιτιών εκδήλωσης της συγκεκριμένης αδιαφορίας και την αντιμετώπιση αυτών.

## 6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε φυλακισμένους και έχει ως στόχο τον γραμματισμό αυτών στις Φυσικές Επιστήμες. Επειδή οι Φυσικές Επιστήμες είναι ένα γνωστικό πεδίο με τεράστιο όγκο συσσωρευμένων γνώσεων,<sup>27</sup> προτάθηκε

24 Λευθερίωτου, Π. (2018). *Εκπαιδευτικό υλικό 4<sup>ης</sup> ΟΣΣ*. Αθήνα: ΕΑΠ

25 Λευθερίωτου, Π. (2018). *Εκπαιδευτικό υλικό 4<sup>ης</sup> ΟΣΣ*. Αθήνα: ΕΑΠ

26 Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

27 Χαλκιά, Κ. (2010). *Επιστημονικός Γραμματισμός: Ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την*

συγκεκριμένη θεματολογία, ανάλογη με τη στοχοθεσία του προγράμματος και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Διαπιστώθηκε ότι κατά την εφαρμογή του στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών υπάρχει η πιθανότητα να προκύψουν διάφορα εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των έγκλειστων-εκπαιδευομένων, τόσο για λόγους μάθησης όσο και για λόγους ασφαλείας, με σημαντική παράμετρο για την αντιμετώπιση αυτών την ορθή διαχείρισή τους από μέρους του εκπαιδευτή. Επίσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχει το ενδεχόμενο να αναδειχθούν ρόλοι που σχετίζονται με τη λειτουργία της ομαδικής διεργασίας, οι οποίοι δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τους ρόλους που ενδέχεται να αναδειχθούν σε μια οποιαδήποτε ομάδα ενήλικων-εκπαιδευομένων. Οι ρόλοι αυτοί είναι καθοριστικοί για τη λειτουργία της ομάδας και απαιτούν τον κατάλληλο χειρισμό.

Επιπρόσθετα θα πρέπει να τονισθεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που πρέπει να παρουσιάζει η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων μετά από την παρακολούθηση παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Γι' αυτό προτείνεται η έρευνα και η μελέτη των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών σε έγκλειστους-εκπαιδευόμενους, σε άλλη βάση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βαϊκούση, Δ. (2008). Αρχές επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. (Τόμος Δ). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1998). Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων (Τόμος Β)*. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Λευθεριώτου, Π. (2018). *Εκπαιδευτικό υλικό 4<sup>ης</sup> ΟΣΣ*. Αθήνα: ΕΑΠ
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση*

---

Τεχνολογία. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 175-178). Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ / Γ.Γ.Δ.Β.Μ/ Ι.ΕΚ.Ε/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε

- Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ορφανός, Π. (2017). *Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων & Ανέργων: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας / Στόχοι – Θεσμικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο – Δομές*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παππάς, Β. (2016). Η χρήση της Ιστορίας των Επιστημών στον Επιστημονικό Γραμματισμό ενηλίκων: Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Τρικάλων. Στο Δ. Πετάκος & Κ. Στεφανίδου (Επιμ.), *Μια άλλη επιστημονική εκπαίδευση είναι δυνατή*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α
- Τσαμασφύρα, Ε. (2015). *Η χρήση έργων τέχνης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ΣΔΕ Φυλακών – Η περίπτωση του ΣΔΕ των Γυναικείων Φυλακών του Ελεώνα Θηβών* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Στο Α. Κόκκος, Ε. Γιαννακοπούλου & Ι. Γκιάστας (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα. Εκπαιδευομένων* (Τόμος Δ). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Χαλκιά, Κ. (2010). Επιστημονικός Γραμματισμός: Ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ / Γ.Γ.Δ.Β.Μ/ Ι.ΕΚ.Ε/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

## Ιστοσελίδες

- Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα 183 Αρέθας, IV*. Στο: <http://www.elemedu.up-atras.gr/index.php/%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1/%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%B8%CE%B1%CF%82/198-iv-2007> (προσπελάστηκε στις 5/4/2018).
- Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ/Γ.Γ.Δ.Β.Μ.. Στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf) (προσπελάστηκε στις 15/4/ 2018).
- Μαρινοπούλου, Φ. (2009). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή: Εξωραϊσμός Εγκλεισμού ή Παράθυρο στη Ζωή και Μοχλός Επανάσταξης; *Πρακτικά παρουσίασης ημερίδας με θέμα: «Η εκπαίδευση στις Φυλακές: Μοχλός Επανάσταξης»*. Στο: <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82> (προσπελάστηκε στις 12/9/2018).
- Νικολακάκος, Ν. (2015). *Μια μελέτη περίπτωσης: Η εκπαίδευση των κρατουμένων*

---

του Καταστήματος Κράτησης Πάτρας στο παράρτημα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών/ Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8726/3/Nikolakakos%28ptde%29.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/4/ 2018).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Μάλια Κων/ιά** είναι δασκάλα και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού τμήματος και του τμήματος Χημείας του Α.Π.Θ. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και οι τομείς των ενδιαφερόντων της είναι η διδακτική των Φυσικών Επιστημών, τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων. Το παρόν αποτελεί μέρος εργασίας της στη διάρκεια των μεταπτυχιακών της σπουδών. Στοιχεία επικοινωνίας: [nbalia4@gmail.com](mailto:nbalia4@gmail.com).



# Δαργινίδου Λεμονιά

## Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων Α΄ Γυμνασίου. Διαφορές ως προς το φύλο

### Περίληψη

Η ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων είναι ψυχολογική κατασκευή, η οποία αντανακλά σωματικούς, ψυχικούς, πνευματικούς και κοινωνικούς παράγοντες της ευημερίας τους. Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής και η μελέτη της επίδρασης του φύλου σε παράγοντες αυτής. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 300 μαθητές/τριες Α γυμνασίου. Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών των δέκα παραγόντων της ποιότητας ζωής και του παράγοντα «φύλο» πραγματοποιήθηκαν t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων «Εσύ και οι άλλοι-Εκφοβισμός» και του παράγοντα «Συνομήλικοι και κοινωνική υποστήριξη» ως προς τον παράγοντα «φύλο». Η ποιότητα ζωής των μαθητών/τριων Α γυμνασίου βρίσκεται σε καλό επίπεδο. Το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των παραγόντων της ποιότητας ζωής. Καλύτερες σχέσεις με τους άλλους διαθέτουν τα κορίτσια. Τα συναισθήματα του εκφοβισμού εμφανίζονται σπάνια στους μαθητές/τριες.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθητές, ποιότητα ζωής

## Assessing the quality of life for pupils of 12-13 years old. Gender differences

### Abstract

The quality of life for children and adolescents is a psychological structure that reflects physical, psychological, spiritual and social aspects of their well being. The purpose of the project was the evaluation of the impact of gender on ten factors that affect the quality of life of the aforementioned social groups. Our sample consisted of three hundred first grade (12-13 years old) high school students. Our goal was to test the statistical significance of gender and ten preselected variables that were shown to affect quality of life. This was achieved by employing t-tests for independent samples. Thus we were able to discern that gender had a strong significance for the variables “You and others - bullying” and “Age and social support”. We also deduced that the quality of life for the students in first grade of high school was at satisfying levels, though it seems to vary depending on gender, which seems to diversify the way students socially interact with females being more adept in interacting with others than males. At the meantime, the levels of intimidation were quite low.

**Key words:** students, quality of life

### 1. Εισαγωγή

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προσδιορίζει την ποιότητα ζωής, από την υποκειμενική αντίληψη, την οποία έχει το κάθε άτομο, για την θέση του στην ζωή και στα πλαίσια του συστήματος αξιών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας, στην οποία ζει, σε σχέση με τους προσωπικούς στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα, αλλά και τις ανησυχίες που έχει<sup>1</sup>.

### 2. Θεωρητικές προσεγγίσεις στην ποιότητα ζωής των εφήβων

#### 2.1. Η ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων.

Οι περισσότεροι ερευνητές περιγράφουν σαν ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων την ψυχολογική κατασκευή, η οποία αντανακλά σωματικούς, ψυχικούς, πνευματικούς και κοινωνικούς παράγοντες της ευημερίας τους, όπως εκείνα τους αντιλαμβάνονται, επειδή η υγεία προσδιορίζεται και από πολλούς άλλους παράγοντες και όχι μόνο από την ύπαρξη ή όχι της ασθένειας<sup>2,3</sup>.

1 World Health Organization Quality Of Life Assessment Group (1996). *What is Quality of Life? World Health Organization Quality Of Life Assessment (WHOQOL)*: World Health Forum.

2 Matza, L.S., Swensen, A.R., Flood, E.M., Secnik, K. & Leidy, N.K. (2004). Assessment of health related quality of life in children. A review of conceptual methodological and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), p.p.79-92.

3 Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (1998a). Assessing health related quality of life in chronically ill

### 2.1.1. Οι παράγοντες της ποιότητας ζωής παιδιών και εφήβων

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες και τομείς, οι οποίοι προσδιορίζουν την ποιότητα ζωή παιδιών και εφήβων, όπως η κατοικία, το σχολείο, οι συναναστροφές με φίλους, η γειτονιά, τα πολιτιστικά ήθη και έθιμα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την μέτρηση και την χρησιμότητά της. Επίσης, η ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων επηρεάζεται σημαντικά από την αλληλεπίδραση πολλών περιβαλλόντων, όπως η οικογένεια, η τάξη, οι συνομήλικοι, η κοινότητα<sup>4,5</sup>. Μελέτες αναφέρονται στην κατάσταση υγείας παιδιών, αλλά καθορίζουν και τους παράγοντες της ποιότητας ζωής και υγείας σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο<sup>6,7</sup>.

Σημαντικός παράγοντας ποιότητας ζωής παιδιών και εφήβων είναι το κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο γεννιούνται, μεγαλώνουν, εκπαιδεύονται και ζουν. Μέσα σ' αυτό, αλληλεπιδρούν πολλά κοινωνικά δίκτυα, όπως είναι οικογένεια, οι φίλοι των παιδιών, το σχολείο και κοινότητά τους, τα οποία διαμορφώνονται και το διαμορφώνουν ανάλογα<sup>8</sup>.

Το σχολείο είναι επίσης σημαντικότερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει την διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων.

Σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης του εφήβου είναι και η αυτοεκτίμηση και η ικανότητα να συνυπάρχει με συνομηλίκους. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του, γι αυτό είναι απαραίτητο να διερευνώνται, μαζί με την λειτουργικότητα της οικογένειας, την τάξη, την κοινότητα και τους κοινωνικούς παράγοντες<sup>9,10,11</sup>.

Από ευρωπαϊκή έρευνα φάνηκε, ότι τα παιδιά 9-17 ετών, αναφέρουν πολύ καλή ποιότητα ζωής σε μεγάλο βαθμό και ανεξάρτητα από το φύλο. Στις σωματικές και ψυχολογικές διαστάσεις, παρατηρείται ισχυρότερη μείωση για τα κορίτσια, απ' ότι για τα αγόρια<sup>12</sup>.

---

children with the German KINDL: first psychometric and content-analytical results. *Quality of Life Research*, 7(5), p.p. 399-407.

4 Cook, W.L. (2001). Interpersonal influence in family system. A social relation model analysis. *Child development*, 72, p.p. 1179-1197.

5 Cox, M.J. & Paley, B. (1997). Families as Systems. *Annuler Revue Psychology*, 48, p.p.243-267.

6 Currie, C.E., Elton, R.A., Todd, J. & Platt, S. (1997). Indicators of socio-economic status for adolescents. The WHO Health Behavior in school aged children Survey. *Health Education Research*, 12, p.p.385-397.

7 Hangland, S., Wold, B.S., Stevenson, J., Aaroe, E.L. & Wainarowska, B. (2001). Subjective Health complaints in adolescence A cross-national comparison of prevalence and dimensionality. *European journal of public health*, 1, p.p.4-9.

8 Houlihan, C.M., O'Donnell, M., Conaway, M. & Stevenson, R.D. (2004). Bodily pain and health-related quality of life in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46, p.p.305-310.

9 Cook, W.L. (2001). Interpersonal influence in family system. A social relation model analysis. *Child development*, 72, p.p. 1179-1197.

10 Cox, M.J. & Paley, B. (1997). Families as Systems. *Annuler Revue Psychology*, 48, p.p.243-267.

11 Matza, L.S., Swensen, A.R., Flood, E.M., Secnik, K. & Leidy, N.K. (2004). Assessment of health related quality of life in children. A review of conceptual methodological and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), p.p. 79-92.

12 Bisegger, C., Cloetta, B., von Bisegger, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U. & European Kidscreen group

## 2.2. Παρουσίαση παραγόντων της ποιότητας ζωής

Από τα πολλά μοντέλα που προσδιορίζουν την ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων ξεχωρίζει το μοντέλο των Ravens-Sieberer, Erhart και Power, (2003)<sup>13</sup>, το οποίο έχει ως παράγοντες-διαστάσεις που περιγράφουν την ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων την σωματική ευεξία, την ψυχολογική ευεξία, τη διάθεση και τα συναισθήματα, την αντίληψη εαυτού, την αυτονομία, τις σχέσεις με τους γονείς και την οικογενειακή ζωή, τις σχέσεις με συνομηλίκους και την κοινωνική υποστήριξη, το σχολικό περιβάλλον, τις σχέσεις με άλλους-εκφοβισμό και τους οικονομικούς πόρους.

### 2.2.1. Σωματική ευεξία

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε ως υγεία<sup>14</sup>, την ελευθερία από ασθένειες και εκφυλιστικές καταστάσεις. Αναφέρει, ότι υγεία είναι η ανώτατη ευεξία, η οποία συνεισφέρει στην ποιότητα ζωής. Η υγεία περιλαμβάνει υψηλού επιπέδου νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ευεξία, μέσα στα όρια της κληρονομικότητας και των προσωπικών αδυναμιών του κάθε ατόμου και αποδίδει το επίπεδο της σωματικής δραστηριότητας, ενέργειας και φυσικής κατάστασης αυτού<sup>15</sup>.

Η σωματική ευεξία είναι θετικό συστατικό της βέλτιστης υγείας και αποδεικνύεται από μια αίσθηση ευφορίας, η οποία προωθεί την καλή ποιότητα ζωής, την εργασία και τη συμβολή στην κοινωνία.

### 2.2.2. Ψυχολογική ευεξία

Οι ερευνητές ορίζουν την υποκειμενική ψυχολογική ευεξία, ως ένα κατασκεύασμα, το οποίο περιλαμβάνει διάφορες γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων, οι οποίες συμβαίνουν μέσα στη ζωή τους<sup>16,17,18</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η

---

(2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence, *Sozial-Präventivmedizin*, 50, p.p.281–291

13 Ravens-Sieberer, U., Erhart, M. & Power, M. (2003). Item-response-theory analyses of child and adolescent self-report quality of life data: the European cross cultural research instrument KIDSCREEN. *Quality of Life Research*, 12, p.1793.

14 World Health Organization (1946). Definition of health. Στο: [http://www.who.int/bulletin/archives/80\(12\)981.pdf](http://www.who.int/bulletin/archives/80(12)981.pdf) (προσπελάστηκε στις 12-5-2015)

15 Τούντας, Γ., Τσιάνης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ. συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015)

16 Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, p.p.276–302.

17 Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), p.p.10–19.

18 Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, p.p. 141–166.

ψυχολογική ευεξία αποτελείται από θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ευχαρίστηση, κέφι, ικανοποίηση, για συγκεκριμένους τομείς της ζωής και γενικότερα ικανοποίηση από τη ζωή στο σύνολό της<sup>19</sup>.

Η υποκειμενική ψυχολογική ευεξία έχει τρία σημαντικά στοιχεία: Θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα και ικανοποίηση από τη ζωή<sup>20,21</sup>. Εάν κάποιος έχει περισσότερες εμπειρίες με ευχάριστες εκδηλώσεις παρά με δυσάρεστες και ικανοποίηση από τη ζωή, έχει πολύ καλή υποκειμενική ψυχολογική ευεξία, η οποία προέρχεται από την γνωστική και την συναισθηματική αξιολόγηση της ζωής του.

### 2.2.3. Διάθεση και συναισθήματα

Οι έφηβοι/βες πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με την ανάπτυξη ενός οργανωμένου συνόλου αντιδράσεων και σκέψεων για να μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα τους<sup>22,23,24</sup>, επειδή η εφηβεία είναι μια περίοδος αυξημένης συναισθηματικής ευπάθειας<sup>25,26</sup>.

Τα συναισθήματα και η διάθεση, τα οποία γίνονται αντιληπτά από τους εφήβους, αποτελούν παράγοντα της ποιότητας ζωής τους. Ο παράγοντας αυτός επικεντρώνεται στην βίωση αρνητικών συναισθημάτων από αυτούς/τες, δηλαδή καταθλιπτικών και στρεσογόνων συναισθημάτων και διαθέσεων, τα οποία σχετίζονται με την υποκειμενική αντίληψη της οδυνηρότητας. Τέτοια συναισθήματα είναι η μοναξιά, η λύπη, η ανεπάρκεια, η παραίτηση από την ζωή<sup>27</sup>. Έλλειψη αυτών δηλώνει καλό επίπεδο ποιότητας ζωής, όπως και η παρουσία θετικών συναισθημάτων.

### 2.2.4. Αντίληψη εαυτού

Η αντίληψη του εαυτού δηλώνει την αντίληψη των εφήβων για τον εαυτό τους

19 Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, p.p. 276–302.

20 Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, p.p. 542–575.

21 Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), p.p. 10–19.

22 Blakemore, S.J. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, p.p. 296–312.

23 Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Wiley.

24 Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences. PubMed*, 9(2), p.p. 69–74.

25 Dahl, R.E. (2001). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS Spectrums*, 6, p.p. 60–72.

26 Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences. PubMed*, 9(2), 69–74.

27 Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ. συν., (2006). *Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων*. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).

και τις ικανότητές τους. Είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων, όπως τις αντιλαμβάνεται το άτομο, ως ένα σύστημα γνωστικών και συναισθηματικών δομών του εαυτού του, τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά του<sup>28</sup> και την ποιότητα ζωής του.

Η εικόνα του σώματος είναι ένα πολύπλευρο κατασκευάσμα, το οποίο προκύπτει από υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου για το σώμα του, όπως συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές. Αυτές οι εκτιμήσεις αφορούν το μέγεθος, την αισθητική, την αίσθηση της λειτουργίας και της υγείας<sup>29</sup> και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της αυτοαντίληψης για τον άνθρωπο<sup>30</sup>. Η περίοδος της εφηβείας αποτελεί μια περίοδο, στην οποία παρατηρούνται σωματικές αλλαγές στα αγόρια και στα κορίτσια, οι οποίοι/ες αισθάνονται άβολα με τις σωματικές αλλαγές που βιώνουν<sup>31,32</sup>. Η εικόνα σώματος στους εφήβους μπορεί να παρέχει σ' αυτούς μια συνειδητοποίηση ταυτότητας, μέσω διακριτικών ρούχων, εμβλημάτων ή μέσω άλλων σύμβολων, σε συγκεκριμένους ρόλους, τα οποία με τη σειρά τους θεωρούνται ότι προσδίδουν μια ιδιαίτερη κατάσταση και ειδικές δεξιότητες και ικανότητες στο άτομο<sup>33</sup>.

## 2.2.5. Αυτονομία

Η αυτονομία αποτελεί διάσταση της ποιότητας ζωής και περιλαμβάνει τις ευκαιρίες των εφήβων να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις και ψυχαγωγία στον ελεύθερο χρόνο τους. Περιγράφεται από την ικανότητα των εφήβων να παίρνουν αποφάσεις για τις καθημερινές τους δραστηριότητες, ώστε να είναι ανεξάρτητοι/τες και αυτάρκεις<sup>34</sup>.

Μέσα από τον ελεύθερο χρόνο τους οι έφηβοι/βες εκφράζουν την ταυτότητά τους, τις επιθυμίες, τα ταλέντα τους, βρίσκουν το νόημα και την ικανοποίηση από την ζωή τους<sup>35</sup>. Όταν αυτοί/τες υλοποιούν τις δραστηριότητές τους, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, θεωρούνται ικανοί και επαρκείς να

28 Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

29 Cash, T.F. & Pruzinsky, T. (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.

30 Petersen, A.C., Schulenberg, J.E., Abramowitz, R.H., Offer, D. & Jarcho, H.D. (1984). A self-image questionnaire for young adolescents (SIQYA), Reliability and validity studies. *Journal of Youth Adolescents*, 13(2), p.p. 93-111.

31 Child Study Center, (2002). Adolescence and body image: What's typical and what's not. Ημερομηνία ανάκτησης 12-5-2015. Στο: <http://www.aboutourkids.org/aboutour/letter/marapr02.pdf>. (προσπελάστηκε στις 12-5-2015)

32 Lackovic, G., Dekovic, M., Opacic, G. (1994). Pubertal status, interaction with significant others and self-esteem of adolescent girls, *Adolescence*, 29, p.p. 670-691.

33 Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. London, Penguin Books.

34 Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ.συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015)

35 Vuran, S. (2007). Empowering leisure skills in adults with autism: an experimental investigation through the most to least prompting procedure. *International Journal of Special Education*, 22(3), p.p.174-181.

διαχειριστούν τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι ευκαιρίες για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου συσχετίζονται με προσαρμοστική συμπεριφορά και μείωση προβληματικών συμπεριφορών<sup>36</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους συσχετίζεται με την ψυχική, αλλά και τη σωματική τους υγεία και ανάπτυξη<sup>37</sup>, επομένως και με την ποιότητα ζωής τους.

## 2.2.6. Σχέσεις με γονείς και οικογενειακή ζωή

Οι σχέσεις με τους γονείς και η οικογενειακή ζωή αποτελούν παράγοντα της ποιότητας ζωής των εφήβων, ο οποίος διερευνά την οικογενειακή ατμόσφαιρα στα σπίτια των εφήβων. Εξετάζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γονείς και εφήβους, αλλά και τα συναισθήματα, τα οποία υπάρχουν μεταξύ τους. Φανερώνει την αξιολόγηση των εφήβων, για την αγάπη και την στήριξη, την οποία αντιλαμβάνονται ότι τους παρέχει η οικογένειά τους, την άνεση των εφήβων μέσα στο σπίτι τους και την εκτίμηση των εφήβων για το πόσο δίκαια τους φέρονται οι γονείς τους<sup>38</sup>.

Όταν οι έφηβοι/βες αρχίζουν να αναζητούν την αυτονομία τους, οι σχέσεις γονέων και παιδιών περνούν από στάδιο αναδιαπραγμάτευσης. Οι συγκρούσεις μεταξύ τους κλιμακώνονται και οφείλονται στην διαφορετική οπτική θέση γονιών και εφήβων. Τώρα οι σχέσεις μπαίνουν σε μια κατάσταση, όπου γονείς και έφηβοι είναι ισότιμοι<sup>39</sup>.

Στην εφηβεία αλλάζει και η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς, οι οποίοι γίνονται λιγότερο προστατευτικοί, θέτουν τα παιδιά τους προ των πράξεών τους, επιθυμώντας αυτά να συμμορφώνονται στα ενήλικα πρότυπα.

Η κοινωνικοποίηση από τους γονείς τώρα γίνεται έμμεσα και οι γονείς χρησιμοποιούν περισσότερο τώρα την συζήτηση για να επιδράσουν στην συμπεριφορά των παιδιών τους<sup>40</sup>. Ο Steinberg<sup>41</sup> παρατηρεί, ότι οι έφηβοι, σε ηλικία 11-13 ετών, γίνονται πιο ανεξάρτητοι, συγκρούονται συχνά με τους γονείς τους, με τους οποίους αρχίζουν και δεν αισθάνονται συνήθως δεμένοι.

## 2.2.7. Συνομήλικοι-Κοινωνική υποστήριξη

Η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να οριστεί, ότι είναι όλες εκείνες οι μορφές

36 Sigafos, J. & Kerr, M. (1994). Provision of leisure activities for the reduction of challenging behavior. *Behavioral Interventions*, 9(1), p.p.43-53.

37 Bartko, W.T. & Eccles, J.S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, p.p.233-242.

38 Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ.συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).

39 Felman, S.S. & Gehring, T.M. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescents. *Child development*, 59, p.p.1034-1045.

40 Shaffer, D.R. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.

41 Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

στήριξης, οι οποίες παρέχονται από άλλα άτομα και ομάδες και μπορούν να υποστηρίξουν ένα άτομο να αντιμετωπίσει τη ζωή<sup>42</sup>. Στη βιβλιογραφία, η κοινωνική υποστήριξη αναφέρεται σε εργασίες ή στα βήματα, τα οποία οι σημαντικοί «άλλοι» κάνουν, για να διευκολύνουν τη συμπεριφορά.

Συνομηλικοί είναι όλα τα άτομα, τα οποία λειτουργούν στα ίδια επίπεδα πολύπλοκης συμπεριφοράς (τουλάχιστον σε ένα χρονικό διάστημα) και ταιριάζουν μεταξύ τους στο επίπεδο ικανοτήτων, όταν ασχολούνται με κοινά ενδιαφέροντα ή με την επίτευξη κοινών στόχων<sup>43</sup>.

Επειδή οι σχέσεις ενηλίκων και παιδιών, μέσα στην οικογένεια, σπάνια είναι ισότιμες, ενώ οι σχέσεις με τους συνομηλικούς θεωρούνται ισότιμες, αναπτύσσεται η φιλία μεταξύ ισοτίμων συνομηλικών. Σαν φιλία περιγράφεται μια στενή σχέση μεταξύ δύο ατόμων, τα οποία έχουν αμοιβαία συναισθήματα. Η αποδοχή από συνομηλικούς, η οποία αναφέρεται επίσης, ως δημοτικότητα, περιγράφεται, από την αντιμετώπιση του ατόμου όταν βρεθεί σε μια ομάδα<sup>44</sup>. Μελέτες αναφέρουν ότι οι έφηβοι/βες, οι οποίοι/ες είναι δημοφιλείς από συνομηλικούς, είναι ήρεμοι/μες, φιλικοί/κες, υποστηρικτικοί/κες διατηρούν τις συναναστροφές, που αποκτούν και επιλύουν φιλικά τις συγκρούσεις<sup>45,46,47</sup>.

Οι κοινωνικές σχέσεις με φίλους και συνομηλικούς και η φύση αυτών των σχέσεων αποτελούν διάσταση της ποιότητας ζωής των εφήβων. Η διάσταση αυτή διερευνά την ποιότητα της συνδιαλλαγής και την αντίληψη των εφήβων για την υποστήριξη από το περιβάλλον των συνομηλικών. Φανερώνεται η ικανότητα των εφήβων να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες, το αίσθημα της αποδοχής και στήριξης από τους φίλους και γενικότερα η επικοινωνία τους με τους άλλους. Επίσης περιλαμβάνεται η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, από την ομάδα των συνομηλικών, το «αίσθημα του ανήκειν» σε ομάδα και η αντίληψη των εφήβων για την αποδοχή και τον σεβασμό που δέχονται από τους φίλους και τους συνομηλικούς<sup>48</sup>.

Σύμφωνα με έρευνες, η χαμηλή κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται με χαμηλότερους δείκτες ποιότητας ζωής<sup>49</sup>.

42 Reber, A.S., E. Reber, E. (2001). *The penguin dictionary of psychology* (4th ed.). London: Penguin

43 Lewis, M. & Rosenblum, M. A. (1975). *Friendship and peer relations*. N.Y. Wiley.

44 Stuntz, C.P. & Weiss, M.R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: the role of social orientations. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, p.p.255–262.

45 Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1993). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (eds). *Peer rejection in childhood*. N.Y: Cambridge university press.

46 Ladd, G.W., Price, J. M. & Hart, C.H. (1988). Predicting preschoolers' play status from their playground behaviors. *Child development*, 59, p.p.986-992.

47 Newman, P. R. & Newman, B. M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation. *Adolescence*, 11, p.p. 261–274.

48 Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ.συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).

49 Stansfeld, S.A., Head, J., Fuhrer, R., Wardle, J. & Cattell, V.(2003). Social inequalities in depressive symptoms and physical functioning in the Whitehall II study: exploring a common cause explanation. *Journal*



## 2.2.8. Σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί παράγοντα της ποιότητας ζωής των εφήβων, γιατί αντανακλά την αντίληψη των εφήβων για την ικανότητα μάθησης και συγκέντρωσης και τα συναισθήματά τους απέναντι στο σχολείο, δηλαδή κατά πόσο το σχολείο θεωρείται απ' αυτούς ότι είναι ένα ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και αγαπητό μέρος. Επίσης στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται η ικανότητα των εφήβων για ακαδημαϊκές επιδόσεις και εμφανίζεται η αντίληψη των εφήβων για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και το ενδιαφέρον των καθηγητών γι αυτούς<sup>50</sup>.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού, όπως και οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα ζωής τους. Είναι σημαντικό ο μαθητής/τρια να νιώθει ασφάλεια και φιλοξενία μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, γιατί τότε συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, δεν νιώθει μειονεκτικά, αισθάνεται ικανοποίηση από τη συμμετοχή του/της και προωθείται η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης του εαυτού του<sup>51,52</sup>.

Οι έφηβοι/βες μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί και νοιάζονται γι' αυτούς, έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς<sup>53,54,55</sup>. Η ποιότητα των σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην μακροπρόθεσμη επιτυχία των μαθητών/τριων και στην αποτελεσματική συμπεριφορά<sup>56</sup>. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες αναφέρουν θετικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στα τεστ των μαθηματικών και της ανάγνωσης<sup>57</sup>.

## 2.2.9. Σχέσεις με άλλους -Εκφοβισμός

Η βιβλιογραφία ορίζει γενικά τον εκφοβισμό, σαν συγκεκριμένη μορφή

---

*of Epidemiology Community Health*, 57(5), p.p.361-367.

50 Roeser, R.W., Urban, T. & Stephens, J.C. (2009). School as a context of motivation and development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* 381–410. Mahwah, Lawrence Erlbaum.

51 Pianta, R.C. (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, Vol I: Theory and method, 2nd ed., p.p. 494–529. Hoboken, Wiley.

52 Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Strobel, K. (1998b). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, p.p.153–176.

53 Loukas, A. & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, p.p. 209–233.

54 Wang, M.T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, p.p. 240–251.

55 Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, p.p.296–320.

56 Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, p.p. 625-638

57 Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—Teacher relationships matter for academic achievement? A multi-level analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, p.p. 19-39.

επιθετικότητας, η οποία είναι σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη και έχει επακόλουθο μια ανισότητα εξουσίας, μεταξύ του θύματος και των δραστών<sup>58</sup>.

Ο εκφοβισμός, ως πρόβλημα παγκόσμιας δημόσιας υγείας, επηρεάζει σημαντικό αριθμό εφήβων<sup>59</sup> και κατά την τελευταία δεκαετία έχει αναγνωριστεί ως το κορυφαίο πρόβλημα υγείας των εφήβων σε ολόκληρο τον κόσμο<sup>60,61</sup>. Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στα θύματα έχουν στενά συνδεθεί με δυσκολίες σωματικής και ψυχικής υγείας<sup>62</sup>. Ο εκφοβισμός είναι ολέθριος για τη σωματική υγεία, την ψυχική ευεξία και την κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων και σχετίζεται με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των εφήβων<sup>63</sup>. Τα παιδιά και οι έφηβοι, που υφίστανται εκφοβισμό, νιώθουν διαρκή αγωνία, ένταση, τρόπο εξαιτίας της απειλής βίας και του εξευτελισμού που βιώνουν<sup>64</sup>. Εμφανίζουν μια αντίθεση να εμφανιστούν στο σχολείο και μια αποφυγή φοίτησης στο σχολείο, που είναι συχνά υποπροϊόντα εκφοβισμού, γεγονός που με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη θετική κοινωνικοποίηση<sup>65</sup>. Επομένως οι σχέσεις με τους άλλους και ο εκφοβισμός αποτελούν παράγοντα ποιότητας ζωής των εφήβων.

Ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι τα παιδιά, τα οποία είναι θύματα εκφοβισμού, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα ντροπής και ενοχής, ακόμη και σοβαρότερες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, με εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, γενικευμένη διαταραχή άγχους, διαταραχή πανικού και φοβίες<sup>66,67</sup>, ακόμη και περιπτώσεις απόπειρας αυτοκτονίας<sup>68</sup>.

---

58 Wang, J., Iannotti, R. & Nansel, T. (2009). School Bullying among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), p.p. 368–375.

59 Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., et al. (2009). A Cross-national Profile of Bullying and Victimization among Adolescents in 40 Countries. *International Journal of Public Health*, 54 (2), p.p. 216–224.

60 Craig, W. & Pepler, D. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, p.p. 577–582.

61 Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabbain, F.N., Scheidt, P., Currie, C. & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group, (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), p.p. 128–132.

62 Hymel, S., Rocke-Henderson, N. & Bonanno, R. (2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying among Adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, p.p. 1–11.

63 Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.

64 Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and peer harassment. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School*, p.p. 265- 289.

65 Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics* 112, p.p. 1231–1237.

66 Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F. & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15 (2), p.p. 128-132.

67 Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, p.p. 3-25.

68 Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F. & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15 (2), p.p. 128-132

## 2.2.10. Οικονομικοί πόροι

Η εκτίμηση της κατάστασης των οικονομικών πόρων των εφήβων, όπως γίνεται αντιληπτή από αυτούς, αποτελεί παράγοντα της ποιότητας ζωής τους.

Περιλαμβάνεται η αντίληψη των εφήβων για τις οικονομικές δυνατότητες που έχουν, οι οποίες τους επιτρέπουν να ζουν με συγκρίσιμο τρόπο ζωής με άλλους συνομηλικούς τους, αλλά και η εκτιμώμενη απ' αυτούς/τες δυνατότητα να κάνουν πράγματα μαζί με άλλους συνομηλικούς τους<sup>69</sup>.

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν, ότι οικονομικά και κοινωνικά συμβάντα έχουν επιδράσεις στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών και στην αναδιοργάνωση της οικογένειας. Δηλαδή, οι διαδικασίες και οι συνθήκες της οικογένειας αποτελούν τρόπους, με τους οποίους η οικονομική κρίση και στέρηση επιδρά στην ζωή των παιδιών και εφήβων και μπορεί να διαμορφώσει την μελλοντική τους ανάπτυξη<sup>70,71</sup>. Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας έχει βαθιές επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής και συχνά συνδέεται με χαμηλό ακαδημαϊκό υπόβαθρο των γονέων, με κακές σχέσεις, με συγκρούσεις, και με εθνικές μειονότητες<sup>72</sup>.

Από έρευνες φαίνεται ότι τα αγόρια ζουν πιο έντονα την σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας και της ψυχοκοινωνικής κατάστασης απ' ότι τα κορίτσια<sup>73</sup>.

Στην Ελλάδα σήμερα τα ευρήματα του προγράμματος, «Στηρί-Ζωντας», αποδεικνύουν, ότι οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης, στη ζωή των παιδιών στο σχολείο, είναι οι οικονομικές δυσκολίες να συμμετάσχουν σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, σε εκδρομές του σχολείου, καθώς και το μειωμένο χαρτζιλίκι. Προβλήματα παρατηρούνται ακόμη στην ενδοπροσωπική (33,5%) και στην διαπροσωπική συμπεριφορά<sup>74</sup>.

## 2.3. Σκοπός

Σκοπός της εργασίας ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής μαθητών και

69 Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ.συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015)

70 Elder, G.H., Caspi, J.T. & van Nguyen, T. (1986). Resourceful and vulnerable children: Family influences in stressful times. In R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger, *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, (p.p. 169-186). New York: Springer-Verlag.

71 Elder, G.H., van Nguyen, J.T. & Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, p.p. 361-375.

72 Chen, E., Matthews, K. & Boyce, W. (2002). Socioeconomic Differences in Children's Health: How and Why Do These Relationships Change With Age? *Psychological Bulletin*, 128(2), p.p. 295-329.

73 Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W. & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship. *Child Development*, 66(4), p.p. 1107-1129

74 «Συν-φροντίζω», (2012) *Στηρί-Ζωντας στην κρίση*. Στο: <http://www.connecting4caring.gr/research/active/c4c> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015)

μαθητριών Α γυμνασίου και η μελέτη της επίδρασης του φύλου σε παράγοντες αυτής.

## 2.4. Υποθέσεις της έρευνας

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν στην μελέτη είναι οι παρακάτω: Η ποιότητα ζωής μαθητών και μαθητριών Α γυμνασίου βρίσκεται σε καλό επίπεδο.

Το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των παραγόντων της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων Α γυμνασίου.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1. Δείγμα

Δείγμα της έρευνας ήταν 300 μαθητές και μαθήτριες Α γυμνασίου, που φοιτούσαν σε γυμνάσια της Δ.Δ.Ε. Ροδόπης. Ο πίνακας 1 δείχνει την σύνθεση και την ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς το φύλο.

**Πίνακας 1: Σύνθεση του δείγματος**

Φύλο	N	(%)
αγόρια	127	(42.3)
κορίτσια	173	(57.7)
σύνολο	300	(100)

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «KIDSCREEN-52 Scale»<sup>75</sup>, όπως προσαρμόστηκε στα ελληνικά<sup>76</sup>. Καλύπτεται η φυσική, συναισθηματική, διανοητική και κοινωνική λειτουργικότητα και ευημερία παιδιών και εφήβων. Χρησιμοποιήθηκε σε μελέτες και διατριβές στην Ελλάδα<sup>77,78</sup>. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 52 ερωτήσεις και αξιολογεί τις παρακάτω 10 διαστάσεις-παράγοντες της ποιότητας ζωής των εφήβων.

75 Ravens-Sieberer, U., et al. (2005). KIDSCREEN 52 quality of life measure for children and adolescents. *Expert review of pharmacoeconomics outcomes research*, p.p. 353-364.

76 Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρια, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ.συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).

77 Γιαννακόπουλος, Γ.(2010). *Η πρόωμη ανίχνευση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των εφήβων στο ελληνικό σχολείο: Το παράδειγμα του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα, Ελλάδα.

78 Γκόλτσιου, Κ. (2009). *Μελέτη ποιότητας ζωής που σχετίζεται με τη υγεία σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών Α' βάρθμιας δημόσιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ. Αθήνα, Ελλάδα.

1. Σωματική ευεξία: Αξιολογεί το επίπεδο φυσικής κατάστασης και ενέργειας. Περιέχει 4 ερωτήσεις π.χ. «Σε γενικές γραμμές πως θα έλεγες ότι είναι η υγεία σου»
2. Ψυχολογική ευεξία: Εξετάζει τα θετικά συναισθήματα και την ικανοποίηση από την ζωή. Περιέχει 6 ερωτήσεις π.χ. «Η ζωή σου ήταν ευχάριστη;»
3. Διάθεση και Συναισθήματα: Εντοπίζει την βίωση αγχογόνων και καταθλιπτικών συναισθημάτων και διαθέσεων. Περιέχει 7 ερωτήσεις π.χ. «Ένιωθες ότι τα κάνεις όλα στραβά;»
4. Αντίληψη Εαυτού: Εξετάζει την αυτοαντίληψη και την εικόνα σώματος, που βιώνουν οι εφήβου/βες. Περιέχει 5 ερωτήσεις π.χ. «Ανησυχούσες για την εμφάνιση σου ;»
5. Αυτονομία: Αξιολογεί τις ευκαιρίες για ελεύθερο χρόνο, ψυχαγωγία και κοινωνικές σχέσεις. Περιέχει 5 ερωτήσεις π.χ. «Μπορούσες να επιλέγεις τι θα κάνεις τον ελεύθερο χρόνο σου;»
6. Σχέσεις με Γονείς και Οικογενειακή Ζωή: Εξετάζεται η ατμόσφαιρα στο σπίτι. Περιέχει 6 ερωτήσεις π.χ. «Οι γονείς σου σε καταλαβαίνουν;»
7. Συνομήλικοι και Κοινωνική υποστήριξη: Εξετάζεται η ποιότητα των σχέσεων με φίλους και συνομηλίκους. Περιέχει 6 ερωτήσεις π.χ. «Μπορούσες να βασιστείς στους φίλους σου;»
8. Σχολικό Περιβάλλον: Εξετάζεται η γνωστική ικανότητα, ως προς την μάθηση και τη συγκέντρωση, όπως και τα συναισθήματα για το σχολείο. Περιέχει 6 ερωτήσεις π.χ. «Ήσουν χαρούμενος στο σχολείο;»
9. Εσύ και οι άλλοι στο σχολείο –Εκφοβισμός (Bullying): Εξετάζει τα συναισθήματα απόρριψης από συνομηλίκους. Περιέχει 3 ερωτήσεις π.χ. «Σε κορόιδευαν τα άλλα αγόρια και κορίτσια;»
10. Οικονομικοί πόροι: Εκτιμά την αντίληψη των εφήβων για τους οικονομικούς τους πόρους. Περιέχει 3 ερωτήσεις π.χ. «Είχες αρκετά χρήματα για τα έξοδά σου;»

Τα θέματα απαντώνται σε κλίμακα Likert 5 σημείων (καθόλου-λίγο-μέτρια –πολύ- υπερβολικά) με χρονική αναφορά την τελευταία εβδομάδα.

### 3.3. Τρόπος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα υλοποιήθηκε το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους. Έγινε συνάντηση της ερευνήτριας με μαθητές/τριες Α γυμνασίου, σε εξωδιδακτικό χρόνο στο σχολείο, οι οποίοι/ες ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και για τους σκοπούς της έρευνας. Κατόπιν, οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας σε χρόνο 25-30 λεπτών και το παρέδωσαν στην ερευνήτρια. Τονίστηκε στους συμμετέχοντες/ουσες, ότι μπορούν να αποχωρήσουν όποτε το θελήσουν, χωρίς επιπτώσεις και ότι η έρευνα ήταν εθελοντική.

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.18. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ποσοστά) και έγινε ανάλυση αξιοπιστίας και t-tests.

#### 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

##### 4.1. Ανάλυση αξιοπιστίας

Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον υπολογισμό του  $\alpha$  Cronbach. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι παράγοντες του ερωτηματολογίου έχουν πολύ καλή εσωτερική συνοχή. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η ανάλυση αξιοπιστίας παραγόντων της ποιότητας ζωής με τον δείκτη  $\alpha$  Cronbach.

##### 4.2. Έλεγχος ύπαρξης διαφορών ως προς το φύλο

Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών στους δέκα παράγοντες της ποιότητας ζωής ως προς τον παράγοντα «φύλο» πραγματοποιήθηκαν t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι εξεταζόμενοι παράγοντες, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των t-tests της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων.

**Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και αποτελέσματα t-tests παραγόντων της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων Α γυμνασίου.**

Παράγοντες	$\alpha$ Cronbach	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.	t
Σωματική ευεξία	0,79	ΑΓΟΡΙ	3.90	0.43	t(2,298)=0,280, p=0.44
		ΚΟΡΙΤΣΙ	3.85	0.45	
Ψυχολογική ευεξία	0,87	ΑΓΟΡΙ	4.14	0.41	t(2,298)=0,280, p=0.44
		ΚΟΡΙΤΣΙ	4.13	0.34	
Διάθεση και συναισθήματα	0,94	ΑΓΟΡΙ	3.85	0.49	t(2,298)=8,432, p=0.12
		ΚΟΡΙΤΣΙ	3.92	0.34	
Αντίληψη εαυτού	0,89	ΑΓΟΡΙ	3.88	0.62	t(2,298)=2,432, p=0.87
		ΚΟΡΙΤΣΙ	3.87	0.54	
Αυτονομία	0,93	ΑΓΟΡΙ	3.39	0.57	t(2,298)=7,359, p=0.77
		ΚΟΡΙΤΣΙ	3.37	0.43	
Σχέσεις με γονείς και οικογενειακή ζωή	0,91	ΑΓΟΡΙ	4.26	0.48	t(2,298)=3,163, p=0.17
		ΚΟΡΙΤΣΙ	4.19	0.41	
Συνομήλικοι, κοινωνική υποστήριξη	0,83	ΑΓΟΡΙ	3.68	0.57	t(2,298)=4,069, p=0.00
		ΚΟΡΙΤΣΙ	3.80	0.46	

Σχολικό περιβάλλον	0,79	ΑΓΟΡΙ	4.02	0.47	t(2,298)=0.180, p=0.41
		ΚΟΡΙΤΣΙ	0.45	0.45	
Εσύ και οι άλλοι- Εκφοβισμός	0,76	ΑΓΟΡΙ	4.63	0.45	t(2,298)=14.651, p=0.00
		ΚΟΡΙΤΣΙ	4.77	0.30	
Οικονομικοί πόροι	0,81	ΑΓΟΡΙ	3.61	0.90	t(2,298)=5.052, p=0.99
		ΚΟΡΙΤΣΙ	3.61	0.71	

Έχοντας υπόψη ότι οι μεγάλες τιμές μέσων όρων πενταβάθμιας κλίμακας δηλώνουν καλύτερη ποιότητα ζωής, από τα t-tests για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- α) Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του παράγοντα «Εσύ και οι άλλοι-Εκφοβισμός» και του παράγοντα «φύλο» ( $t(2,298)=14.651$ ,  $p=0.002<0.05$ ). Παρατηρώντας τους μέσους όρους διαπιστώνουμε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερους μέσους όρους στον παράγοντα «Εσύ και οι άλλοι-Εκφοβισμός» από ότι τα αγόρια (Πίνακας 2).
- β) Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του παράγοντα «Συνομήλικοι και κοινωνική υποστήριξη» και του παράγοντα «φύλο» ( $t(2,298)=4.069$ ,  $p=0.004<0.05$ ). Παρατηρώντας τους μέσους όρους διαπιστώνουμε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερους μέσους όρους στον παράγοντα «Συνομήλικοι και κοινωνική υποστήριξη» από ότι τα αγόρια (Πίνακας 2).

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων Α γυμνασίου. Επίσης μελετήθηκε η επίδραση του φύλου σε παράγοντες της ποιότητας ζωής μαθητών/τριων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων της ποιότητας ζωής παρουσίασαν τιμές πάνω από την μεσαία τιμή της πενταβάθμιας κλίμακας και κυμάνθηκαν σε τιμές μεγαλύτερες του 3.37. Επομένως, μαθητές και μαθήτριες Α γυμνασίου έχουν την αντίληψη ότι η ποιότητα ζωής τους βρίσκεται σε καλά επίπεδα.

Επαληθεύτηκε πλήρως η ερευνητική υπόθεση, ότι η ποιότητα ζωής των μαθητών Α γυμνασίου θα είναι καλή. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν ότι έφηβοι ηλικίας 9-17 ετών ανέφεραν πολύ καλή ποιότητα ζωής<sup>79</sup>.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι το φύλο επιδρά σε παράγοντες της ποιότητας ζωής και ιδιαίτερα των παραγόντων «συνομήλικοι και κοινωνική

79 Bisegger, C., Cloetta, B., von Bisegger, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U. & European Kidscreen group (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence, *Sozial-Präventivmedizin*, 50, p.p.281-291.

υποστήριξη» και του «Εσύ και οι άλλοι-Εκφοβισμός». Υπάρχουν κι άλλες έρευνες, οι οποίες υποστήριξαν ότι το φύλο επιδρά σε παράγοντες της ποιότητας ζωής<sup>80</sup>.

Οι έφηβοι/βες δήλωσαν, όπως φαίνεται από τους μεγάλους μέσους όρους, ότι έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους στο σχολείο και ότι δεν αντιμετώπισαν καταστάσεις εκφοβισμού. Επίσης φαίνεται ότι καλύτερες σχέσεις με τους άλλους διαθέτουν τα κορίτσια παρά τα αγόρια και τα κορίτσια δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν καταστάσεις εκφοβισμού.

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι των κοριτσιών στις απαντήσεις του παράγοντα «Εσύ και οι άλλοι-Εκφοβισμός», όπως και του παράγοντα «Συνομήλικοι και κοινωνική υποστήριξη» φανερώνουν ότι οι έφηβες έχουν καλές σχέσεις με φίλους, σε σχέση με τα αγόρια. Αντιλαμβάνονται ότι οι φίλοι τις στηρίζουν και αισθάνονται αποδοχή από αυτούς. Υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεταξύ τους σεβασμός, εκτίμηση και υποστήριξη, καθώς και ότι δεν νιώθουν άγχος απέναντι σε μια ομάδα συνομηλίκων και συμμαθητών/τριων, κυρίως, όταν φοιτούν για πρώτη φορά στο γυμνάσιο, όπου είναι ηλικιακά οι μικρότερες μέσα σε ένα καινούργιο περιβάλλον.

Όταν οι σχέσεις με τους άλλους συνομηλίκους στο σχολείο είναι καλές και τα συναισθήματα του εκφοβισμού εμφανίζονται σπάνια, οι έφηβοι και οι έφηβες θεωρούνται ότι έχουν καλό επίπεδο ποιότητας ζωής<sup>81</sup>. Οι ερευνητές τονίζουν το όφελος και την αξία της φιλίας μεταξύ των εφήβων<sup>82</sup>, αλλά και υποστηρίζουν ότι η κατοχή περισσότερων φίλων μειώνει την πιθανότητα θυματοποίησης<sup>83</sup>. Άλλωστε η φύση και η ποιότητα φιλικών σχέσεων μεταξύ εφήβων αποτελεί προβλεπτικό και προστατευτικό παράγοντα κατά του εκφοβισμού<sup>84,85</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Γιαννακόπουλος, Γ.(2010). *Η πρόομη ανίχνευση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των εφήβων στο ελληνικό σχολείο: Το παράδειγμα του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ. Αθήνα, Ελλάδα.

80 Τζαβάρα,Χ. (2013). Επιδημιολογική διερεύνηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία σε εφήβους μέσω του ερωτηματολογίου KIDSCREEN, μετά από στάθμιση και προσαρμογή του στον ελληνικό πληθυσμό. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

81 Τούντας, Γ.,Τσιάντης, Ι.,Δημητρακάκη, Χ.,Πετανίδου, Δ.,Τζαβάρα, Χ.,Διαρεμέ, Σ., κ.συν., (2006). Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).

82 Bollmer, J., Milich, R., Harris, J. & Maras, M. (2005). A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, p.p. 701–712.

83 Wang, J., Iannotti, R. & Nansel, T. (2009). School Bullying among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), p.p. 368–375.

84 Dunn, W. (2004). *Public Policy Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

85 Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), p.p. 234-247.



- Γκόλτσιου, Κ. (2009). Μελέτη ποιότητας ζωής που σχετίζεται με τη υγεία σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών Α' βάθμιας δημοσίας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ. Αθήνα, Ελλάδα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζαβάρια, Χ. (2013). *Επιδημιολογική διερεύνηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία σε εφήβους μέσω του ερωτηματολογίου KIDSCREEN, μετά από στάθμιση και προσαρμογή του στον ελληνικό πληθυσμό*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα, Ελλάδα.

## Ξενόγλωσση

- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. London, Penguin Books.
- Bartko, W.T. & Eccles, J.S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233–242.
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Bisegger, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U. & European Kidscreen group (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence, *Sozial-Präventivmedizin*, 50, 281–291
- Blakemore, S.J. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296–312.
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and peer harassment. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School*, 265–289.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W. & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship. *Child Development*, 66(4), 1107–1129.
- Bollmer, J., Milich, R., Harris, J. & Maras, M. (2005). A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701–712.
- Cash, T.F. & Pruzinsky, T. (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Chen, E., Matthews, K. & Boyce, W. (2002). Socioeconomic Differences in Children's Health: How and Why Do These Relationships Change With Age? *Psychological Bulletin*, 128(2), 295–329.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1993). Peer group behavior and

- social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (eds). *Peer rejection in childhood*. N.Y:Cambridge university press.
- Cook, W.L. (2001). Interpersonal influence in family system. A social relation model analysis. *Child development*, 72, 1179-1197.
- Cox, M.J. & Paley, B. (1997). Familiers as Systems. *Annuler Revue Psychology*, 48, 243-267.
- Craig, W. & Pepler, D. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.
- Currie, C.E., Elton, R.A., Todd, J. & Platt, S. (1997). Indicators of socio-economic status for adolescents. The WHO Health Behavior in school aged children Survey. *Health Education Research*, 12, 385-397.
- Dahl, R.E. (2001). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS Spectrums*, 6, 60-72.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F. & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15 (2), 128-132.
- Dunn, W. (2004). *Public Policy Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc
- Elder, G.H., Caspi, J.T. & van Nguyen, T. (1986). Resourceful and vulnerable children: Family influences in stressful times. In R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger, *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, (pp 169-186). New York: Springer-Verlag.
- Elder, G.H., van Nguyen, J.T. & Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375.
- Felman, S.S. & Gehring, T.M. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescents. *Child development*, 59, 1034-1045.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638
- Hangland, S., Wold, B.S., Stevenson, J., Aaroe, E.L. & Wainarowska, B. (2001). Subjective Health complaints in adolescence A cross-national comparison of prevalence and dimensionality. *European journal of public health*, 1, 4-9.
- Houlihan, C.M., O'Donnell, M., Conaway, M. & Stevenson, R.D. (2004). Bodily pain and health-related quality of life in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46, 305-310.

- Hymel, S., Rocke-Henderson, N. & Bonanno, R.(2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying among Adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1–11.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics* 112, 1231–1237.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—Teacher relationships matter for academic achievement? A multi-level analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 19-39.
- Lackovic, G., Dekovic, M., Opacic, G. (1994). Pubertal status, interaction with significant others and self-esteem of adolescent girls, *Adolescence*, 29,670-691.
- Ladd, G.W., Price, J. M. & Hart, C.H. (1988). Predicting preschoolers' play status from their playground behaviors. *Child development*, 59, 986-992.
- Lewis, M. & Rosenblum, M. A. (1975). *Friendship and peer relations*. N.Y. Wiley.
- Loukas, A. & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 209–233.
- Matza, L.S., Swensen, A.R., Flood, E.M., Secnik, K. & Leidy, N.K. (2004). Assessment of health related quality of life in children. A review of conceptual methodological and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), 79-92.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Newman, P. R. & Newman, B. M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation. *Adolescence*, 11, 261–274.
- Petersen, A.C., Schulenberg, J.E., Abramowitz, R.H., Offer, D. & Jarcho, H.D. (1984). A self-image questionnaire for young adolescents (SIQYA), Reliability and validity studies. *Journal of Youth Adolescents* , 13(2),93-111.
- Pianta, R.C. (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, Vol I: Theory and method, 2nd ed., 494–529. Hoboken, Wiley.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (1998a). Assessing health related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content-analytical results. *Quality of Life Research*. 4, 7.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M. & Power, M. (2003). Item-response-theory analyses of child and adolescent self-report quality of life data: the European

- cross cultural research instrument KIDSCREEN. *Quality of Life Research*, 12, 1793.
- Ravens-Sieberer, U., et al. (2005). KIDSCREEN 52 quality of life measure for children and adolescents. *Expert review of pharmacoeconomics outcomes research*, 353-364.
- Reber, A.S., E. Reber, E. (2001). *The penguin dictionary of psychology* (4th ed.). London: Penguin
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Strobel, K. (1998b). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, 153–176.
- Roeser, R.W., Urban, T. & Stephens, J.C. (2009). School as a context of motivation and development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* 381–410. Mahwah, Lawrence Erlbaum
- Rosen, J. C. (1990). Body-image disturbances in eating disorders. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change*, 190-214. New York, Guilford Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Wiley.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296–320.
- Shaffer, D.R. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.
- Sigafoos, J., & Kerr, M. (1994). Provision of leisure activities for the reduction of challenging behavior. *Behavioral Interventions*, 9(1), 43-53.
- Stansfeld, S.A., Head, J., Fuhrer, R., Wardle, J. & Cattell, V. (2003). Social inequalities in depressive symptoms and physical functioning in the Whitehall II study: exploring a common cause explanation. *Journal of Epidemiology Community Health*, 57(5), 361-367.
- Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. *PubMed*, 9(2), 69–74.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. In S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stuntz, C.P. & Weiss, M.R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: the role of social orientations. *Psychol-*

- ogy of Sport & Exercise, 10, 255–262.
- Vuran, S. (2007). Empowering leisure skills in adults with autism: an experimental investigation through the most to least prompting procedure. *International Journal of Special Education*, 22(3), 174-181.
- Wang, J., Iannotti, R. & Nansel, T. (2009). School Bullying among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45 (4), 368–375.
- Wang, M.T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240–251.
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- World Health Organization Quality Of Life Assessment Group (1996). *What is Quality of Life? World Health Organization Quality Of Life Assessment (WHOQOL)*: World Health Forum

## Ιστοσελίδες

- Child Study Center, (2002). *Adolescence and body image: What's typical and what's not*. Στο: <http://www.aboutourkids.org/aboutour/letter/mara-pr02.pdf>. (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).
- World Health Organization (1946). Definition of health. Στο: [http://www.who.int/bulletin/archives/80\(12\)981.pdf](http://www.who.int/bulletin/archives/80(12)981.pdf) (προσπελάστηκε στις 12-5-2015).
- Τούντας, Γ., Τσιάντης, Ι., Δημητρακάκη, Χ., Πετανίδου, Δ., Τζαβάρα, Χ., Διαρεμέ, Σ., κ.συν. (2006). *Μελέτη Kidscreen: Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία των παιδιών και των εφήβων*. Στο: <http://www.neaygeia.gr> (προσπελάστηκε στις 15-2-2012).
- <https://paperzz.com/doc/5174675/%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%84%CE%B7-kidscreen-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%B6-%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%B6%CE%BF%CE%BC...> (προσπελάστηκε στις 15-2-2012)
- <https://docplayer.gr/37827800-Kidscreen-52-erotiatologio-ygeias-gia-paidia-kai-neoys-ekdosi-gia-paidia-kai-efivoys-8-eos-18-eton.html> (προσπελάστηκε στις 15-2-2012)
- «Συν-φροντίζω», (2012) *Στηρί-Ζωντας στην κρίση*. Στο: <http://www.connecting-4caring.gr/research/active/c4c> (προσπελάστηκε στις 15-2-2012)

---

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Δαργινίδου Λεμονιά** είναι καθηγήτρια μαθηματικών από το 1983, υπηρετεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1998 και είναι διευθύντρια σχολικών μονάδων από το 2007. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην οργάνωση σχολικών μονάδων (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, 2010) και διδακτορικό δίπλωμα (Δ.Π.Θ, ΤΕΦΑΑ, 2018). Μιλά γαλλικά και ιταλικά. Ασχολείται με οργάνωση, συντονισμό και αξιολόγηση καινοτομικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Επιστημονικά ενδιαφέροντα: θέματα αξιολόγησης μαθητή και σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: **ldargini@phyed.duth.gr**.

# Τσατσούλη Αγγελική

## Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος: διερεύνηση στον Νομό Θεσπρωτίας

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, που επηρεάζει την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις μονάδες τους ως «ανοιχτό». Παράλληλα, διαφαίνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, αφού αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τον σκοπό αξιολόγησής του, η οποία προτιμούν να πραγματοποιείται από τον σύλλογο διδασκόντων και από τον διευθυντή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας στη μονάδα τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αξιολόγηση, σχολικό κλίμα, τύποι κλίματος, αξιολόγηση σχολικού κλίματος

## Secondary Education Teachers' Perceptions regarding the evaluation of school climate: related survey conducted in the Prefecture of Thesprotia

### Abstract

The purpose of the present survey is to investigate and record teachers' perceptions concerning "school climate" in Secondary Education Schools in the Prefecture of Thesprotia, Greece. According to the findings of the survey most teachers consider "school climate" to be the general atmosphere which influences both teachers' mood as well as efficiency and students' progress and behavior. They characterize "school climate" in their school units as being "open". Furthermore, there seems to be a positive attitude on the part of the teachers towards the process of evaluating school climate. They acknowledge the necessity and usefulness of evaluating school climate, pointing out that the teachers and the headmaster of a given school unit should be involved in the process. Finally, the teachers are, in general terms, satisfied with the climate of cooperation and communication characterizing their school unit.

**Keywords:** evaluation, school climate, categories of climate, evaluation of school climate

### 1. Εισαγωγή

Το σχολείο, ως κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας με στόχο τη βελτίωσή του, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό. Με στόχο, λοιπόν, την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων δίνεται έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης από αυτήν. «*Η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με την έννοια ότι ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα συνδέεται με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τη διεύθυνση και τον συντονισμό της αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της λειτουργικής και αποτελεσματικής διοίκησής της*»<sup>1</sup>. Τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η επιτυχία των σχολικών μονάδων εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά τους να βελτιώνονται και να εκσυγχρονίζονται, πράγμα που επιτυγχάνεται μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν καταδείξει

---

1 Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 31.



το σχολικό κλίμα ως έναν καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, το οποίο αξιολογείται ως δείκτης κατά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η ύπαρξη ευχάριστης και δημιουργικής εργασιακής ατμόσφαιρας στον χώρο του σχολείου επιδρά καθοριστικά στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και, κατά επέκταση, επηρεάζει σημαντικά και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των σχολικών μονάδων. Βέβαια, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής, ο οποίος, κυρίως, με τη σχέση επικοινωνίας που επιτυγχάνει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ατμόσφαιρα του σχολείου<sup>2</sup>.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στις μονάδες υπηρετήσής τους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι με τον όρο «σχολικό κλίμα», στην παρούσα εργασία, εννοούμε το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο. Μπορεί να θεωρηθεί ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, δηλαδή η συναισθηματική και ψυχική διάθεση, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, αλλά και, γενικότερα, τον ενθουσιασμό και τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της σχολικής ζωής. Επομένως, δεν εννοείται το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης που αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη ή σε μικρότερα περιβάλλοντα από αυτό του σχολείου και περιλαμβάνει το πώς τα παιδιά νιώθουν και βιώνουν το περιβάλλον της τάξης<sup>3</sup>.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι το ζήτημα της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει, τις τελευταίες δεκαετίες, αντικείμενο έρευνας σε διεθνές επίπεδο<sup>4</sup>. Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, καθώς παίζει βασικό ρόλο στο

---

2 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, σ. 4.

3 Sink, C.A., & Spencer L.R. (2005). My class Inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, pp. 937-48.

4 Cheng, Y.C. (1991a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), p.25-37.

Cheng, Y.C. (1991b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly*, 27 (4), p.p. 481-505.

Hoy, W., & Clover S.I.R. (1986). Elementary School Climate: a revision of the O.C.D.Q. *Educational Administration Quarterly*, 22, pp. 93-100.

Keefe, J.W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 11, p.p. 70-77.

Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), p.p. 217-227.

να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως αποτελεσματικό. Παράλληλα, η σημασία της αξιολόγησης και μέτρησης του σχολικού κλίματος σχετίζεται με κάθε προσπάθεια για βελτιώσεις και αλλαγές στο σχολικό σύστημα και, επομένως, η μελέτη του σχολικού κλίματος θεωρείται παράγοντας κλειδί για τη βελτίωση και τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας<sup>5</sup>. Ωστόσο, στην ελληνόγλωσση παιδαγωγική βιβλιογραφία το σχολικό κλίμα, ως αντικείμενο έρευνας, παρουσιάζει σημαντικά κενά. Αξιολογή προσπάθεια είναι αυτή της Καβούρη<sup>6</sup>, η οποία διερευνά το κλίμα που επικρατεί σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, καθώς και της Πασιαρδή<sup>7</sup> για το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση στην Κύπρο.

Τέλος, τόσο η συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όσο και η έλλειψη αντίστοιχης πρόσφατης έρευνας στον ελληνικό χώρο αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα μελέτη, ως μία πρώτη απόπειρα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Αποσαφήνιση των όρων

#### 2.1.1. Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

Το αυξημένο ενδιαφέρον σχετικά με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης<sup>8</sup>, καθώς και με την ανάγκη να λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας<sup>9</sup>.

Από την αναδίφηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «αξιολόγηση», «δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση», αν και αυτό είναι φυσικό για κάθε νέο όρο που αναφέρεται σε μια νέα επιστημονική περιοχή<sup>10</sup>. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, «η αξιολόγηση ως ένα αυτονόητο και εκ

5 Freiberg, H.J. (1998). Measuring School climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56, p.p. 22.

6 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ.σ.181-201.

7 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

8 Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, σ.σ. 115 Στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexo/epim\\_vliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexo/epim_vliko/book5.pdf) (προσπελάστηκε στις 20-03-2017).

9 Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 393. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf> (προσπελάστηκε στις 15-03-2017).

10 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 24.

των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα απ' την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του»<sup>11</sup>. Επιπλέον, η αξιολόγηση συνιστά διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα<sup>12</sup>.

Στην ελληνική εκπαίδευση, κατά το παρελθόν, ο όρος αξιολόγηση ήταν συνδεδεμένος με τον έλεγχο και τις αρνητικές εμπειρίες εξαιτίας του «επιθεωρητισμού». Γεγονός που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς, σήμερα, προκαταλήψεις, καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς σχετικά με την αξιολόγηση, ακριβώς επειδή κατά τα προηγούμενα έτη η αξιολόγηση δεν συνδέθηκε με το παιδαγωγικό της περιεχόμενο (εντοπισμός εκπαιδευτικών ελλείψεων, διόρθωσή τους, δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, βελτίωση των προσπαθειών όλων των εμπλεκόμενων)<sup>13</sup>.

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Goldstein (1986)<sup>14</sup>, εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών». Κατά τον Μπουζάκη και τον Ματσαγγούρα, είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που αποσκοπούν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των βιβλίων, των μεθόδων, της υποδομής, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος<sup>15</sup>. Ενώ, κατά τον Κασσωτάκη, ορίζεται ως «η συστηματική διαδικασία

11 Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 13.

12 Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 15-16.

13 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, σ. 79. Στο: [http://ptde.uoi.gr/ptde\\_files/epetirida/Vol13\\_2000.pdf](http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf) (προσπελάστηκε στις 18-03-2017).

14 όπ. αναφ. στο Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρώπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, σ. 17.

15 Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. *Πρακτικά 12<sup>οο</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε, σ. 45.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Β' Τόμος. Αθήνα: Gutenberg, σ. 304.

προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι, τους οποίους επιδιώκει το σχολείο στις διάφορες βαθμίδες του»<sup>16</sup>. Επιπλέον, ο Κωνσταντίνου επισημαίνει ότι η έννοια «αξιολόγηση» αποτελεί την «ομπρέλα» όλων των συναφών εννοιών, καθώς είναι ευρύτερη των άλλων (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση) και προσδιορίζει με σαφήνεια την έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης<sup>17</sup>. Συγκεκριμένα, ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση «ως τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους και με συγκεκριμένη μεθοδολογία»<sup>18</sup>.

### 2.1.2. Σχολικό κλίμα

Στη διεθνή βιβλιογραφία δίνονται πολλές ονομασίες για την έννοια «σχολικό κλίμα», όπως «ατμόσφαιρα», «κουλτούρα», «ήθος», που μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος<sup>19</sup>.

Το «σχολικό κλίμα» εκλαμβάνεται ως «η προσωπικότητα του σχολείου», δηλαδή η προσωπικότητα στο άτομο είναι ό,τι το κλίμα στην οργάνωση<sup>20</sup>. Μερικοί συγγραφείς ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων»<sup>21</sup>. Επιπλέον, αποτελεί «μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους»<sup>22</sup>.

Βέβαια, το κλίμα ενός συγκεκριμένου σχολείου διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι οπωσδήποτε αυτό που είναι στην πραγματικότητα<sup>23</sup>. Ενώ, σύμφωνα με την Πασιαρδή, «το σχολικό

16 Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κοσμίδου – Hardys (Επιμ.), *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγησης: Ένας γνήσιος διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 64-65.

17 Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 15.

18 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, σ. 79. Στο: [http://ptde.uoi.gr/ptde\\_files/epetirida/Vol13\\_2000.pdf](http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf) (προσπελάστηκε στις 18-03-2017).

19 Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 159.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 230.

20 Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, σ.σ. 226.

21 Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill, p. 177.

22 Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, p. 141.

23 Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην, σ. 314.

κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και, γενικά, την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο»<sup>24</sup>.

Πρόσφατα, οι Hoy and Miskel ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως «το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου»<sup>25</sup>. Επίσης, το «σχολικό κλίμα» ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές»<sup>26</sup>. Παράλληλα, η Καβούρη αναφέρεται στο οργανωτικό κλίμα που συνίσταται στα εσωτερικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και αφορά το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τα χαρακτηριστικά αυτά βασίζονται στις συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διοικούντων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα<sup>27</sup>.

Τέλος, πρόκειται για ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών, αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο<sup>28</sup>. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που κάποια σχολεία έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας<sup>29</sup>.

## 2.2. Το κλίμα στο σχολείο

Η έννοια του σχολικού κλίματος, ως βασικού παράγοντα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, της αποτελεσματικότητάς τους, της εύρυθμης

24 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 25.

25 Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, Inc, p.185.

26 Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, p. 180.

27 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ. 181.

28 Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 160.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 230.

29 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

λειτουργίας τους, καθώς και του αποτελεσματικού διευθυντή, έχει αποτελέσει διεθνώς αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες. Οι μελετητές συμφωνούν ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης, αφού παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών.

Στα σχολεία, όπως και σε όλους τους κοινωνικούς οργανισμούς, υπάρχουν διαφορές στη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτά. Η φύση του εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο, η εν γένει συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι επιδράσεις, οι οποίες ασκούνται από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, προσδίδουν σε κάθε σχολική μονάδα έναν ξεχωριστό χαρακτήρα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές και οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται συνθέτουν το σχολικό κλίμα<sup>30</sup>. Σε ένα σχολείο μπορεί κανείς να δει τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή να συνεργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση, μεταφέροντας αυτή τη διάθεση στους μαθητές. Αντίθετα, σε ένα άλλο σχολείο μπορεί να δεσπόζει ένα κλίμα δυσαρέσκειας των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο, ίσως, να επικρατεί μια ψεύτικη τελετουργία. Άρα, το κλίμα είναι ο παράγοντας που δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω και αν σε όλα τα υπόλοιπα είναι όμοιες<sup>31</sup>.

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα χρονολογείται περίπου εδώ και έναν αιώνα. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με αυτό ήταν ο Arthur Perry, ο διευθυντής ενός σχολείου στη Νέα Υόρκη, που στο βιβλίο του *The Management of a City School*, το 1908 τόνισε τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος στη μάθηση<sup>32</sup>. Η επιστημονική μελέτη του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών<sup>33</sup>. Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα στη χώρα μας αποτελούσε μια παραγνωρισμένη παράμετρο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, αφού δίνονταν έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθητικής επίδοσης. Ωστόσο, είναι πλέον κοινά αποδεκτό, ότι το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό, το σχολικό κλίμα που επικρατεί πρέπει να εξετάζεται και να αξιολογείται<sup>34</sup>.

30 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, σ. 38.

31 Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan, p. 31.

32 Ζμπάνος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σ. 45. Στο: [http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\\_3web/2zbainos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf) (προσπελάστηκε στις 12-03-2017).

33 Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, p.139-152.

34 Ζμπάνος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*,

### 2.2.1. Τύποι σχολικού κλίματος

Η κοινωνική ταυτότητα και η ιδιομορφία μιας συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας με τα ορατά και αόρατα στοιχεία της διαμορφώνει τον τύπο του κλίματος<sup>35</sup>. Η Καβούρη ανάλογα με τη στάση του διευθυντή απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διακρίνει τέσσερα είδη σχολικού κλίματος: α) *το ανοικτό σχολικό κλίμα*, που διακρίνεται για την αρμονική συνεργασία και το αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του, β) *το κλειστό σχολικό κλίμα*, όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, γ) *το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης*, όπου οι διευθυντές είναι αυστηροί, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζονται στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή, δ) *το κλίμα αποχής/αποφυγής*, όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν άνεση ανάληψης πρωτοβουλιών, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας<sup>36</sup>.

Τέλος, όλες οι αναλύσεις που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα υπαγορεύουν μια προσεκτική αντιμετώπιση του θέματος, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών<sup>37</sup>. Δεδομένου ότι η έρευνα συνεχίζεται και προστίθενται συνεχώς νέες πηγές προκειμένου να διερευνηθεί η πολυπλοκότητα των σχέσεων στον σχολικό χώρο, είναι αναμενόμενο να προκύψουν, μελλοντικά, νέοι τύποι σχολικού κλίματος, καθώς το ενδιαφέρον της κοινωνίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αυξάνεται συνεχώς<sup>38</sup>.

### 2.2.2. Σημασία του σχολικού κλίματος

Η σημασία του σχολικού κλίματος για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει αναγνωριστεί εδώ και εκατό χρόνια, όμως η συστηματική μελέτη

3, σ. 45. Στο: [http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\\_3web/2zbainos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf) (προσπελάστηκε στις 12-03-2017).

35 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 25.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 164-165.

36 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ.σ. 183-184.

37 Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *Education Research*, 44, pp. 97-110.

38 Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. In Freiberg, H. J. (Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.

ξεκίνησε στη δεκαετία του '50, όταν οι μελετητές ενδιαφέρθηκαν για την έρευνα στους οργανισμούς και τη σχολική αποτελεσματικότητα αναπτύσσοντας μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος που να βρίσκουν εφαρμογή στα σχολεία και των δύο βαθμίδων<sup>39</sup>. Η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αφού αφενός ο εκπαιδευτικός περνάει το μεγαλύτερο και καλύτερο μέρος της ζωής του στον χώρο της εργασίας και αφετέρου το ανοιχτό σχολικό κλίμα αυξάνει τις πιθανότητες για την επίτευξη περισσότερων στόχων του σχολείου<sup>40</sup>.

Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας, τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη των κοινών εκπαιδευτικών στόχων<sup>41</sup>. Επιπλέον, αφενός επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητά τους και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο και αφετέρου επιδρά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τον σχηματισμό ενεργών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία μέσα από το κοινό όραμα, την έμφαση στη μάθηση, μέσα από συλλογική εργασία, και τις σχέσεις που βασίζονται στις αξίες, τους κοινούς δεσμούς και τη συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν όλους<sup>42</sup>. Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική τους προέλευση, αφού πιστεύουν ότι όλοι είναι ικανοί να μαθαίνουν. Τέλος, επηρεάζει τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών<sup>43</sup>, αλλά και τη συμπεριφορά τους<sup>44</sup>.

39 Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, σ. 21.

40 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 236.

41 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 35-37.

42 Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, pp.710.

43 Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις Δημερίδων*. Στο: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91\\_01#page/2/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up) (προσπελάστηκε στις 15-03-2017)

Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Προτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ, σ. 11.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 30, 37-39.

44 Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.



### 2.2.3. Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τον Μιχόπουλο, οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας διακρίνονται σε αυτές που αναφέρονται: α) στη συμπεριφορά των διδασκόντων (*απομάκρυνση από το καθήκον, αναστολή, ομαδικό πνεύμα, οικειότητα*) και β) στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου (*απόσταση, έμφαση στην παραγωγή, παρώθηση, διακριτικότητα*)<sup>45</sup>.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι: α) *Η δομή*: Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο χωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας, β) *το μέγεθος* της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα της, π.χ. στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία, γ) *το εξωτερικό περιβάλλον* είναι το οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό κ.ά. και επιδρά δυναμικά στη δομή και στο κλίμα του σχολείου, δ) *οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων*: Το σχολείο, ως οργανισμός, απαρτίζεται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι διαφορές εστιάζονται στο φύλο, στις φιλοδοξίες, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Επομένως, οι ψυχικές διαθέσεις, επιθυμίες και επιδιώξεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί και διαμορφώνουν το εκάστοτε σχολικό κλίμα<sup>46</sup>. Ενώ, κατά την Πασιαρδή, οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος είναι: α) η επικοινωνία, β) η συνεργασία, γ) η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και δ) οι μαθητές<sup>47</sup>.

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, επιχειρείται η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες υπηρετήσής τους.

### 2.4. Επιμέρους στόχοι

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών: α) για την έννοια, την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης, β) αναφορικά με τον τύπο του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας,

45 Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 170-171.

46 Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 162.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 232.

47 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 40.

γ) σχετικά με τους φορείς που θεωρούν αρμόδιους για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, δ) ως προς την επίδραση του σχολικού κλίματος στη μαθητική επίδοση και στην αποδοτικότητα των ιδίων. Επίσης, η διερεύνηση: ε) τυχόν διαφοροποιήσεων στον τύπο του σχολικού κλίματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου, στ) του τρόπου αντίληψης και ερμηνείας του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη θέση τους στη σχολική μονάδα, το φύλο τους, την εκπαιδευτική τους εμπειρία (συνολικά έτη προϋπηρεσίας) και τον χρόνο υπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Τέλος, ζ) ο προσδιορισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκού και κατάλληλου κλίματος στη σχολική μονάδα κατά τους εκπαιδευτικούς.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Η μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της, είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας, διότι προσφέρεται για τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι έρευνες επισκόπησης μπορούν να διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους και ως προς την έκτασή τους<sup>48</sup>.

#### 3.1.1. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων», αφού η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας. Αυτό σημαίνει ότι η πιθανότητα επιλογής του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα είναι άγνωστη, για τον λόγο αυτό δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε στατιστική συμπερασματολογία, δηλαδή δεν επιτρέπονται γενικεύσεις, αφού το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού<sup>49</sup>. Συγκεκριμένα, προτιμήθηκε η «βολική δειγματοληψία», που περιλαμβάνει «την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος»<sup>50</sup>. Ειδικότερα,

48 Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 290.

49 Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ, σ. 134.  
Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 169.  
Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 309, 313.

50 Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 170.

το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 210 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017.

### 3.1.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας (N= 210), ειδικότερα 97 (46,2%) άνδρες και 113 (53,8%) γυναίκες. Αναφορικά με τον χαρακτηρισμό της ηλικίας το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες. Παρατηρείται ότι δεν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 31 έως 40 ετών καταλαμβάνουν ποσοστό 21%, μεταξύ 41 έως 50 ετών ποσοστό 51,4%, αποτελώντας τη μεγαλύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών, και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών ποσοστό 27,6%. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (95,7%) είναι μόνιμοι. Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας που είχαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ένα μικρό ποσοστό 13,8% αυτών ανήκει στην ομάδα 1 έως 10 έτη, ενώ το σημαντικότερο ποσοστό 60,5% ανήκει στην ομάδα 11 έως 20 έτη. Στην ομάδα 21 έως 30 έτη ανήκει το 17,6% των συμμετεχόντων, ενώ στην ομάδα περισσότερα των 30 ετών ανήκουν πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 8,1%, που αποτελεί και το μικρότερο ποσοστό. Επιπλέον, σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υπηρετούσε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 1 έως 3 έτη, με ποσοστό 21,9%. Το 10,5% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 4 έως 5 έτη, το 17,6% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 6 έως 8 έτη, το 17,1% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 9 έως 10 έτη, το 7,1% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 11 έως 12 έτη, το 9% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε 13 έως 15 έτη και το 16,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε περισσότερο από 16 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

### 3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας εργασίας, κρίθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί ένα εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο στην επισκόπηση για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε πολύ σύντομο χρόνο, αφού μπορεί να απευθυνθεί ομοίμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων<sup>51</sup>. Επιπλέον, θεωρείται εύρηστο, λειτουργικό και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών, με σχετικά χαμηλό κόστος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Παράλληλα, μπορεί να διανεμηθεί και να

51 Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

συλληχθεί χωρίς να επιβάλλει την παρουσία του ερευνητή και επιτρέπει τη συλλογή ειλικρινών απαντήσεων σε λεπτές ερωτήσεις. Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι η ανωνυμία των υποκειμένων, διασφαλίζοντας, με τον τρόπο αυτό, την αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν<sup>52</sup>.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας προηγήθηκε συστηματική μελέτη συναφών ερευνών, ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και μελέτη αντίστοιχων ερωτηματολογίων από άλλες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το ίδιο αντικείμενο. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις «κλειστού τύπου», με μονολεκτική απάντηση (διχοτομικές), ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις με διαβάθμιση των απαντήσεων, στις οποίες αξιοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ)<sup>53</sup>. Οι «κλειστές ερωτήσεις» παρουσιάζουν ευκολία στην απάντηση και προσφέρονται καλύτερα για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Επίσης, γίνονται εύκολα κατανοητές από τα υποκείμενα του δείγματος, μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα και εξασφαλίζουν αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων, αφού, συνήθως, μια απάντηση είναι ορθή<sup>54</sup>.

Πριν την οριστικοποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και πριν τη χορήγησή του στα υποκείμενα, προηγήθηκε «πιλοτική εφαρμογή» του ερωτηματολογίου, η οποία έγινε με την επίδοσή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων, με παρόμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα που αποτελεί τον πληθυσμό μελέτης. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δέκα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κυρίως έρευνας, με σκοπό: α) την ανίχνευση ατελειών στις οδηγίες, β) τη διερεύνηση ασαφειών ή τυχόν προβλημάτων κατανόησης και ερμηνείας συγκεκριμένων ερωτήσεων ή ενοτήτων, β) τον προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, γ) την παρατήρηση αντιδράσεων των υποκειμένων, δ) τον εντοπισμό άλλων προβλημάτων που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν την έρευνα, ώστε να προβούμε σε τυχόν διαφορετική διατύπωση ή παρουσίαση του ερωτηματολογίου<sup>55</sup>.

52 Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ, σ.σ. 144-145.

Βάμβουκας, Μ. (2008). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 248.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος Β')*. Αθήνα: Ιδίου, σ. 106.

53 Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ, σ.σ. 152-160.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 71-73.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 280.

54 Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ, σ. 158.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 96-97.

55 Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ, σ. 172.

### 3.3. Διαδικασία και τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017, συγκεκριμένα, από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2017. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η εξής: α) η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, β) η ερευνήτρια, ύστερα από ενημέρωση του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, συναντούσε το δείγμα κατ' ιδίαν και τους ενημέρωνε για τον σκοπό και τη σημαντικότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, γ) τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν, συνήθως, την ίδια μέρα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις επιστράφηκαν σε επόμενη συνάντηση.

Τελευταία φάση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε σχετικό ψηφιακό αρχείο για την περαιτέρω ανάλυσή τους. Συγκεκριμένα, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V. 24), ενώ για τα γραφήματα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel του Microsoft Office 2010.

Με σκοπό να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$ . Ενώ, για τον έλεγχο ανάμεσα σε εξαρτημένη μεταβλητή διάταξης και σε ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο επίπεδα αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Στην περίπτωση που ο έλεγχος έγινε ανάμεσα σε ανεξάρτητη μεταβλητή που είχε περισσότερα των δύο επιπέδων και σε εξαρτημένη διατακτική μεταβλητή (τύπου Likert), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Όπου εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, με σκοπό να εξεταστούν ανά ζεύγη οι μεταβλητές, προχωρήσαμε σε εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) εφαρμόζοντας το κριτήριο σημαντικότητας του Bonferroni (έλεγχος διόρθωσης της στάθμης σημαντικότητας). Για την εξέταση των συσχετίσεων δύο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman.

## 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### 4.1. Προσδιορισμός της έννοιας του σχολικού κλίματος

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την έννοια «σχολικό κλίμα», κυρίως, ως «*Την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)*» με ποσοστό 90%, «*Την ποιότητα και*

---

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 107-108.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 148-149.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος Β')*. Αθήνα: Ιδίον, σ.σ. 69, 114.

τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές και εκπαιδευτικούς)» με ποσοστό 88,6% και «Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» με ποσοστό 82,4%. Επίσης, αντιλαμβάνονται το «σχολικό κλίμα» ως «Το περιβάλλον εργασίας» με ποσοστό 57,6%. Από την άλλη, αντιλαμβάνονται το «σχολικό κλίμα» λιγότερο ως «Την προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στον άνθρωπο, είναι και το κλίμα στο σχολείο» με ποσοστό 34,8% και «Την κουλτούρα του σχολείου» με ποσοστό 18,6%.

Ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  για τη διερεύνηση ύπαρξης στατιστικής σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές, έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Α1.Ε Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια σχολικό κλίμα: «Το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» (4,610, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα.

Σχετικά με την έννοια «σχολικό κλίμα» παρατηρήθηκε ότι οι προτάσεις με τον υψηλότερο μέσο όρο ( $M.O.=3,5$ ) είναι δύο: «Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών-διευθυντών» ( $M.O.=3,5, T.A.=0,7$ ) και «Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας» ( $M.O.=3,5, T.A.=0,7$ ). Μάλιστα, παρατηρείται ότι το πλήθος των ατόμων που δήλωσαν πολύ πως το σχολικό κλίμα «Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας» και «Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών-διευθυντών» ανέρχεται σε 59,5% και 56,2% αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό που απάντησαν αρκετά είναι 34,3% και 35,7% αντίστοιχα, το ποσοστό που απάντησαν λίγο 4,8% και 7,1% αντίστοιχα και το ποσοστό που απάντησαν καθόλου 1,4% και 1% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτές τις προτάσεις είτε αρκετά είτε πολύ. Στη δεύτερη θέση με μέσο όρο  $M.O.=3,3$  βρίσκονται τρεις προτάσεις, «Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του» ( $M.O.=3,3, T.A.=0,6$ ), «Κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας» ( $M.O.=3,3, T.A.=0,9$ ) και «Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή» ( $M.O.=3,3, T.A.=0,7$ ). Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο οι προτάσεις «Αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο» ( $M.O.=3,2, T.A.=0,8$ ) και «Διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» ( $M.O.=3,2, T.A.=0,6$ ). Στην τέταρτη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο βρίσκονται οι προτάσεις «Διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι οπωσδήποτε αυτό που είναι στην πραγματικότητα» ( $M.O.=3,1, T.A.=0,8$ )

και «Επηρεάζεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,8). Κάτω από την τιμή του 3 έχουν οι προτάσεις «Είναι μετρήσιμο και αξιολογείται» (Μ.Ο.=2,5, Τ.Α.=0,8) και «Επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα» (Μ.Ο.=2,0, Τ.Α.=0,8).

#### 4.2. Παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα

Σχετικά με τον βαθμό που επηρεάζει το σχολικό κλίμα ορισμένους παράγοντες, τον υψηλότερο μέσο όρο έχει η πρόταση «Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,7, Τ.Α.=0,5). Με αυτήν την πρόταση συμφωνούν πολύ το 77,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 20,5% και λίγο το 2,4%. Στη δεύτερη θέση σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι η πρόταση «Την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.=3,4, Τ.Α.=0,7), με το 49,5% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 42,4% αρκετά, το 7,6% λίγο και το 0,5% καθόλου και η πρόταση «Τη συμπεριφορά των μαθητών» (Μ.Ο.=3,4, Τ.Α.=0,7), με το 52,9% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί πολύ, το 39,5% αρκετά, το 6,7% λίγο και το 1,0% καθόλου. Ακολουθούν οι προτάσεις «Την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,7), με το 28,6% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 50,5% αρκετά, το 19,5% λίγο και το 1,4% καθόλου και «Την επίδοση των μαθητών» (Μ.Ο.=3,1, Τ.Α.=0,7), με το 31% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 50% αρκετά, το 17,6% λίγο και το 1,4% καθόλου. Στην τέταρτη θέση ακολουθεί η πρόταση «Την επίτευξη των διδακτικών στόχων» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,7), με το 25,2% των εκπαιδευτικών να συμφωνούν πολύ, το 48,6% αρκετά, το 25,2% λίγο και το 1,0% καθόλου. Με την πρόταση «Την ικανοποίηση των γονέων» που έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ το 8,1% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 49,5%, λίγο το 40% και καθόλου το 2,4%. Φαίνεται, λοιπόν, πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει, κυρίως, την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, την αποδοτικότητά τους και τη συμπεριφορά των μαθητών με τα ποσοστά που απάντησαν πως επηρεάζει πολύ να είναι 77,1%, 49,5% και 52,9% αντίστοιχα.

#### 4.3. Αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση

**Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αρμόδιο φορέα πραγματοποίησης της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος**

Α4. Ποιον θεωρείτε αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος	Όχι		Ναι		Σύνολο
	N	%	N	%	

Διευθυντή/ντρια σχολείου	81	38,6%	129	61,4%	210
Σύλλογο Διδασκόντων	22	10,5%	188	89,5%	210
Σχολικό Σύμβουλο	197	93,8%	13	6,2%	210
Διευθυντή Β/θμιας Εκπ/σης	202	96,2%	8	3,8%	210
Άλλον εξωτερικό φορέα	178	84,8%	32	15,2%	210

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν αρμοδιότερο για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον Σύλλογο Διδασκόντων με ποσοστό 89,5% (N=188). Στη δεύτερη θέση προτιμούν η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να πραγματοποιείται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου με ποσοστό 61,4% (N=129). Αντίθετα, θεωρούν λιγότερο αρμόδιο για τη διαδικασία αυτή τον Διευθυντή Β/θμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό 96,2%, τον Σχολικό Σύμβουλο με ποσοστό 93,8% και άλλον εξωτερικό φορέα με ποσοστό 84,8%.

#### 4.4. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

**Πίνακας 2: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, μέσος όρος και τυπική απόκλιση σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος**

Α5. Σε ποιον βαθμό οι παρακάτω λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος:	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Σύνολο	Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Α. Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	2	1.0%	25	11.9%	117	55.7%	66	31.4%	210	3.2	.7
Β. Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.	2	1.0%	9	4.3%	75	35.7%	124	59.0%	210	3.5	.6



Γ. Οι εκπαιδευτικοί περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο εργασίας.	7	3.3%	55	26.2%	103	49.0%	45	21.4%	210	2.9	.8
Δ. Ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πορεία της μονάδας.	30	14.3%	30	14.3%	79	37.6%	71	33.8%	210	2.9	1.0
Ε. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα.	0	0.0%	14	6.7%	58	27.6%	138	65.7%	210	3.6	.6
ΣΤ. Αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	0	0.0%	16	7.6%	118	56.2%	76	36.2%	210	3.3	.6

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες προτάσεις αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πάνω από την τιμή του 3 και μόνο δύο κάτω από 3. Αυτό σημαίνει ότι πιστεύουν είτε αρκετά είτε πολύ πως οι περισσότεροι λόγοι επιβάλλουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

#### 4.5. Σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από παιδαγωγική σκοπιά, η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι «Λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων» (Μ.Ο.=3,7, Τ.Α.=0,6). Η πρόταση «Έλεγχος των εκπαιδευτικών» είχε τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,6, Τ.Α.=0,7). Τον τρίτο σε φθίνουσα σειρά υψηλότερο μέσο όρο 3,4 (Τ.Α.=0,7) τον έχει η πρόταση «Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο τρεις προτάσεις, «Έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7), «Εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή ελλείψεων» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,6) και «Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7). Πιο χαμηλά αξιολογήθηκε η πρόταση «Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου» (Μ.Ο.=2,4, Τ.Α.=0,7).

Για να ελέγξουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ερώτηση Α6.Α-Z, ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα, χρησιμοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο Kruskal-Wallis. Από τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην ερώτηση Α6.ΣΤ «Έλεγχος των εκπαιδευτικών» και στην ερώτηση Α6.Ζ «Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου», σε σχέση με τη θέση των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα. Για

να εντοπίσουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προχωρήσαμε στην εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) αξιοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney, αφού προηγουμένως κάναμε την αντίστοιχη διόρθωση στη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου εφαρμόζοντας το κριτήριο του Bonferroni. Τα αποτελέσματα του post hoc ελέγχου παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 3.

**Πίνακας 3: Αποτελέσματα post hoc ελέγχου**

Dependent Variable			Sig.
Α6.ΣΤ. Έλεγχος των εκπαιδευτικών.	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	,108
		Εκπαιδευτικός	,000
	Υποδιευθυντής/ντρια	Διευθυντής/ντρια	,108
		Εκπαιδευτικός	,000
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	,000
		Υποδιευθυντής/ντρια	,000
Α6.Ζ. Αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου.	Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	,032
		Εκπαιδευτικός	,000
	Υποδιευθυντής/ντρια	Διευθυντής/ντρια	,032
		Εκπαιδευτικός	,005
	Εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	,000
		Υποδιευθυντής/ντρια	,005

Με βάση τα αποτελέσματα του post hoc ελέγχου του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση Α6.ΣΤ «Έλεγχος των εκπαιδευτικών» μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, καθώς, επίσης, και μεταξύ των απαντήσεων των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερες τιμές σε σύγκριση με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές. Όμοια αποτελέσματα διαπιστώνονται και στην περίπτωση της ερώτησης Α6.Ζ «Η αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου», όπου παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της τιμής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και των εκπαιδευτικών με τους υποδιευθυντές. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές απάντησαν, συχνότερα, αρκετά και πολύ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές είχαν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς.

#### 4.6. Τύπος σχολικού κλίματος

**Πίνακας 4: Συχνότητα και σχετική συχνότητα των απαντήσεων των**

**εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα των μονάδων υπηρετήσής τους**

		N	%
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	Ανοιχτό σχολικό κλίμα	104	49,5%
	Κλειστό σχολικό κλίμα	52	24,8%
	Κλίμα αφοσίωσης ή συμμετοχής	21	10,0%
	Κλίμα αποχής ή αποφυγής	33	15,7%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 49,5% (N=104), χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα υπηρετήσής του ως ανοιχτό. Το 24,8% (N=52) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στη μονάδα που υπηρετεί επικρατεί κλειστό κλίμα. Ενώ, το 15,7% (N=33) χαρακτηρίζει το κλίμα της μονάδας που υπηρετεί ως κλίμα αποχής ή αποφυγής και μόνο το 10% (N=21) ως κλίμα αφοσίωσης ή συμμετοχής

**Πίνακας 5: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση B1, ως προς τον τύπο του σχολείου**

		P9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε									
		Ημερήσιο Γυμνάσιο		Ημερήσιο Γενικό Λύκειο		Εσπερινό Γυμνάσιο		Εσπερινό Γενικό Λύκειο		Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας	Ανοιχτό σχολικό κλίμα	49	53,3%	18	33,3%	4	100%	5	100%	28	50,9%
	Κλειστό σχολικό κλίμα	23	25,0%	18	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	11	20,0%
	Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης	8	8,7%	10	18,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,5%
	Κλίμα αποχή ή αποφυγής	12	13,0%	8	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	13	23,6%

Με βάση τα αποτελέσματα του ανωτέρω πίνακα, παρατηρούμε πως το 53,3% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Ημερήσια Γυμνάσια δήλωσε πως το

σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους είναι «ανοιχτό», το 25% δήλωσε πως είναι «κλειστό», το 13% «αποχής ή αποφυγής» και το 8,7% «συμμετοχής ή αφοσίωσης». Από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Ημερήσια Γενικά Λύκεια το 33,3% δήλωσε πως το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους είναι «ανοιχτό, ενώ και το ίδιο ποσοστό 33,3% δήλωσε ότι είναι «κλειστό». Επίσης, το 18,5% δήλωσε πως επικρατεί το «κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης» και το 14,8% το «κλίμα αποχής ή αποφυγής». Επιπλέον, στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100% δήλωσαν πως το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους είναι «ανοιχτό». Στα Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 50,9%, δήλωσε πως το κλίμα είναι «ανοιχτό», ενώ το 20% «κλειστό», το 23,6% «αποχής ή αποφυγής» και το 5,5% «συμμετοχής ή αφοσίωσης».

Στη συνέχεια, για να αξιολογήσουμε σε μεγαλύτερο βαθμό την πληροφορία που παίρνουμε από την ερώτηση Β1 «Πώς χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας», αλλάξαμε στην ανάλυση που θα ακολουθήσει τη σειρά των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, τοποθετήσαμε πρώτα το ανοιχτό κλίμα, μετά το κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης, στη συνέχεια το κλίμα αποχής ή αποφυγής και, τέλος, το κλειστό κλίμα υποθέτοντας πως η αλλαγή αυτή θα δώσει διάταξη στις απαντήσεις, κάτι που θα μας βοηθήσει στο να προβούμε σε πληρέστερη ανάλυση.

**Πίνακας 6: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση Β1, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας**

		Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας							
		1-10 έτη		11-20 έτη		21-30 έτη		Περισσότερα των 30 ετών	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Β1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	Ανοιχτό σχολικό κλίμα	2	6,90%	69	54,33%	20	54,05%	13	76,47%
	Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης	5	17,24%	10	7,87%	3	8,11%	3	17,65%
	Κλίμα αποχής ή αποφυγής	6	20,69%	18	14,17%	8	21,62%	1	5,88%
	Κλειστό κλίμα	16	55,17%	30	23,62%	6	16,22%	0	0,00%

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου Spearman (βλ. Πίνακα 7), διαπιστώνεται

πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας ( $r_{ho}=-0,320$ ,  $sig<0,05$ ). Επομένως, όσο μεγαλώνουν τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τόσο πιο ανοιχτό χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα από τους συμμετέχοντες.

**Πίνακας 7: Αποτέλεσμα ελέγχου συσχετίσεων της ερώτησης B1 με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας**

		<b>B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:</b>	<b>Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας</b>
B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:	Correlation Coefficient		-,320**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N		210
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	-,320**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	210	

#### 4.7. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το κλίμα της σχολικής μονάδας

Το 35,7% (N= 75) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, το 21% (N= 44) αρκετά, το 22,9% (N= 48) λίγο και το 20,5% (N= 43) καθόλου. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους λίγο έως αρκετά, με μέσο όρο 2,7 και τυπική απόκλιση 1,2.

**Πίνακας 8: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Γ1.5, ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας**

<b>Γ1.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της μονάδας που υπηρετείτε;</b>		<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
<b>Π1. Φύλο</b>	Άνδρας	2,8	1,2
	Γυναίκα	2,7	1,1

<b>Π8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα</b>	1-3 έτη	1,2	0,6
	4-5 έτη	2,3	1
	6-8 έτη	2,6	0,7
	9-10 έτη	2,9	1
	11-12 έτη	2,6	0,6
	13-15 έτη	3,7	0,7
	Περισσότερα των 16 ετών	3,9	0,3
<b>Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας</b>	1-10 έτη	2,2	1
	11-20 έτη	2,6	1,1
	21-30 έτη	3,3	1,1

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου φύλου είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα των 16 ετών και αυτοί που έχουν 13-15 έτη υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους αρκετά έως πολύ (Μ.Ο.= 3,9 και 3,7 αντίστοιχα), ενώ οι υπόλοιπες ομάδες με λιγότερα των 13 ετών υπηρεσία στη συγκεκριμένη μονάδα είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα.

Με βάση το αποτέλεσμα των σχετικών ελέγχων, παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και της ερώτησης Γ1.5 «Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε» ( $r_{ho}=0,285$ ,  $sig<0,05$ ). Αυτό σημαίνει πως καθώς μεγαλώνουν τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, οι απαντήσεις που δίνουν οι ερωτώμενοι στην ερώτηση Γ1.5 πηγαίνουν προς το πολύ.

#### 4.8. Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

**Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου**

<b>Γ3.1 Σε ποιον βαθμό το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται:</b>	<b>Καθόλου</b>		<b>Λίγο</b>		<b>Αρκετά</b>		<b>Πολύ</b>		<b>Σύνολο</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>			

Α. Από το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	3	1.4%	14	6.7%	97	46.2%	96	45.7%	210	3.4	.7
Β. Από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας.	0	0.0%	18	8.6%	79	37.6%	113	53.8%	210	3.5	.6
Γ. Από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν.	2	1.0%	35	16.7%	69	32.9%	104	49.5%	210	3.3	.8
Δ. Από το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό).	5	2.4%	52	24.8%	105	50.0%	48	22.9%	210	2.9	.8

Παρατηρώντας τις τιμές των μέσων όρων του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι τρεις από τις τέσσερις προτάσεις είναι πάνω από 3, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν αρκετά έως πολύ να θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου.

### 5.1. Συζήτηση επί των ευρημάτων

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος είναι ένα ζήτημα για το οποίο, μέχρι στιγμής, δεν έχει αναπτυχθεί πλούσια βιβλιογραφία, αν και αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν πως το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Παράλληλα, αποτελεί το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς, επίσης, αντικατοπτρίζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές<sup>56</sup>.

56 Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, pp. 180-193. Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και στα ευρήματα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τα οποία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90%) αντιλαμβάνεται ως σχολικό κλίμα την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο. Επίσης, πιστεύουν πως αντικατοπτρίζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (88,6%) και πως είναι το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (82,4%).

Ενδιαφέρον στην έρευνά μας παρουσιάζει το γεγονός ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι μεγαλύτερο από των ανδρών (87,60%, και 76,30% αντίστοιχα). Βέβαια, η διαφοροποίηση αυτή δεν επιβεβαιώνεται σε κάποια άλλη συναφή έρευνα, ωστόσο μπορεί, κατά την άποψή μας, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο επικοινωνιακές και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και για αυτό τον λόγο ερμηνεύουν το κλίμα ως το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου.

Σε επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το σχολικό κλίμα. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 59,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει «πολύ» ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, ενώ το 34,3% «αρκετά». Παράλληλα, η πλειονότητα (86,6%) των εκπαιδευτικών πιστεύει «αρκετά έως πολύ» πως το σχολικό κλίμα μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή. Επίσης, πάνω από τους μισούς (56,2%) εκπαιδευτικούς πιστεύουν «πολύ» ότι το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Επιπλέον, το 83,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει «αρκετά έως πολύ» ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο, ενώ το 48,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει «πολύ» πως το σχολικό κλίμα κάνει κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό προς εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας. Επιπρόσθετα, το 90,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει «αρκετά έως πολύ» πως το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών του. Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων που ασχολούνται με το σχολικό κλίμα<sup>57</sup>.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

57 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.



Σύμφωνα με τους ερευνητές του σχολικού κλίματος, το κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την ψυχική διάθεσή τους που επιδρά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου<sup>58</sup>. Παράλληλα, επηρεάζει τη μάθηση, τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών<sup>59</sup>. Οι θέσεις αυτές επιβεβαιώνονται στα ευρήματα της έρευνας, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77,1%) θεωρεί πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει «πολύ» την ψυχική διάθεσή των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 49,5% πιστεύει «πολύ» πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ το 42,4% «αρκετά». Επιπλέον, συμφωνούν «αρκετά έως πολύ» πως επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών (92,4%), την επίδοση των μαθητών (81%) και την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα (79,1%).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ποιον θεωρούν αρμόδιο φορέα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (89,5%) θεωρούν αρμοδιότερο φορέα για

---

Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill. Inc.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Καυάλης, Α. Γ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

58 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Σύμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *Education Research*, 44, pp. 97-110.

Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, pp. 705-729.

59 Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.

Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων*. Στο: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91\\_01#page/2/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up) (προσπελάστηκε στις 15-03-2017)

Πασιαρδής, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος τον σύλλογο διδασκόντων. Σε δεύτερη θέση στις προτιμήσεις τους (61,4%) κατατάσσεται ο διευθυντής του σχολείου. Φαίνεται ότι δεν επιθυμούν η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να διεξάγεται από τον διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον σχολικό σύμβουλο και άλλον εξωτερικό φορέα (96,2%, 93,8% και 84,8% αντίστοιχα). Επομένως, οι ερωτηθέντες συμφωνούν η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος να διεξάγεται από τον σύλλογο διδασκόντων και από τον διευθυντή του σχολείου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με συναφή πορίσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία καταλληλότεροι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι οι εσωτερικοί αξιολογητές, δηλαδή ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων<sup>60</sup>.

Όπως υποστηρίχθηκε θεωρητικά και τεκμηριώνεται ερευνητικά, το σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και αποτελεί βασική παράμετρο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, η αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος έγκειται «αρκετά έως πολύ» στο γεγονός ότι λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα (93,3%), το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης, αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς (94,7%), αποτελεί έναν από τους σημαντικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (92,4%) και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της (87,1%). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επομένως, κατά την άποψή μας, έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συνάφεια με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του σχολικού κλίματος<sup>61</sup>.

60 Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

61 Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 16*, pp. 534-560.

Freiberg, H.J. (1998). Measuring School climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*, pp. 22-26.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, σ. 135-151. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf> (προσπελάστηκε στις 15-03-2017).

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf) (προσπελάστηκε στις 20-03-2017).

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Οντοπία και Πράξη*, (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί «αρκετά έως πολύ» στη λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων (95,3%), στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης (90,5%), στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και ελλείψεων (77,6%), στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων (77,1%) και στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (72,9%). Οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία<sup>62</sup>.

Ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τους διευθυντές πιστεύουν πως σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,7 και 2,6 αντίστοιχα). Ενώ, οι διευθυντές σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι η αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου (Μ.Ο.= 3,7 και 2,2 αντίστοιχα). Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τη μελέτη της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, αφού ο όρος «αξιολόγηση» παραπέμπει σε έλεγχο και σε αρνητικές εμπειρίες από το παρελθόν, δηλαδή στον «επιθεωρητισμό», γεγονός που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς αυτονόητα σε προκατάληψη, καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς, αφού ο έλεγχος όταν συνδέεται με πρόσωπα και εργασία, σημαίνει κάτι δυσάρεστο. Απόδειξη αυτού είναι ο συνεχής διάλογος μεταξύ των ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών και του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να καθοριστεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου χωρίς τον φόβο των εκτροπών στον «επιθεωρητισμό». Αυτό φανερώνει πως το θέμα της αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα ως προς τον τρόπο

---

Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

62 Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf) (προσπελάστηκε στις 20-03-2017).

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

**Παραπομπή:** Τσατσούλη, Α. (2019), Αντλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος: διερεύνηση στον Νομό Θεσσαλίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 42/2018, σ.σ. 61-100. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

εφαρμογής και τους σκοπούς που εξυπηρετεί<sup>63</sup>. Για αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος περισσότερο ως έλεγχο των εκπαιδευτικών. Βέβαια, οι διευθυντές θεωρούν περισσότερο ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποσκοπεί στην αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου, δηλαδή των ιδίων. Κατά τη γνώμη μας, οι διευθυντές υιοθετούν αυτή την άποψη, επειδή, όπως τεκμηριώνεται από το θεωρητικό μέρος, ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και, γενικότερα, στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, οπότε έχουν συνδέσει στο μυαλό τους ότι μέσα από την αξιολόγηση του κλίματος της σχολικής μονάδας αξιολογούνται και οι ίδιοι στο πλαίσιο της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την τυπολογία της Καβούρη<sup>64</sup>. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει το κλίμα ως «ανοιχτό». Συγκεκριμένα, το 49,5% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το κλίμα ως «ανοιχτό», όπου κυριαρχεί αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Το 24,8% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το κλίμα ως «κλειστό», όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση. Επίσης, το 15,7% των συμμετεχόντων χαρακτηρίζει το κλίμα ως «αποχής ή αποφυγής», όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν άνεση ανάληψης πρωτοβουλιών, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας. Ενώ το 10% των ερωτηθέντων χαρακτηρίζει το κλίμα ως «συμμετοχής ή αφοσίωσης», όπου οι διευθυντές είναι αυστηροί, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζονται στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή. Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε στην έρευνα της Καβούρη<sup>65</sup>, όπου το ανοιχτό κλίμα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό ανάμεσα στους άλλου τύπου κλίματος, καθώς και στην έρευνα του Τσολακίδη<sup>66</sup>.

Επίσης, από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν

63 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, σ.σ. 75-87. Στο: [http://ptde.uoi.gr/ptde\\_files/epetirida/Vol13\\_2000.pdf](http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf) (προσπελάστηκε στις 18-03-2017)

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

64 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ.σ. 181-201.

65 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ.σ. 181-201.

66 Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Λύκειο χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως «ανοιχτό» σε ποσοστό 100%, ενώ στα Ημερήσια Γυμνάσια σε ποσοστό 53,3%, στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια 33,3% και στα Επαγγελματικά Λύκεια 50,9%. Κατά την άποψή μας, το ανοιχτό κλίμα σε ποσοστό 100% στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο δικαιολογείται, γιατί πρόκειται για μικρά σχολεία, με λίγους εκπαιδευτικούς αλλά και λίγους μαθητές, οι οποίοι είναι, κυρίως, ενήλικες. Όπως έχει τεκμηριωθεί θεωρητικά, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, δηλαδή στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία, αλλά και από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικούς και μαθητές)<sup>67</sup>. Παράλληλα, αυτό τεκμηριώνεται και στην έρευνα του Γουρναρόπουλου, όπου αναφέρεται ότι στα μικρά σχολεία αναπτύσσονται γρηγορότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του και υπάρχει καλύτερη επικοινωνία<sup>68</sup>. Επίσης, στα Γενικά Λύκεια λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα και της πίεσης για την προετοιμασία των πανελληνίων εξετάσεων, καθώς αποτελούν το σκαλοπάτι για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δικαιολογείται ότι το κλίμα δεν είναι τόσο ανοιχτό (33,3%) και μάλιστα, το κλειστό κλίμα καταλαμβάνει το ίδιο ποσοστό (33,3%) με το ανοιχτό σε αντίθεση με τους άλλους τύπους σχολείων.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, που δείχνει πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του χαρακτηρισμού του σχολικού κλίματος και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας. Δηλαδή, όσο πιο πολλά έτη συνολικής προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο ανοιχτό χαρακτηρίζεται το κλίμα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται στην έρευνα της Καβούρη<sup>69</sup>.

Σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το κλίμα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς είναι «αρκετά έως πολύ» ικανοποιημένοι (56,7%), συγκεκριμένα το 35,7% των εκπαιδευτικών είναι «πολύ» ικανοποιημένοι και το 21% «αρκετά». Αντίθετα, σε έρευνα της Πασιαρδή αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της Κύπρου ικανοποιητικό σε σχετικά μικρό βαθμό<sup>70</sup>.

Επίσης, όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πολύ ικανοποιημένοι είναι. Ειδικότερα,

67 Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

68 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

69 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ.σ. 181-201.

70 Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

οι εκπαιδευτικοί που έχουν 13-15 έτη και αυτοί που έχουν περισσότερα από 16 έτη προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι σχεδόν «πολύ» ικανοποιημένοι (Μ.Ο.= 3,7 και 3,9 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Καβούρη, όπου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα γίνονται πιο θετικές ανάλογα με τα χρόνια παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα<sup>71</sup>.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου που δείχνει πως όσο πιο πολλά είναι τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το κλίμα της μονάδας τους (Μ.Ο.: 1-10 έτη= 2,2, 11-20 έτη= 2,6, 21-30 έτη= 3,3 και περισσότερα των 30 ετών= 3,1). Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται στην έρευνα της Κωστοπούλου, όπου αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να είναι ο παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους και, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη υπηρεσία έχουν θετικότερες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα τους<sup>72</sup>.

Από τη θεωρητική τεκμηρίωση προκύπτει πως το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει το σχολικό κλίμα, αφού στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σύγκριση με τις μεγάλες. Αντίστοιχα, οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν μία σχολική μονάδα επιδρούν στο κλίμα, καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή<sup>73</sup>. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στα ευρήματα της έρευνάς μας, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.= 3,5), από το μέγεθός της (Μ.Ο.= 3,4), από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που την απαρτίζουν (Μ.Ο.= 3,3), καθώς και από το εξωτερικό περιβάλλον (Μ.Ο.= 2,9). Τα αποτελέσματα αυτά τεκμηριώνονται και εμπειρικά, καθώς στην έρευνα του Γουρναρόπουλου αναφέρεται ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τις σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές. Μάλιστα, όσο πιο λίγα είναι τα άτομα τόσο πιο γρήγορα αναπτύσσονται οι προσωπικές σχέσεις, που συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία<sup>74</sup>.

71 Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ.σ. 181-201.

72 Κωστοπούλου, Α. (2011). *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

73 Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.

Σάιτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σάιτη, Α. & Σάιτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

74 Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

## 5.2. Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο. Αντικατοπτρίζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, το οποίο μπορεί να αλλάξει εύκολα από τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή, ενώ αντικατοπτρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και, παράλληλα, αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο. Επιπλέον, επηρεάζει την ψυχική διάθεση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Ως αρμοδιότερος φορέας για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος θεωρείται, πρώτα, ο σύλλογος διδασκόντων και, ύστερα, ο διευθυντής. Διαφαίνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, αφού η πλειοψηφία αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησής του, καθώς πιστεύουν πως λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της, ως σημαντικός δείκτης αυτοαξιολόγησής της.

Από παιδαγωγική σκοπιά η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποβλέπει στη λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών και ελλείψεων, καθώς και στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από τις αρνητικές εμπειρίες του «επιθεωρητισμού» πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, αποσκοπεί και στον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι διευθυντές θεωρούν ότι αποβλέπει στην αξιολόγηση των ιδίων.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας ως «ανοιχτό». Επομένως, κυριαρχεί αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και είναι υποστηρικτικός, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Παράλληλα, διακρίνονται για το ανοιχτό πνεύμα συνεργασίας και επαγγελματικής συμπεριφοράς, είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο είναι κατά απόλυτη πλειοψηφία «ανοιχτό», ενώ στα Ημερήσια Γυμνάσια και Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια είναι πολύ πιο «ανοιχτό» σε σχέση με αυτό που επικρατεί στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια. Τέλος, το οργανωτικό κλίμα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται, κυρίως, από την υλικοτεχνική υποδομή και το μέγεθός της.

### 6.3. Προτάσεις

Καθίσταται ως αναγκαιότητα η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος για την ανάδειξη των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, προκειμένου να ληφθούν μέτρα βελτίωσης και αναβάθμισης, για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Αυτό θα επιτευχθεί με την επαναφορά του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εκ μέρους της πολιτείας.

Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, να θεσπιστεί η συστηματική λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για διευθυντές σχολικών μονάδων, ώστε να καταρτίζονται σε θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αλλά και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια προτείνεται να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα, αφού είχε το χαμηλότερο ποσοστό ανοιχτού κλίματος. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απαγκιστρωθούν από την πίεση του αναλυτικού προγράμματος που σχετίζεται με τις πανελλήνιες εξετάσεις και να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεων που επικρατούν στη μονάδα τους. Τέλος, προτείνεται να γίνει περαιτέρω διερεύνηση του σχολικού κλίματος και ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει έναυσμα για μια σειρά νέων ερευνών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάδειξη της σημαντικότητας της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς και οριοθετήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενός μόνο νομού της χώρας. Επίσης, επιλέχθηκε δείγμα που ήταν προσιτό στην ερευνήτρια, καθώς η ίδια εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Θεσπρωτίας. Επιπλέον, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και ο περιορισμένος χρόνος που υπήρξε στη διάθεσή μας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, κατέστησαν αδύνατη τη διανομή του ερωτηματολογίου και σε άλλους νομούς της χώρας. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Βέβαια, δεν αποκλείει κάποιο είδος δυνατότητας γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε<sup>75</sup>.

---

75 Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.
- Βάμβουκας, Μ. (2008). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Αθήνα: Κριτική*.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κοσμίδου – Hardys (Επιμ.), *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγησης: Ένας γνήσιος διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.

- Καυιάλης, Α. Γ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστοπούλου, Α. (2011). *Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*, (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Β΄ Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, (σ. 45-57). Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος Β΄)*. Αθήνα: Ίδιου.
- Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά*

- των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας, Μεταπτυχιακή Εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

## Ξενόγλωσση

- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 16*, pp. 534-560.
- Cheng, Y.C. (1991a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration, 29* (2), p.25-37.
- Cheng, Y.C. (1991b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly, 27* (4), p. 481-505.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, pp. 180-193.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring School climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*, pp. 22-26.
- Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In Freiberg, H. J. (Ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer.
- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.

- Hoy, W., & Clover S.I.R. (1986). Elementary School Climate: a revision of the O.C.D.Q. *Educational Administration Quarterly*, 22, pp. 93-100.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill. Inc.
- Keefe, J.W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 11, p. 70-77.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *Education Research*, 44, pp. 97-110.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Sink, C.A., & Spencer L.R. (2005). My class Inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, pp. 937-48.
- Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, pp. 705-729.
- Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), p. 217-227.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, pp.139-152.

## Ιστοσελίδες

- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σ. 43-60. Στο: [http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\\_3web/2zbainos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf) (προσπελάστηκε στις 12-03-2017).
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 135-

151. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf> (προσπελάστηκε στις 15-03-2017).
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων*. Στο: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91\\_01#page/2/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up) (προσπελάστηκε στις 15-03-2017)
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stellexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stellexoi/epim_yliko/book5.pdf) (προσπελάστηκε στις 20-03-2017).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, σ. 75-87. Στο: [http://ptde.uoi.gr/ptde\\_files/epetirida/Vol13\\_2000.pdf](http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf) (προσπελάστηκε στις 18-03-2017)

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Τσατσούλη Αγγελική** είναι Φιλολόγος (ΠΕ02), πτυχιούχος του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση «Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάζεται 12 έτη ως φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν σε θέματα παιδαγωγικά, εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών, αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στοιχεία επικοινωνίας: [angeliki.tsatsouli@gmail.com](mailto:angeliki.tsatsouli@gmail.com).



Κανελλοπούλου Ευρυδίκη – Μαρία  
Δάρρα Μαρία

## Η εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: διδακτική πρακτική

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μελέτης μαθήματος (lesson study) στη βελτίωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τις προϋποθέσεις και τις δυσκολίες εφαρμογής της. Η διδακτική πρακτική υλοποιήθηκε σε Γενικό Λύκειο της Ανατολικής Αττικής από 12 Φεβρουαρίου ως 1 Απριλίου 2016. Συμμετείχαν ο διευθυντής και αρχικά όλοι (4) οι φιλόλογοι της σχολικής μονάδας, καθώς και οι 31 μαθητές των δύο τμημάτων της Β΄ Λυκείου. Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής της διδακτικής πρακτικής, προέκυψε ότι η μελέτη μαθήματος, μέσω του εμπλουτισμού της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, ενίσχυσε σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία. Ως προϋποθέσεις επιτυχίας της μελέτης μαθήματος αναδείχθηκαν ο λεπτομερής σχεδιασμός της διδασκαλίας, καθώς και το θέμα του ερευνητικού μαθήματος, το οποίο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των μαθητών, ενώ ως δυσκολίες εφαρμογής της προέκυψαν η έλλειψη χρόνου, συνεργασίας και υλικοτεχνικής υποδομής.

**Λέξεις–Κλειδιά:** μελέτη μαθήματος (lesson study), ερευνητικό μάθημα, συνεργατική διδασκαλία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## **The implementation of the Lesson Study to Secondary Education: teaching practice**

### **Abstract**

The purpose of the present study is to investigate the effectiveness of the implementation of the lesson study in improving the didactic-learning process in secondary education, as well as the conditions and difficulties of its implementation. The teaching practice was conducted in a general lyceum in eastern Attica from February 12 to April 1, 2016. The director and all the four (4) teachers, initially, of the school unit, as well as the 31 students of the two classes of the 2nd lyceum, participated. The results of the implementation of the teaching practice revealed that the lesson study, through the collaborative method, significantly strengthened the students' learning and, above all, the enrichment of the teaching of the research lesson had a positive influence on the acquisition of knowledge. As a prerequisite for the lesson study, the detailed planning of the teaching and the subject of the research lesson, which responded to the needs of the students, emerged, while the lack of time, cooperation and logistical infrastructure resulted from its implementation difficulties.

**Keywords:** lesson study; research lesson; collaborative teaching; secondary education

### **1. Εισαγωγή**

Η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Μια νέα διδακτική προσέγγιση είναι η μελέτη μαθήματος (Lesson Study), που αποτελεί μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης και έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε πολλές χώρες διεθνώς. Για την επιτυχή υλοποίησή της συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας με κοινό γνωστικό αντικείμενο, για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία ενός ερευνητικού μαθήματος<sup>1</sup>. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθελοντική και ισότιμη βάση και η διάθεση για ειλικρινή και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ τους, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση της μελέτης μαθήματος<sup>2</sup>. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών τούς

1 Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του lesson study. *Παιδαγωγική–Θεωρία και Πράξη*, 5, σ.σ. 98–109.

2 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A*



απελευθερώνει από την απομόνωση της αίθουσας, προωθεί τη συνεργασία και την επαγγελματική τους ανέλιξη εντός της σχολικής μονάδας και βελτιώνει τη γνώση των μαθητών<sup>3</sup>. Επίσης, η εστίαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του ερευνητικού μαθήματος, αποτελεί μια σημαντική διάσταση της μελέτης μαθήματος. Στο σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους και διαμορφώνουν συνεργατικά αποφασίζοντας από κοινού τις πιο κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας του<sup>4</sup>. Η επιτυχημένη εφαρμογή του, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, αναπτύσσει και καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών, οι οποίοι με την ομαδική εργασία αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες βελτιώνοντας τη σχολική τους επίδοση<sup>5</sup>. Κατά την υλοποίηση της μελέτης μαθήματος, ωστόσο, μπορεί να παρουσιαστούν δυσχέρειες, όπως η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο φόβος έκθεσης του έργου κάθε εκπαιδευτικού και η κριτική ανάλυση αυτού από τους υπολοίπους<sup>6</sup>.

Από τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη: α. ότι στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της εφαρμογής της προσέγγισης της μελέτης μαθήματος στη σχολική πραγματικότητα, ενισχύονται η συνεργασία και η ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και β. την έλλειψη σχετικών ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μελέτης μαθήματος στη σχολική τάξη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μελέτης μαθήματος στη βελτίωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχει την εξής διάρθρωση. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Περιλαμβάνει την αποσαφήνιση εννοιών, τη θεωρητική προσέγγιση της μελέτης μαθήματος, το σκοπό και τα ερωτήματα της δράσης. Στη συνέχεια, περιλαμβάνονται η μεθοδολογία της έρευνας, η δειγματοληψία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ακολούθως, περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η συζήτηση. Στο τέλος διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

---

*practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

3 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

4 Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH, USA.

5 Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), σ.σ. 46-53.

6 Lenski, S., Caskey, M., & Anfara, V. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40 (3), σ.σ. 50-57. doi/abs/10.1080/00940771.2009.11495587

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

#### 2.1.1. Μελέτη μαθήματος

Η μελέτη μαθήματος είναι μια πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν ένα σχέδιο μαθήματος, να διδάξουν, να παρατηρήσουν το μάθημα, να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και να χρησιμοποιήσουν την παρατήρησή τους για να βελτιώσουν το μάθημά τους. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν για να μάθουν περισσότερα σχετικά με αποτελεσματικές πρακτικές που έχουν ως αποτέλεσμα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές<sup>7</sup>.

#### 2.1.2. Ερευνητικό μάθημα

Ερευνητικό είναι το μάθημα που αναπτύσσει συνεργατικά η ομάδα μελέτης μαθήματος. Η φάση σχεδιασμού του ερευνητικού μαθήματος απαιτεί χρόνο και επικεντρωμένη προσπάθεια, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να υιοθετήσουν τη στάση του «εκπαιδευτικού-ερευνητή», δημιουργώντας ένα μάθημα-έρευνα για την πολυπλοκότητα περιεχομένου, διδασκαλίας, στόχων και μάθησης των μαθητών. Επίσης, τους βοηθά να διερευνήσουν ιδέες και ερωτήσεις τους για τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν καινούριες έννοιες και αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών προβλέποντας και σχεδιάζοντας τις απαντήσεις των μαθητών<sup>8</sup>.

#### 2.1.3. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Ομαδοσυνεργατική είναι η μέθοδος διδασκαλίας η οποία προϋποθέτει το χωρισμό των μαθητών ενός τμήματος σε ομάδες που εργάζονται στην τάξη για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Με τη δυναμική της ομάδας, η οποία ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, επιτυγχάνεται όχι μόνο η γνωστική αλλά και η κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών και μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα<sup>9</sup>.

#### 2.1.4. Κοινωνικός εποικοδομητισμός

Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός αφορά την παιδαγωγική θεωρία μάθησης,

7 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

8 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

9 Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

η οποία υποστηρίζει ότι η γνώση έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Εισηγητής του κοινωνικού εποικοδομητισμού θεωρείται ο Vygotsky ο οποίος επισημαίνει τη σημασία της επίδρασης του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στη μάθηση και στην απόκτηση της γνώσης. Οι μαθητές δεν αφομοιώνουν παθητικά τη γνώση, αλλά μαθαίνουν από τις μεταξύ τους σχέσεις και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντός τους, δημιουργώντας ο κάθε μαθητής τα μέσα με τα οποία θα ενσωματώσει τη νέα γνώση στην ήδη υπάρχουσα<sup>10</sup>.

## 2.2. Θεωρητική προσέγγιση της μελέτης μαθήματος

Η μελέτη μαθήματος είναι μια διδακτική πρακτική για τη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών, η οποία πρωτοεμφανίστηκε στην Ιαπωνία<sup>11</sup>. Η μελέτη μαθήματος στηρίζεται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό<sup>12</sup>. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση βασιζόμενοι στην προϋπάρχουσα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τους καθοδηγούν και τους εμπνυχώνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος<sup>13</sup>.

Για την υλοποίηση της καινοτόμου αυτής πρακτικής απαιτούνται 10-15 ώρες προετοιμασίας από τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια 3-4 εβδομάδων<sup>14</sup> και περιλαμβάνει τα εξής στάδια<sup>15</sup>:

- Καθορισμός μαθησιακών στόχων
- Σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος
- Διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος
- Αξιολόγηση - ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία
- Αναστοχασμός - Διαμόρφωση και κοινοποίηση τελικών αποτελεσμάτων.

Στο πρώτο στάδιο της μελέτης μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν μια ομάδα 3-6 ατόμων και συνεργάζονται για να καθορίσουν τους επιδιωκόμενους στόχους για τους μαθητές τους. Από τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης, διαπιστώνουν τα κενά μεταξύ των επιδιωκόμενων στόχων

10 Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3), σ.σ. 80-97.

11 Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υπονήφιων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Ερευνα στην Εκπαίδευση Hellenic Journal of Research in Education*, 1. Αλεξανδρούπολη, σ.σ. 30-58.

12 Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ., & Μουμουλίδου Μ. (2013). Βασικές συνιστώσες της εφαρμογής του μοντέλου Lesson Study στην Πρακτική Άσκηση των τεταρτοετών φοιτητών του Τ.Ε.Ε.Π.Η.-Δ.Π.Θ.: συνεργασία, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, παρατήρηση. Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, με θέμα «Βελτιώνοντας την Εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές». Αλεξανδρούπολη, 26-28 Σεπτεμβρίου.

13 Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH, USA.

14 Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teachers Education*, 53 (5), σ.σ. 393-405.

15 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

και της υπάρχουσας πραγματικότητας. Προσδιορίζουν ένα θέμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή δυσκολία για τους μαθητές ή μια νέα ενότητα της διδακτέας ύλης. Με τον καταιγισμό ιδεών και το γόνιμο διάλογο, επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές τους<sup>16</sup>.

Στο δεύτερο στάδιο της μελέτης μαθήματος οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συναντώνται για να σχεδιάσουν αναλυτικά το ερευνητικό μάθημα, το οποίο βασίζεται στην επιλεγμένη ενότητα της διδακτέας ύλης, με γνώμονα όχι τί θα μάθουν οι μαθητές, αλλά κυρίως πώς θα μάθουν. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνδιαμορφώσουν ένα σχέδιο διδασκαλίας, προβλέποντας τις πιθανές ερωτήσεις-απορίες των μαθητών και προετοιμάζουν ένα σχέδιο συλλογής δεδομένων. Στις συναντήσεις τους διατυπώνονται συνεχώς σχόλια και βελτιωτικές προτάσεις για το τελικό γραπτό αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο θα κληθούν να εφαρμόσουν στην τάξη<sup>17</sup>.

Στο τρίτο στάδιο η διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος από ένα μέλος της ομάδας επιτρέπει στα υπόλοιπα την παρατήρηση και συλλογή δεδομένων για τη διδασκαλία και την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Η αξιοποίηση των δεδομένων αυτών πραγματοποιείται στο επόμενο στάδιο της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης<sup>18</sup>.

Στο τέταρτο στάδιο με τη διεξοδική ανάλυση των δεδομένων του ερευνητικού μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν κριτική στο συνάδελφό τους για τον τρόπο διδασκαλίας του, αλλά εξάγουν πολύτιμα συμπεράσματα για το σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος και, επομένως, για τη βελτίωσή της.

Η υλοποίηση των βελτιώσεων μπορεί να σημάνει τη λήξη των σταδίων της μελέτης μαθήματος ή να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να επανασχεδιάσουν το ίδιο μάθημα ή να διεξάγουν νέους κύκλους μελέτης μαθήματος με διαφορετικό θέμα διδασκαλίας. Αν στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι προφορικές ή γραπτές απαντήσεις των μαθητών δεν είναι σωστές και απαιτείται η επανάληψη του ερευνητικού μαθήματος, η υλοποίηση του επανασχεδιασμού πραγματοποιείται από έναν άλλο εκπαιδευτικό της ίδιας ομάδας σε ένα άλλο τμήμα της ίδιας τάξης<sup>19</sup>.

Στο τελευταίο στάδιο της μελέτης μαθήματος πραγματοποιείται ο αναστοχασμός, η διαμόρφωση και η διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων. Η καταγραφή τους μετά από γόνιμο διάλογο και από κοινού ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων, μπορεί να συμβάλλει στην

16 Lewis, C., & Hurd, J. (2011). Lesson study step by step. How teacher learning communities improve instruction. Portsmouth, NH, USA.

17 Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του lesson study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, σ.σ. 98-109.

18 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

19 Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του lesson study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, σ.σ. 98-109.

αξιοποίησή τους από άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα ενθαρρυνθούν να εφαρμόσουν τη μελέτη μαθήματος<sup>20</sup>.

### **2.3. Σκοπός δράσης**

Βασικός σκοπός της παρούσας δράσης είναι η διερεύνηση της εφαρμογής της διδακτικής πρακτικής της μελέτης μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η δράση αποσκοπεί να διερευνήσει: α. την αποτελεσματικότητα της μελέτης μαθήματος στη βελτίωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, και β. τις προϋποθέσεις και τις δυσκολίες εφαρμογής της.

### **2.4. Ερωτήματα της δράσης**

Τα ερωτήματα της παρούσας δράσης είναι τα εξής:

- 1<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό η μελέτη μαθήματος συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας;
- 2<sup>ο</sup>: Ποιες είναι οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος;
- 3<sup>ο</sup>: Ποιες είναι οι δυσκολίες εφαρμογής της μελέτης μαθήματος;

## **3. Μεθοδολογία**

### **3.1. Δείγμα της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γενικό Λύκειο της Ανατολικής Αττικής από 12 Φεβρουαρίου ως 1 Απριλίου 2016, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, με τη συμμετοχή του διευθυντή και, αρχικά, του συνόλου (4) των φιλολόγων της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια ένας εκπαιδευτικός αποχώρησε. Επίσης, συμμετείχαν τα δύο τμήματα της Β΄ Λυκείου, το πρώτο με δεκαέξι (16) μαθητές ως ομάδα πειραματισμού και το δεύτερο με δεκαπέντε (15) ως ομάδα ελέγχου

### **3.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, εφαρμόστηκε μικτός μεθοδολογικός σχεδιασμός για λόγους τριγωνοποίησης. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησίμευσαν απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη μαθήματος και οι διδασκαλίες του παραδοσιακού και ερευνητικού μαθήματος. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα αποτέλεσαν τα ημερολόγια του διευκολυντή και του καταγραφέα της ομάδας, που

---

20 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της μελέτης μαθήματος, καθώς και τα πρωτόκολλα σχεδιασμού, παρατήρησης, αναστοχασμού και αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος. Πηγές δεδομένων, επίσης, αποτέλεσαν οι εργασίες των μαθητών, καθώς και τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές και μαθητές. Το πρωτόκολλο του lesson study για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος, το πρωτόκολλο αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος, το εργαλείο παρατήρησης του μαθήματος και το εργαλείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής της μελέτης μαθήματος, παρατίθενται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

### 3.3. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Στην αρχική συνάντηση, διάρκειας μιας ώρας περίπου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εθελοντικά, ενημερώθηκαν αναλυτικά για το περιεχόμενο και τα στάδια της μελέτης μαθήματος. Συμφώνησαν στη μαγνητοφώνηση των συναντήσεών τους, καθώς και στην τήρηση ημερολογίων από το διευκολυντή και τον καταγραφέα της ομάδας, αμέσως μετά το τέλος τους. Με τον τρόπο αυτό μπορούσαν να καταγραφούν σημαντικά στοιχεία των συναντήσεων, τα οποία ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα, και όταν μεσολαβούσε ένα εύλογο χρονικό διάστημα μεταξύ των συναντήσεων να μην υπάρχει ο κίνδυνος να ξεχαστούν και να αγνοηθούν. Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση υιοθετήθηκαν δύο τύποι ημερολογίων, που προέρχονται από τους Stepanek et al.<sup>21</sup>. Στη συνέχεια, επέλεξαν ομόφωνα να εστιάσουν στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, καθώς αποτελεί το μοναδικό κοινό μάθημα των φιλολόγων της σχολικής μονάδας. Μετά από διαλογική συζήτηση κατέληξαν στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου ποιήματος του Καρυωτάκη, με τίτλο «Είμαστε κάτι...».

Η επιλογή του ποιήματος έγινε με βάση κάποια κριτήρια. Αρχικά, το κείμενο έπρεπε να σχετίζεται με το θέμα του ερευνητικού μαθήματος, το οποίο βασίστηκε στους επιδιωκόμενους στόχους που έθεσε η ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού έλαβε υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί όρισαν ως θέμα να μάθουν οι μαθητές να αυτενεργούν στην ποίηση, καθώς ο ποιητικό λόγος έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι η ποίηση είναι μια μορφή τέχνης, ότι δεν είναι ένα απλό μάθημα στο οποίο μαθαίνει κανείς κλειστές απαντήσεις και, πρέπει οι ίδιοι οι μαθητές να αυτενεργούν και να αντιμετωπίζουν το κείμενο ως έργο τέχνης, ως κάτι όμορφο, ως μια ευκαιρία να διεισδύσουν στην ψυχή των άλλων ανθρώπων. Επίσης, επειδή η διδακτική πρακτική θα εφαρμοζόταν στα μέσα περίπου της σχολικής χρονιάς και με δεδομένο το γεγονός ότι οι μαθητές

---

21 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

είχαν διδαχθεί κάποιες λογοτεχνικές περιόδους, οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να ασχοληθούν με την ποίηση της πρώτης δεκαετίας του μεσοπολέμου και πιο ειδικά με τον Καρυωτάκη ο οποίος θεωρείται ο πιο αντιπροσωπευτικός ποιητής της γενιάς αυτής. Από τα ποιήματα του Καρυωτάκη η ομάδα των εκπαιδευτικών επέλεξε το «Είμαστε κάτι...» καθώς το ποίημα αυτό είναι αρκετά ενδιαφέρον για να τονιστεί η ποίηση του Καρυωτάκη και γενικά η εποχή στην οποία εντάσσεται. Η στιχουργική μορφή του ποιήματος, η εκφραστική ιδιαιτερότητα του ποιητή, οι εικόνες, η συναισθηματική διάθεση, το κλίμα της εποχής, το στοιχείο της αυτοαναφορικότητας, αποτελούν θέματα σημαντικά για την επεξεργασία του συγκεκριμένου ποιήματος.

Επίσης, στην αρχική συνάντηση οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στη διεξαγωγή της παραδοσιακής διδασκαλίας του μαθήματος πριν από την έναρξη των διαδικασιών του ερευνητικού μαθήματος, ώστε ο εκπαιδευτικός του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας να μην επηρεαστεί από την εφαρμογή του νέου. Προσδιορίστηκε ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση της παραδοσιακής διδασκαλίας και για τις επόμενες συναντήσεις.

Μετά την εφαρμογή της παραδοσιακής διδασκαλίας, ακολούθησαν **πέντε** συναντήσεις για τον αναλυτικό σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος.

Ειδικότερα, στη δεύτερη συνάντηση, διάρκειας δύο περίπου ωρών, καθορίστηκαν αναλυτικά οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι του ερευνητικού μαθήματος από την ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ως μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε η καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στην ποίηση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές αναμένεται να αντιληφθούν την ποίηση ως μια ιδιάζουσα μορφή τέχνης που γεννά όμορφες σκέψεις και παρέχει, εν τέλει, την ευκαιρία να διεισδύσει στα μύχια των ψυχών άλλων ανθρώπων ενώ, αναμένεται να συμβάλει σημαντικά και στην ενθάρρυνση των τελευταίων, ώστε να εκφράζουν ελεύθερα και τεκμηριωμένα τις απόψεις τους.

Ως βραχυπρόθεσμοι στόχοι ορίστηκαν η επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της ποίησης του Μεσοπολέμου, η εξοικειώσή τους με τον «Καρυωτακισμό», καθώς και η σύνδεση μορφής και περιεχομένου του ποιήματος. Ειδικότερα, για τη μορφή του ποιήματος, οι εκπαιδευτικοί όρισαν ως στόχο την ανάλυση της στιχουργικής μορφής του σονέτου, που είναι ένα παραδοσιακό λυρικό είδος και την εκφραστική ιδιαιτερότητα του Καρυωτάκη, ο οποίος επέλεξε λέξεις καθημερινές, πεζές, αντιποιητικές, που δίνουν μια διαφορετική διάσταση στην ποίησή του, που τυπικά μόνο είναι παραδοσιακή. Επίσης, σκοπός είναι να παρατηρηθεί από τους μαθητές το αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης χαρακτηριστικών στοιχείων του αστικού χώρου στην εικονοποιία του ποιήματος. Να αντιληφθούν, δηλαδή, ότι ο Καρυωτάκης στρέφεται από το φυσικό χώρο, που μέχρι τότε επικρατούσε στην ποίηση, στον αστικό, που είναι χώρος πιο σκληρός και λιγότερο ποιητικός. Άλλος στόχος ήταν να σχολιαστεί από τους μαθητές η αντίληψη του ποιητικού υποκειμένου για το θέμα της ποιητικής

δημιουργίας γενικά και να ενταχθεί στο κλίμα της εποχής του, δηλαδή πώς βλέπει ο ποιητής την ποίηση και πώς εντάσσεται στο κλίμα αυτό της απαισιοδοξίας του Μεσοπολέμου, μετά το 1922 όπου με βασικό συντελεστή τον Καρυωτάκη διαμορφώθηκε το κλίμα του Καρυωτακισμού<sup>22</sup>. Σε αυτό κυριαρχεί μια διάχυτη απογοήτευση η οποία αποτυπώνεται μέσα στο συγκεκριμένο ποίημα και ειδικά στην αναφορά του για τους ποιητές. Επίσης, άλλος στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές την αυτοαναφορική διάσταση του ποιήματος, δηλαδή πώς σχολιάζει ο ίδιος ο ποιητής την ποίησή του, και την ποίηση γενικότερα. Παράλληλα, προτάθηκε η αξιοποίηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, καθώς και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με άλλες μορφές τέχνης, όπως για παράδειγμα, η μουσική και η ζωγραφική.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εξέτασαν τις πιθανές μεθόδους διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος, εστιάζοντας στην κειμενοκεντρική και μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς και στη συνεργατική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Η τελευταία προάγει τη συνεργασία των μαθητών και προωθεί την αυτενέργειά τους, καθώς η εργασία σε ομάδες ενισχύει σημαντικά τη γόνιμη ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και επιχειρημάτων. Ακόμα, στο πλαίσιο της οι μαθητές θα καλλιεργήσουν την κριτική και συνδυαστική τους σκέψη και θα αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εντάσσοντας στο σχέδιο τις νέες τεχνολογίες επιδίωξαν οι μαθητές τους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στον ψηφιακό γραμματισμό.

Σε επίπεδο στάσεων οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν οι μαθητές τους να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις γνώσεις των άλλων συμμαθητών τους και γενικότερα άλλων ανθρώπων, ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των «άλλων». Με τον τρόπο αυτό ακολουθείται και η στοχοθεσία της UNESCO<sup>23</sup>.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης αυτής, η αποχώρηση ενός μέλους, λόγω αδυναμίας συνεργασίας, δεν εμπόδισε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να συνεχίσουν την εφαρμογή της καινοτόμου αυτής διδακτικής πρακτικής.

Στην τρίτη συνάντησή τους, διάρκειας μιας περίπου ώρας, οι εκπαιδευτικοί αφού συμφώνησαν να χρησιμοποιήσουν στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση το πρωτόκολλο σχεδιασμού και αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος από τους Stepanek et al.<sup>24</sup>, άρχισαν να σχεδιάζουν λεπτομερώς το σχέδιο διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος, επιδιώκοντας την αυξημένη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, και την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης τους στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Ως αφόρμηση της διδασκαλίας, οι

22 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Β' τεύχος, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο του καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 108-115.

23 UNESCO, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα, Εκδόσεις: Gutenberg.

24 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.



εκπαιδευτικοί κατέληξαν στη χρησιμοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Ρέμπραντ «Καταιγίδα στη θάλασσα της Γαλιλαίας», για την κινητοποίηση των μαθητών μέσω ερωτήσεων που σχετίζονταν με το θέμα του πίνακα και του ποιήματος. Η συνάντηση αυτή ολοκληρώθηκε με την πρώτη αναλυτική καταγραφή του σχεδίου διδασκαλίας και την ένταξη κάποιων ερωτήσεων στο φύλλο εργασίας των μαθητών, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και τη μελοποίηση του ποιήματος. Τέλος, αποφασίστηκε να δοθεί στους μαθητές ένα «παράλληλο» κείμενο και έγινε η ανάθεση της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος σε ένα συγκεκριμένο μέλος της ομάδας.

Στην τέταρτη συνάντηση, διάρκειας μιας ώρας, έγιναν παρατηρήσεις και προτάσεις βελτίωσης του σχεδίου διδασκαλίας που εκπονήθηκε στην προηγούμενη συνάντηση. Επίσης, συζητήθηκε η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για τη διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος, καθώς και η κατανομή του διδακτικού χρόνου στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας. Ακόμη, ορίστηκαν οι ρόλοι των μελών της ομάδας κατά την παρατήρηση και συλλογή δεδομένων του ερευνητικού μαθήματος. Στη συνάντηση αυτή, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατέληξαν και στην υιοθέτηση των κατάλληλων εργαλείων συλλογής δεδομένων.

Στην πέμπτη συνάντηση, διάρκειας μιας ώρας, ελέγχθηκε αν το αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας ανταποκρίνεται πλήρως στους επιδιωκόμενους στόχους, αν όλες οι ερωτήσεις είναι σαφείς, αν εντοπίζονται πιθανές δυσκολίες -απορίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές και καθορίστηκε ο τρόπος αντιμετώπισής τους. Επίσης, αποφασίστηκε η διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής, καθώς είχε προγραμματιστεί να χρησιμοποιηθούν ηλεκτρονικά μέσα, όπως βιντεοπροβολέας και ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Επίσης, καθορίστηκε το περιεχόμενο μιας σύντομης συνάντησης, διάρκειας δέκα περίπου λεπτών, πριν τη διενέργεια του ερευνητικού μαθήματος, για να διανεμηθούν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τα αντίγραφα του σχεδίου μαθήματος, να συζητηθεί αν υπάρχει κάποια απορία σχετικά με τη διδασκαλία ή τις οδηγίες παρατήρησής του. Τέλος, στη συνάντηση αυτή, παρουσιάστηκε συνοπτικά η φάση της αξιολόγησης του ερευνητικού μαθήματος που θα ακολουθήσει. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πριν ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης, θα πρέπει να τηρήσουν το πρωτόκολλο απολογισμού μετά από το μάθημα, το πρωτόκολλο της διαδικασίας αναθεώρησης μαθήματος και το εργαλείο αναστοχασμού εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους.

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος διανεμήθηκε στους μαθητές της ομάδας πειραματισμού ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η τελευταία δίωρη συνάντηση, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση-ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός του ερευνητικού μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί εξετάζοντας τις γραπτές

απαντήσεις των μαθητών στο τμήμα ελέγχου και στο τμήμα πειραματισμού και συνεκτιμώντας τα στοιχεία που κατέγραψαν κατά την παρακολούθηση του ερευνητικού μαθήματος, κατέληξαν σε χρήσιμα συμπεράσματα για το σχεδιασμό του μαθήματος και, συνεπώς, για τη βελτίωση της μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Με την υπενθύμιση στα μέλη της ομάδας ότι δεν ασκείται κριτική στο διδάσκοντα, έγινε ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο διδάσκων ανέφερε ότι η διδασκαλία του ερευνητικού μαθήματος ήταν μια ιδιαίτερα θετική εμπειρία, αν και αρχικά βίωσε έντονο άγχος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος, ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά στη διδασκαλία, κινητοποιήθηκαν και ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ακόμα και οι πιο αδύναμοι, στις προφορικές και γραπτές ερωτήσεις, καθώς και στην ανατροφοδότηση του μαθήματος. Επίσης, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος τους βοήθησε σημαντικά. Στις αδυναμίες, επισημάνθηκε το θέμα του χρόνου και, κυρίως, στην τελευταία άσκηση με τους υπολογιστές, που λόγω παλαιότητας δεν λειτούργησαν γρήγορα. Επίσης, έκριναν ότι η εξέταση του παράλληλου κειμένου θα ήταν προτιμότερο να είχε δοθεί ως εργασία στο σπίτι, ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να αναπτύξουν πιο πολύ τις άλλες ασκήσεις που υπήρχαν στα φύλλα εργασιών και να αποφευχθεί με αυτόν τον τρόπο η πίεση του χρόνου που κάποιοι μαθητές είχαν νιώσει. Στο τέλος διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

#### 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά την εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρακτικής προέκυψε, ότι η μελέτη μαθήματος ενίσχυσε σημαντικά τη μάθηση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, από τα αποτελέσματα των γραπτών εργασιών των μαθητών της ομάδας πειραματισμού, καταγράφηκε μια πολύ ικανοποιητική ανταπόκρισή τους στην κατανόηση των διδακτικών στόχων του ερευνητικού μαθήματος. Η συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία, όπως αποτυπώθηκε στα εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού, και ιδιαίτερα των πιο αδύναμων μαθητών, καταδεικνύει τη θετική συμβολή της μελέτης μαθήματος στη μάθησή τους. Οι απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας, σε ατομικές και ομαδικές εργασίες, φανερώνουν ότι ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος επέδρασε θετικά στην κατάκτηση της γνώσης. Το αποτέλεσμα αυτό παρατηρείται επίσης, στους Oliva<sup>25</sup> και Stepanek et al.<sup>26</sup>, οι οποίοι διαπίστωσαν στις έρευνές τους ότι η μελέτη

25 Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Logmann, σ. 227.

26 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

μαθήματος συμβάλλει καταλυτικά στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που διατυπώθηκαν στη συνάντηση μετά το ερευνητικό μάθημα, συμφωνούν με το αποτέλεσμα αυτό, καθώς στο σύνολό τους θεωρούν ότι η μελέτη μαθήματος βοήθησε όλους τους μαθητές της ομάδας πειραματισμού να ανταποκριθούν με επιτυχία στο μάθημα. Επιπρόσθετα, για τη συμβολή της μελέτης μαθήματος στη μάθηση των μαθητών, ιδιαίτερα σημαντικές ήταν οι απαντήσεις των ίδιων των μαθητών της ομάδας πειραματισμού. Οι μαθητές δήλωσαν στο σύνολό τους ότι *συμφωνούν απόλυτα-συμφωνούν* στην ερώτηση για την κατανόηση των στόχων του μαθήματος. Το ίδιο ποσοστό στις απαντήσεις των μαθητών παρατηρήθηκε και στην ερώτηση για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή του λεπτομερούς σχεδιασμού για την επιτυχή υλοποίηση του ερευνητικού μαθήματος, τα οποία συνέβαλαν στην επίτευξη του βασικού στόχου της μελέτης μαθήματος που είναι η μάθηση των μαθητών, όπως άλλωστε διαπιστώνεται και από τους Cerbin & Kopp<sup>27</sup>. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι κατανόησε επαρκώς το μάθημα και θέλει να επαναληφθεί ο νέος τρόπος διδασκαλίας, ενώ λίγοι μαθητές απάντησαν ότι *ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*. Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών απάντησε ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν ότι *ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η μελέτη μαθήματος βοηθά σημαντικά τους μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης με τον τρόπο που διεξάγεται. Ωστόσο, το μικρό ποσοστό των μαθητών που δε συμφωνεί αλλά και που δε διαφωνεί, μπορεί να αποδοθεί σε διάφορες αιτίες. Καταρχάς, οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ένα νέο τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Επίσης, έπρεπε να πραγματοποιήσουν αρκετές εργασίες ατομικά και ομαδικά και να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες σε μία από αυτές. Ενδεχομένως, η χρονική πίεση να επηρέασε την απάντησή τους.

Οι παραπάνω θετικές επιδράσεις της μελέτης μαθήματος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, προϋποθέτουν την επιτυχή υλοποίηση του ερευνητικού μαθήματος. Η επιτυχία του, όπως αποτυπώθηκε στην παρούσα έρευνα, εξαρτάται άμεσα από το λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας του, καθώς και το θέμα του ερευνητικού μαθήματος, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ο λεπτομερής σχεδιασμός του ερευνητικού μαθήματος απασχόλησε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε όλες τους τις συναντήσεις. Ο εμπλουτισμός, η βελτίωση, η ολοκλήρωση και η πιστή τήρηση του πρωτοκόλλου σχεδιασμού του ερευνητικού μαθήματος από την ομάδα, φανερώνει ότι όλα τα μέλη της είχαν αντιληφθεί τη μεγάλη σημασία του σχεδιασμού για την επιτυχή έκβαση

---

27 Cerbin, B., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical Knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), σ.σ. 250–257.

του εγχειρήματος. Ακόμα, και στη συνάντηση μετά το ερευνητικό μάθημα, όπου εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα, η αξιολόγηση-ανατροφοδότηση αφορούσε κυρίως το σχεδιασμό του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, απάντησαν ότι *συμφωνούν απόλυτα-συμφωνούν* στις ερωτήσεις για τον αρχικό σχεδιασμό και τον κύκλο της μελέτης μαθήματος. Από το εύρημα αυτό προκύπτει, ότι το σύνολο των καθηγητών είχε ενημερωθεί πολύ καλά για τη διαδικασία της μελέτης μαθήματος. Επίσης, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, σύμπνοιας και συναδελφικότητας είναι, επίσης, σημαντική για την επιτυχία της μελέτης μαθήματος. Οι προϋποθέσεις αυτές καταγράφονται και στις έρευνες των Lewis & Hurd<sup>28</sup>.

Απεναντίας, διάφορες δυσχέρειες μπορεί να υπονομεύσουν τη διεξαγωγή της μελέτης μαθήματος. Στην παρούσα έρευνα, η σημαντικότερη δυσχέρεια που παρατηρήθηκε ήταν η αποχώρηση ενός μέλους της ομάδας. Η αποχώρηση αυτή, όμως, δεν επέδρασε αρνητικά στην ολοκλήρωση της μελέτης μαθήματος. Όπως αναφέρουν οι Rock & Wilson<sup>29</sup>, η αποχώρηση μελών της ομάδας, λόγω διαφωνιών, συγκρούσεων ή έλλειψης συνεργατικής κουλτούρας, μπορεί να δυσχεράνει το έργο της ομάδας ή ακόμη και να οδηγήσει στη διάσπασή της. Μια ακόμη δυσχέρεια που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα, σχετίζεται με την έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από άλλους συναδέλφους. Το άγχος που απορρέει από την έκθεση αυτή, εκφράστηκε ως δυσκολία από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, όπως καταγράφουν και άλλοι ερευνητές<sup>30</sup>. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, το αντιμετώπισαν δημιουργικά και δεν παρατηρήθηκαν αρνητικές συνέπειες κατά τη διεξαγωγή της παραδοσιακής διδασκαλίας και της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος.

Μια ακόμα δυσκολία που εντόπισε η συγκεκριμένη έρευνα, σχετίζεται με την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας. Τα προβλήματα καταγράφηκαν στη συζήτηση μετά το ερευνητικό μάθημα, καθώς και στα εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού. Ένα μικρό τεχνικό πρόβλημα που δημιουργήθηκε, λόγω της παλαιότητας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και καθυστέρησε, αλλά δεν εμπόδισε την επιτυχή ολοκλήρωση του ερευνητικού μαθήματος, αναφέρθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων καθηγητών. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με την άποψη των ερευνητών Chokshi και Fernandez<sup>31</sup>, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η επάρκεια ανθρώπινων και υλικών πόρων είναι

28 Lewis, C., & Hurd, J. (2011). Lesson study step by step. How teacher learning communities improve instruction. Portsmouth, NH, USA.

29 Rock, C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), σ.σ. 77-92.

30 Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, ΕΚΠ. Αθήνα, σ.σ. 69-95.

31 Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to Importing Japanese Lesson Study Concerns, Misconceptions, and Nuances. *Phi Delta Kappan*, 85 (7), σ.σ. 520-525.

απαραίτητη για τη διασφάλιση της ουσιαστικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος.

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχία της μελέτης μαθήματος, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που αναφέρθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να είναι η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Η ίδια άποψη καταγράφεται και από άλλους ερευνητές<sup>32</sup>. Επίσης, ως δυσχέρεια αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό η έλλειψη αυθορμητισμού του διδάσκοντος. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στη διδασκαλία του ερευνητικού μαθήματος, η οποία προϋποθέτει την πιστή τήρηση του πρωτοκόλλου σχεδιασμού του μαθήματος που έχει ήδη συμφωνηθεί χωρίς ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αυτενεργεί, όπως συνηθίζεται από μερικούς. Από τους μαθητές, η πλειοψηφία τους δεν ανέφερε κάποια δυσκολία. Το άγχος και η επεξεργασία του παράλληλου κειμένου δυσχέραναν επίσης ένα μικρό ποσοστό μαθητών. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό μαθητών ανέφερε ως δυσκολία την έμφυτη ντροπή και διστακτικότητα. Η δυσκολία των τελευταίων μπορεί να αποδοθεί στην ύπαρξη και άλλων εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί στις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της μελέτης μαθήματος σε μελλοντικές διδασκαλίες, συμφώνησαν με τις απόψεις των Lewis και Hurd<sup>33</sup>, τονίζοντας τη σημασία του σωστού και έγκαιρου προγραμματισμού και σχεδιασμού της διαδικασίας, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου ερευνητικού μαθήματος έλαβε υπόψη του το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και τις μαθησιακές τους ανάγκες, εστιάζοντας στον τρόπο που μαθαίνουν, όπως προτείνεται και από τους Ρεκαλίδου, και συν.<sup>34</sup>. Επίσης, οι προτάσεις των μαθητών για τη μελλοντική εφαρμογή της μελέτης μαθήματος έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αρκετοί μαθητές απάντησαν ότι δεν χρειάζονται βελτιώσεις και για το λόγο αυτό δεν έκαναν καμία πρόταση. Το ίδιο ποσοστό μαθητών πρότειναν τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και ένα μικρότερο ποσοστό τη μεγαλύτερη διάρκεια του μαθήματος. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό πρότειναν την ένταξη της τέχνης σε μεγαλύτερο βαθμό και το ίδιο ποσοστό πρότεινε το ερευνητικό μάθημα να διεξάγεται μια φορά το μήνα. Το εύρημα αυτό απαντάται, επίσης, και στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν στις φάσεις της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης και του

32 Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, ΕΚΠ. Αθήνα, σ.σ. 69-95.

33 Lewis, C., & Hurd, J. (2011). Lesson study step by step. How teacher learning communities improve instruction. Portsmouth, NH, USA.

34 Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, ΕΚΠ. Αθήνα, σ.σ. 69-95.

αναστοχασμού. Οι καθηγητές, αφού αξιολόγησαν θετικά το ερευνητικό μάθημα, επισήμαναν το πρόβλημα με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και συμφώνησαν ότι ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές σε σχέση με τις ασκήσεις ήταν οριακά επαρκής. Το αποτέλεσμα αυτό υποδεικνύει σαφώς τη σημασία των συγκεκριμένων φάσεων της μελέτης μαθήματος για μελλοντική διδασκαλία της, όπως τονίζεται και από τους Stepanek et al.<sup>35</sup>.

Η έρευνα, επίσης, ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η οποία αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής της μελέτης μαθήματος, στη μάθηση των μαθητών. Η σημασία της ομαδικής εργασίας αναγνωρίζεται και από τους Darling-Hammond και Richardson<sup>36</sup>. Επίσης, η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ενίσχυσε τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, όπως αναφέρει και ο Παναγιωτακόπουλος και οι συνεργάτες του<sup>37</sup>. Ακόμα, η ένταξη της τέχνης άσκησε θετική επίδραση στους μαθητές, ένα στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται, επίσης, και από άλλη σχετική έρευνα<sup>38</sup>.

## 5. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι οι θετικές επιδράσεις της μελέτης μαθήματος διαπιστώθηκαν στη μάθηση των μαθητών. Η κατανόηση του ερευνητικού μαθήματος από την πλειοψηφία των μαθητών και η θετική τους ανταπόκριση σε μελλοντική εφαρμογή του, αποτελεί ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας. Απεναντίας, ένα μικρό ποσοστό μαθητών τήρησε ουδέτερη στάση. Από τη σχεδόν καθολική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και τις απαντήσεις τους στις ατομικές και ομαδικές ασκήσεις των φύλλων εργασιών, διαπιστώθηκε η πληρέστερη κατάκτηση της γνώσης. Η έρευνα ανέδειξε τη συμβολή του καινοτόμου αυτού τρόπου διδασκαλίας, που αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και εντάσσει στη διδασκαλία την τέχνη και τις νέες τεχνολογίες.

Για την επιτυχία της μελέτης μαθήματος, όπως συμπεραίνεται από τις απαντήσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι ο λεπτομερής σχεδιασμός του, ο οποίος βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και η ειλικρινής και ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Διαφωνίες ή προσωπικές αντιπαραθέσεις, μπορεί να υπονομεύσουν τη συνοχή της ομάδας. Επίσης, το άγχος της έκθεσης των εκπαιδευτικών, που κλήθηκαν να διδάξουν μπροστά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αποτελεί μια δυσχέρεια, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση αντιμετωπίστηκε με επιτυχία. Ωστόσο, η αναβάθμιση

35 Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators. California, USA.

36 Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), σ.σ. 46-53.

37 Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998,1999). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, & Χ. Παναγιωτακόπουλος. *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 187-326.

38 Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό*. Τόμος: Α': Γενικό μέρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 49-69.

του τεχνολογικού εξοπλισμού στο συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί ένα ζήτημα που η σχολική μονάδα οφείλει να αντιμετωπίσει άμεσα, καθώς η υλικοτεχνική υποδομή είναι μια ακόμη βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της μελέτης μαθήματος. Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς, είναι άλλη μια δυσκολία που διαπιστώθηκε και η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλο τρόπο από τη διοίκηση του σχολείου.

Ωστόσο, ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι η διεξαγωγή της έγινε σε μία σχολική μονάδα με σχετικά μικρό δείγμα καθηγητών και μαθητών και για το λόγο αυτό τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν.

Συνοψίζοντας, η μελέτη μαθήματος αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική πρακτική η οποία μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εφαρμογή της, επομένως, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και βαθμίδες εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση Hellenic Journal of Research in Education*, 1, 30-58. .
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό*. Τόμος: Α': Γενικό μέρος, 49-69. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2009). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*. Τομέας Επιμόρφωσης.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998,1999). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, & Χ. Παναγιωτακόπουλος. *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμος Γ', 187-326. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του lesson study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, 98-109.
- Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ., & Μουμουλίδου Μ. (2013). *Βασικές συνιστώσες της εφαρμογής του μοντέλου Lesson Study στην Πρακτική Άσκηση των τεταρτοετών φοιτητών του Τ.Ε.Ε.Π.Η.-Δ.Π.Θ.: συνεργασία, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, παρατήρηση*. Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, με θέμα

«Βελτιώνοντας την Εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές». Αλεξανδρούπολη, 26-28 Σεπτεμβρίου.

- Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠ*, 69-95. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Β' τεύχος, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου*, Βιβλίο του καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- UNESCO, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3), 80–97.
- Cerbin, B., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical Knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), 250–257.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to Importing Japanese Lesson Study Concerns, Misconceptions, and Nuances. *Phi Delta Kappan*, 85 (7), 520–525.
- Darling–Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis intelligence: a planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Records*, 106(1), 193–211.
- Fernandez, C. (2002). Learning from japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teachers Education*, 53 (5), 393–405. doi/10.1177/002248702237394
- Lenski, S., Caskey, M., & Anfara, V. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40 (3), 50-57. doi/abs/10.1080/00940771.2009.11495587
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step. How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH, USA.
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Logmann.
- Rock, C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 77-92



Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Κανελλοπούλου Ευρυδίκη-Μαρία** είναι εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έχει συμμετοχή με εργασίες σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά συνέδρια και άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: [evikanell@gmail.com](mailto:evikanell@gmail.com).

Η κ. **Δάρρα Μαρία** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο «Σχολική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται, κυρίως, με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών οργανισμών ποιότητας, την αξιολόγηση και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Έχει συμμετοχή με εργασίες σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά συνέδρια και άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: [Jckaza1989@yahoo.gr](mailto:Jckaza1989@yahoo.gr).

### Παράρτημα

#### Πίνακας 1. Πρωτόκολλο Lesson Study: Διαδικασία Σχεδιασμού Μαθήματος<sup>39</sup>

Κατευθυντήριες ερωτήσεις	Περιγραφή
<b>Βήμα 1ο: Προσδιορισμός Θέματος</b>	
Ποιες περιοχές μαθήματος είναι δύσκολες στην κατανόηση από τους μαθητές μας;	Η ομάδα της Μελέτης Μαθήματος εντοπίζει ένα θέμα για το ερευνητικό μάθημα λαμβάνοντας υπόψη:
Ποιες είναι οι συνήθεις δυσκολίες, από την έρευνα, στη διαδικασία μάθησης των μαθητών;	Τα δεδομένα των επιτευγμάτων των μαθητών
Ποιες περιοχές μαθήματος είναι δύσκολο να διδαχθούν;	Ενδιαφέρουσες έννοιες και κοινές παρανοήσεις
Υπάρχουν αδύναμα σημεία ή ελλείψεις σε θέματα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών;	Ανάγκες μάθησης των καθηγητών
Ποιο θέμα θα συνεισφέρει στην απόκτηση γνώσης για το ερευνητικό θέμα;	Κενά αναλυτικού προγράμματος
Το θέμα που προσδιορίσαμε θα δουλευτεί μέσα στο πρόγραμμα του Lesson Study;	

39 Προσαρμογή από Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell. 2007: 59.

<b>Βήμα 2ο: Χαρτογράφηση της Ενότητας</b>	
<p>Ποιο μάθημα θα έχει τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ενότητα;</p> <p>Γιατί να εστιάσουμε στο συγκεκριμένο μάθημα;</p> <p>Πώς επηρεάζει η εστίαση σε ένα μόνο ερευνητικό μάθημα τα υπόλοιπα μαθήματα της ενότητας;</p> <p>Τί θα μάθουν οι μαθητές με τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο ερευνητικό μάθημα;</p> <p>Τί θα ακολουθήσει μετά;</p>	<p>Η ομάδα Μελέτης Μαθήματος εξετάζει την ενότητα για το θέμα που προσδιορίστηκε στο 1ο Βήμα. Οι καθηγητές θα διαλέξουν το ερευνητικό μάθημα και θα λάβουν υπόψη τις συνδέσεις με άλλα μαθήματα της ενότητας.</p>
<b>Βήμα 3ο: Προσδιορισμός Στόχων Μαθήματος</b>	
<p>Ποιο είναι το περιεχόμενο και οι στόχοι της διαδικασίας γι' αυτήν την ενότητα;</p> <p>Τί κάνει αυτούς τους στόχους αξιόλογους;</p> <p>Πώς μπορεί το ερευνητικό θέμα και οι στόχοι της ενότητας να υλοποιηθούν με το ερευνητικό μάθημα;</p>	<p>Η ομάδα Μελέτης Μαθήματος εξετάζει τους στόχους της ενότητας που αφορούν το ερευνητικό μάθημα. Οι στόχοι του μαθήματος προκύπτουν από τους στόχους της ενότητας και το ερευνητικό θέμα.</p>
<b>Βήμα 4ο: Δημιουργία Σχεδίου Μαθήματος</b>	
<p>Ποια είναι η ερευνητική ερώτηση ή υπόθεση;</p> <p>Πώς ο σχεδιασμός υποστηρίζει τους στόχους του ερευνητικού μαθήματος;</p> <p>Έχουμε προβλέψει τις αντιδράσεις των μαθητών βασισμένοι στην εμπειρία μας και την έρευνα;</p> <p>Τί προϋπάρχουσα γνώση επί του θέματος πρέπει οι μαθητές να έχουν;</p> <p>Πώς θα απαντήσει ο καθηγητής στις αντιδράσεις ή τις παρανοήσεις των μαθητών;</p> <p>Τί είδους πειστήρια θα είναι αρκετά για να δείξουν την κατανόηση επί του θέματος των μαθητών;</p> <p>Έχουμε ένα σχέδιο αξιολόγησης του μαθήματος;</p>	<p>Η ομάδα αναπτύσσει το ερευνητικό μάθημα. Το σχέδιο μαθήματος είναι πάρα πολύ λεπτομερές και αντιπροσωπεύει την έρευνα της ομάδας και τις συλλογικές ερωτήσεις και ιδέες σχετικά με τον καλύτερο τρόπο προώθησης της μάθησης των μαθητών.</p>

## Πίνακας 2. Πρωτόκολλο αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος<sup>40</sup>

Βήμα	Καθοδηγητικές Ερωτήσεις	Περιγραφή
------	-------------------------	-----------

40 Προσαρμογή από Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007: 110

<p><b>1. Συλλογή και κριτική των δεδομένων</b></p>	<p>Ποια αποδεικτικά στοιχεία χρειαζόμαστε για να πληροφορήσουμε αυθεντικά την ομάδα μάθησης;</p>	<p>Η ομάδα εξετάζει τα στοιχεία που έχει συλλέξει κατά τη διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος. Για την αναθεώρηση του μαθήματος μπορεί να συμπεριληφθούν τα παρακάτω: Εργασίες μαθητών Φωτογραφίες του πίνακα Ηχογράφηση του μαθήματος Σημειώσεις από την ανασκόπηση του μαθήματος και παρατηρήσεις μελών της ομάδας Ατομικά ημερολόγια μετά από την ανασκόπηση του μαθήματος</p>
<p><b>2. Ανάλυση Δεδομένων</b></p>	<p>Τι αποκαλύπτουν πραγματικά τα δεδομένα για την κατανόηση και τη μάθηση των μαθητών; Σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος; Ποιες πτυχές του μαθήματος συνέβαλαν στη μάθηση των μαθητών; Με ποιους στόχους δυσκολεύονται ακόμα οι μαθητές;</p>	<p>Κατά την εξέταση των στοιχείων που συλλέχθηκαν η ομάδα προσδιορίζει αποδεικτικά στοιχεία μάθησης των μαθητών. Επιπλέον η ομάδα προσδιορίζει περιοχές του μαθήματος στις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση των στόχων.</p>
<p><b>3. Προσδιορισμός Αναγκαιών Αλλαγών</b></p>	<p>Τι πληροφορίες μας δίνει η ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τον αντίκτυπο των διδασκαλικών αποφάσεών μας; Πώς μπορούμε να αλλάξουμε το σχέδιο μαθήματος έτσι ώστε οι μαθητές να φτάσουν πιο αποτελεσματικά στους στόχους;</p>	<p>Η ομάδα συνδέει τη μάθηση των μαθητών με τις διδασκαλικές αποφάσεις που έγιναν στο μάθημα. Προσδιορίζει ποιες περιοχές του μαθήματος υποστηρίζουν τη μάθηση από τους μαθητές και ποια σημεία χρήζουν αναθεώρησης για να γίνουν πιο αποτελεσματικά. Η ομάδα μπορεί να ξαναδεί τις ερευνητικές της σημειώσεις σχετικά με το περιεχόμενο, διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών για να προσδιορίσει καλύτερα τις αλλαγές.</p>
<p><b>4. Αναθεώρηση Σχεδίου Μαθήματος</b></p>	<p>Πώς τεκμηριώνουμε τις αλλαγές στο σχέδιο μαθήματος;</p>	<p>Είναι σημαντικό για την ομάδα να διατηρήσει ένα αντίγραφο του αρχικού σχεδίου μαθήματος για τον αναστοχασμό και τη φάση διαμοιρασμού της μελέτης μαθήματος. Με βάση αυτό σιγουρευτείτε ότι δημιουργήσατε ένα καινούριο αρχείο στον υπολογιστή σας όπου έχετε σώσει την αναθεωρημένη έκδοσή του μαθήματος. Είναι εποικοδομητικό να δείξετε πώς το αναθεωρημένο μάθημα είναι διαφορετικό από το αρχικό μάθημα. Μερικές ομάδες υπογραμμίζουν με κουτιά ή χρησιμοποιούν διαφορετική γραμματοσειρά. Η ομάδα στη συνέχεια κάνει αρκετά αντίτυπα για τα μέλη των ομάδων και τους παρατηρητές για να τα χρησιμοποιήσουν στη διάρκεια της επαναδιδασκαλίας του μαθήματος.</p>

### Πίνακας 3. Εργαλείο παρατήρησης μαθήματος<sup>41</sup>.

Όνοματεπώνυμο διδάσκοντα: .....  
Όνοματεπώνυμο παρατηρητή: .....  
Τίτλος διδασκαλίας: .....  
Ημερομηνία παρακολούθησης: .....

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το συγκεκριμένο έντυπο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μαθήματος στην τάξη. Συνιστάται να είσαστε όσο το δυνατόν πιο σαφείς και αντικειμενικοί.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Σχόλια – εισηγήσεις (σημειώνετε, καθώς παρακολουθείτε)
<b>Προσανατολισμός:</b>  Ο εκπαιδευτικός: πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους· εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.	
<b>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</b>  Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.: αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος· αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί· μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο· προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο· εφιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία· ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία.	
<b>Εφαρμογή</b>  Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες: καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα· καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους· καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)· δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.	

41 Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010)

<p><b>Τεχνικές ερωτήσεων</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός: υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις· υποβάλλει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση· υποβάλλει ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)· υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας· παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση· αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.</p>	
<p><b>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</b></p>	<p><b>Σχόλια-εισηγήσεις (σημειώνετε καθώς παρακολουθείτε)</b></p>
<p><b>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός: βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος· επεξηγεί ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική· παροτρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική (φωναχτή σκέψη).</p>	
<p><b>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός: οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχει θέσει· μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών· αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.</p>	
<p><b>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός: δημιουργεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου)· επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή· επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές· διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).</p>	

<p><b>Αξιολόγηση</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός: αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές· αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.</p>	
<p><b>Γενικές παρατηρήσεις</b></p> <p><u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:</u> Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές; Τι πέτυχε κατά την άποψή σας; Τι δεν «δούλεψε» και γιατί; Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση; Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);</p>	

#### Πίνακας 4. Εργαλείο αναστοχασμού εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους<sup>42</sup>

Όνοματεπώνυμο διδάσκοντα:.....

Τίτλος διδασκαλίας: .....

Ημερομηνία πραγματοποίησης της διδασκαλίας: .....

Μπορείτε να συμπληρώσετε το συγκεκριμένο έντυπο μετά τη διδασκαλία σας. Οι παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας που σημειώνονται στην αριστερή στήλη θα σας βοηθήσουν στον αναστοχασμό σας. Συνιστάται να είσατε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικοί στην αυτοαξιολόγησή σας.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Αναστοχαστικά σχόλια
<p><b>Προσανατολισμός</b></p> <p>Ως εκπαιδευτικός: πληροφορώ τους μαθητές μου για τους στόχους του μαθήματος· εναλλακτικά, προκαλώ τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.</p>	

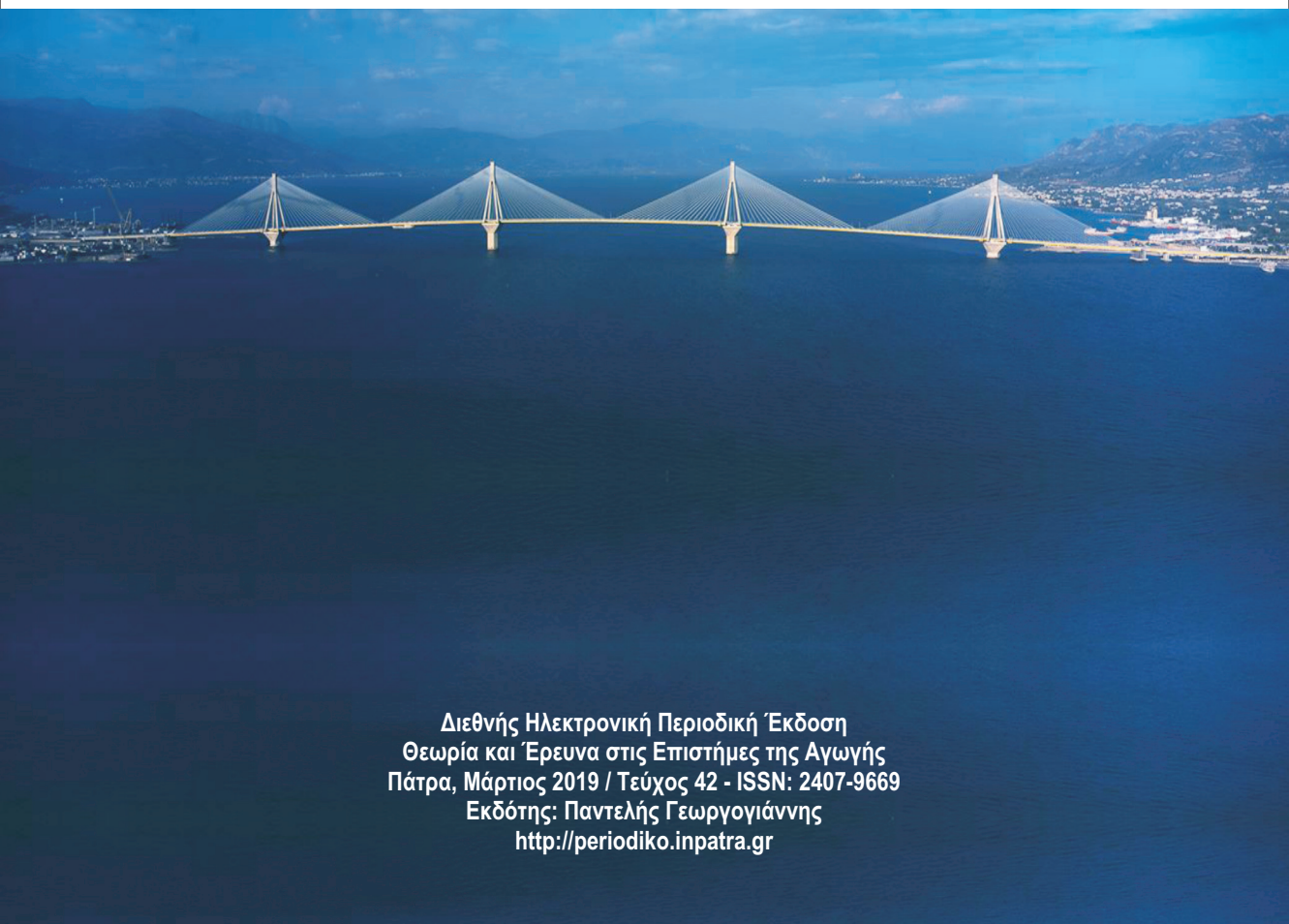
42 (Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D., (2010)

<p><b>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος</b></p> <p>Ακολουθώ μια δομή στο μάθημά μου, λ.χ.: αρχίζω με αναφορά στους στόχους του μαθήματος· αναφέρω περιληπτικά το τι θα διδαχθεί· μεταβαίνω ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο· προχωρώ από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο· επιστώ την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία· ανακεφαλαιώνω μαζί με τους μαθητές μου τα κύρια σημεία.</p>	
<p><b>Εφαρμογή</b></p> <p>Χρησιμοποιώ δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες: καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα· καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους· καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)· δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.</p>	
<p><b>Τεχνικές ερωτήσεων</b></p> <p>Ως εκπαιδευτικός: υποβάλλω σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις· υποβάλλω ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξω τους μαθητές στη συζήτηση· υποβάλλω ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)· υποβάλλω ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας· παρέχω στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση· αξιοποιώ τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσω στη ροή του μαθήματος.</p>	
<p><b>Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας</b></p>	<p><b>Αναστοχαστικά σχόλια</b></p>
<p><b>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</b></p> <p>Ως εκπαιδευτικός: βοηθώ τους μαθητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος· επεξηγώ ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική· παροτρύνω τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική (<i>φωναχτή σκέψη</i>).</p>	
<p><b>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b></p> <p>Ως εκπαιδευτικός: οργανώνω και κατανέμω ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχω θέσει· μεγιστοποιώ τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών· αφιερώνω χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.</p>	

<p><b>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</b></p> <p>Ως εκπαιδευτικός: δημιουργώ ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου)· επιδιώκω την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή· επιδιώκω την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές· διαχειρίζομαι επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).</p>	
<p><b>Αξιολόγηση</b></p> <p>Ως εκπαιδευτικός: αξιολογώ τους μαθητές μου χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα· παρέχω ανατροφοδότηση στους μαθητές μου· αξιοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.</p>	
<p><b>Γενικές παρατηρήσεις</b></p> <p><u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:</u> Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου; Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου; Τι δεν «δούλεψε» και γιατί; Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό; Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);</p>	







Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Μάρτιος 2019 / Τεύχος 42 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>