ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΜΡΑ)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Μελέτη των προβλημάτων λειτουργίας και των ευκαιριών ανάπτυξης σχολικών μονάδων μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Κύπρου, με την αξιοποίηση του εργαλείου SWOT-Analysis »

ΠΑΝΑΓΗ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Α.Φ.Τ.: 1223806677

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Δρ. ΓΟΥΛΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΚΥΠΡΟΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2024

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΜΡΑ)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Μελέτη των προβλημάτων λειτουργίας και των ευκαιριών ανάπτυξης σχολικών μονάδων μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Κύπρου, με την αξιοποίηση του εργαλείου SWOT-Analysis »

Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση την Εκπαιδευτική Διοίκηση

ΠΑΝΑΓΗ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Γεώργιος Παναγή, 2024

Με επιφύλαξη παντώς δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή: Γεώργιος Παναγή

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις
……
από τα μέλη της Εξετασικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων Δρ. Χρήστος Γούλας

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Μαρία Κουρουτσίδου

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο δηλών, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Μελέτη των προβλημάτων λειτουργίας και των ευκαιριών ανάπτυξης σχολικών μονάδων μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Κύπρου, με την αξιοποίηση του εργαλείου SWOT- Analysis», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

Γεώργιος Παναγή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης της Επαρχίας Πάφου σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες είχαν την δυνατότητα να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα και να εκφράσουν τις απόψεις τους ως προς τη λειτουργία των σχολικών μονάδων . Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χορήγηση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είχε ως βασικό του άξονα τον εντοπισμό προβλημάτων λειτουργίας σχολικών μονάδων, έπειτα των ευκαιριών που υπάρχουν για ανάπτυξη αυτών αξιοποιώντας στην εκπαίδευση το εργαλείο της SWOT Analysis. Κινείται γύρω από τέσσερις διαστάσεις του θέματος και αυτές είναι α)σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά μαθητών εκτός της σχολικής τάξης, β) ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τους παράγοντες που εξετάζονται ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, γ) η αξιολόγηση της σχέσης των γονέων με την σχολική κοινότητα και δ)η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών και άλλων πηγών μάθησης.

Η πραγμάτωση της έρευνας έγινε μέσω χορήγησης του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου σε ένα δείγμα που αριθμεί εκατό συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Μέσης βαθμίδας της επαρχίας Πάφου ηλικίας 25 μέχρι και 65. Τα αποτελέσματα αφού συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν και δημιουργήθηκαν γραφικές παραστάσεις με τα στοιχεία αυτά. Τη διαδικασία αυτή ολοκλήρωσε η εξαγωγή των συμπερασμάτων τα οποία φώτισαν πτυχές στο σχολικό περιβάλλον που χρήζουν βελτίωσης καθώς και παρουσιάστηκαν οι ευκαιρίες και δυνατότητες που υπάρχουν για την αξιοποίησή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: *Μέση εκπαίδευση, SWOT ανάλυση, σχολικές μονάδες, προβλήματα, ευκαιρίες ανάπτυξης, συμπεριφορά μαθητών, συνεργασία εκπαιδευτικών, σχέση γονέων με σχολική κοινότητα, χρήση εκπαιδευτικών υλικών*

ABSTRACT

Secondary school teachers of selected school units, in Pafos District, had the opportunity to participate in this survey and to express their views on the functioning of the school units. The survey was conducted by administering questionnaire. The questionnaire focused on identifying problems in the functioning of school units, and then on the opportunities for their development by using the SWOT Analysis tool in education. It revolves around four dimensions of the subject, and these are: (a) the extent to which teachers agree or disagree that there are specific factors influencing students behaviour outside the classroom; (b) the extent to which they agree or disagree with the factors under consideration as regards the factors influencing collaboration between teachers; (c) the assessment of the parent-school relationship; and (d) teachers' views on the use of teaching materials and other learning resources.

The survey was carried out by administering a closed-ended questionnaire to a sample of one hundred secondary education teachers in Pafos District aged 25 to 65. The results, after being collected, were analyzed and graphical representations were created with these data. This process was completed by the drawing of conclusions which shed light on aspects of the school environment that need improvement and the presentation of the opportunities and possibilities that exist for their exploitation.

Key- words: *Secondary education, SWOT analysis, school units, problems, development opportunities, students behaviour, teachers collaboration, parent-school relationship, use of teaching materials*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αναμφίβολα, αποφασίζοντας κάποιος να ταξιδέψει λίγο πιο βαθιά στα μονοπάτια της γνώσης, χρειάζεται καθοδηγητές και συνοδοιπόρους. Έτσι, βαδίζοντάς προς την ολοκλήρωση αυτού του μεταπτυχιακού και στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διατριβής μου, θεωρώ χρέος και ηθική ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές αυτού του προγράμματος που μας πρόσφεραν απλόχερα τις γνώσεις και εμπειρίες τους προσπαθώντας να τις μεταλαμπαδεύσουν σε μας!

Ιδιαίτερες όμως ευχαριστίες οφείλω προς τον Δρ Χρήστο Γούλα, επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου διπλωματικής εργασίας, χωρίς τη βοήθεια του οποίου δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί. Η υπομονή , η επιμονή, οι εύστοχες και επιστημονικές του παρατηρήσεις συμβουλές καθοδήγηση και υποστήριξη, καθώς και εμπιστοσύνη που έδειξε σε μένα για την υλοποίηση της συνέβαλαν τα μέγιστα σε αυτή την προσπάθεια. Τον ευχαριστώ από καρδίας.

Παράλληλα , θερμές ευχαριστίες εκφράζω και προς τους διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων που επέτρεψαν τη διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς, των μονάδων τους, συμμετείχαν στην συμπλήρωση ερωτηματολογίων , καθώς επίσης και προς όλους τους εκπαιδευτικούς που αποδέχτηκαν να λάβουν μέρος σε αυτή την έρευνα.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλονται και προς την οικογένεια και φίλους, που με ώθησαν, βοήθησαν και στήριξαν σε όλο αυτό το ταξίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ…… **I**

ABSTRACT ……**II**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ……..……**III**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ……..**IV**

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ…….…… **V**

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ ……..…….… **V**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 3

1.1. Διοίκηση και μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση 3

1.2. Το δημοκρατικό σχολείο 7

1.3. Η ανάλυση SWOT και τα πλεονεκτήματά της. 11

1.3.1 Το εργαλείο SWOT στην εκπαίδευση 13

1.3.2 Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού ως προς την ανάλυση SWOT. 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 18

2.1. Μορφή της έρευνας 18

2.2. Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας 19

2.3. Δεοντολογικά ζητήματα και περιορισμοί της έρευνας 21

2.4. Δειγματοληψία 22

2.5. Χαρακτηριστικά του δείγματος 22

2.6. Μέσο συλλογής δεδομένων 24

2.7. Εγκυρότητα της έρευνας 25

2.8. Τεχνικές ανάλυσης 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ 28

3.1 Δυνατότητες και αδυναμίες των σχολικών μονάδων 28

3.2 Δυνατότητες και αδυναμίες κατά παράγοντα 30

3.2.1. Δυνατότητες και αδυναμίες 1ου παράγοντα 30

3.2.2. Δυνατότητες και αδυναμίες 2ου παράγοντα 31

3.2.3. Δυνατότητες και αδυναμίες 3ου παράγοντα 32

3.2.4. Δυνατότητες και αδυναμίες 4ου παράγοντα 34

3.3 Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 35

3.3.1 Διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών 36

3.3.2 Διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας 37

3.3.3 Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία 38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 40

4.1.Κύρια αποτελέσματα της έρευνας 40

4.1.1. Η αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. 40

4.1.2. Διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. 43

4.2. Ευκαιρίες και απειλές σε ότι αφορά τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης 44

4.3. Πρωτοτυπία και προσφορά παρούσας έρευνας 45

4.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 46

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 48

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α 57

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ 57

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β 58

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 58

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ 63

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ 63

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ 68

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 68

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε 71

ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΦΥΛΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ 71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ 72

ΑΝΑΛΥΣΗ ANOVA ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ 72

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 2.1 Κατανομές Δείγματος 23
Διάγραμμα 3.1 Περιγραφικά δεδομένα ομαδοποιημένων παραγόντων 29
Διάγραμμα 3.2 Κατανομή ερωτήσεων 1ου Παράγοντα 30
Διάγραμμα 3.3 Κατανομή ερωτήσεων 2^{υ} Παράγοντα 32
Διάγραμμα 3.4 Κατανομή ερωτήσεων 3^{υ} Παράγοντα 33
Διάγραμμα 3.5 Κατανομή ερωτήσεων 4^{υ} Παράγοντα 35
Διάγραμμα 3.6 Διαφοροποίηση φύλου 36
Διάγραμμα 3.7 Διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση 37
Διάγραμμα 3.8 Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών 39

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1 Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες 17

Πίνακας 3.1 Στατιστικός έλεγχος διαφορών ανάμεσα στις μέσες τιμές των παραγόντων 29

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε μια εποχή όπου όλα γύρω μας αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς, οι εξελίξεις τόσο σε οικονομικό, πολιτικό όσο και σε πολιτισμικό, πολιτιστικό επίπεδο δημιουργούν την ανάγκη εκσυγχρονισμού. Η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από την πληροφορία, η οποία κατέχει ύψιστη θέση καθότι το απαιτούν τα δεδομένα αυτής που είναι αβέβαια, συνεχώς ρευστά και μεταβαλλόμενα (Stylianides & Pashiardis, 2007). Όλοι οι εργασιακοί τομείς είναι υποχρεωμένοι να αναπροσαρμόζονται με τις ανάγκες της εποχής. Να δημιουργούν οργανισμούς μάθησης, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Συνεπώς, η επίδραση που δέχεται και η εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη αφού οι αλλαγές στην κοινωνία έχουν άμεσο αντίκτυπο στα κοινωνικά συστήματα μέσα στα οποία ανήκουν και οι σχολικές μονάδες (Pashiardis, 2004). Βαρύνουσας σημασίας αποτελεί για τους οργανισμούς η μελέτη του περιβάλλοντός τους για το λόγο ότι προσφέρεται η δυνατότητα χρησιμοποιώντας κατάλληλα εργαλεία, εν προκειμένω της SWOT ανάλυσης, ώστε να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που διατίθενται και τελικά να δημιουργηθούν μελλοντικά σχέδια για την επίτευξη των στόχων (Mc Cuskey, 2003).

Το σχολείο είναι ένας σημαντικός εκπαιδευτικός οργανισμός και ως τέτοιος χρειάζεται συνεχώς να βελτιώνεται ώστε να παρέχει υψηλού επιπέδου μάθηση. Η SWOT (Strengths- Δυνατά σημεία, Weaknesses- Αδύνατα σημεία, Opportunities- Ευκαιρίες, Threats- Απειλές) ανάλυση χρησιμοποιείται ως ένα σημαντικό εργαλείο για ανάλυση του εσωτερικού, αλλά και του εξωτερικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού, για να μπορέσει να πάρει αποφάσεις και να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει. Άλλωστε, οι Tsiakkiros και Pashiardis (2002) έρχονται να ενισχύσουν την πιο πάνω αναφορά υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές αλλά και εργαλεία, όπως η SWOT ανάλυση, με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη αποτελεσματικότητά τους και λειτουργικότητα. Συνεχίζοντας, προσθέτουν ότι είναι απαραίτητη η επιτυχία της διαδικασίας αυτής για την καλύτερη δυνατή προσαρμογή στα εκάστοτε δεδομένα.

Η μεθοδολογία αυτή βρίσκει εφαρμογή στις επιστήμες και παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού πλεονεκτημάτων, μειονεκτημάτων αλλά και ευκαιριών που προκύπτουν από το περιβάλλον, εσωτερικό ή εξωτερικό (Gurel & Tat, 2017. Helms & Nixon, 2010).

Μέσα από την έρευνα αυτή έγινε προσπάθεια να διαφανούν:

α) Ποιες είναι οι δυνατότητες και αδυναμίες που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον των μονάδων τους;

β) Υπάρχουν διαφορές στην εκτίμηση ως προς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς;

γ) Πώς διαφοροποιούνται

- Ως προς το φύλο.
- Ως προς την αρχαιότητα – χρόνια υπηρεσίας.
- Ως προς την ηλικία.

Επίσης, μπορούμε μέσα από αυτή την ανάλυση που θα γίνει, των διαφόρων παραγόντων, να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα τόσο για το εσωτερικό περιβάλλον όσο και για το εξωτερικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών μονάδων και των αναγκών τους;

Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι το εργαλείο της SWOT ανάλυσης είναι ευρέως διαδεδομένο στην περιοχή των οικονομικών, της διοίκησης και του μάρκετινγκ.

Μπορούμε όμως να μεταφέρουμε αυτό το εργαλείο και να το εφαρμόσουμε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με επιτυχία;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα προβλήματα λειτουργίας των σχολείων και οι ευκαιρίες ανάπτυξης των σχολικών μονάδων είναι συνυφασμένες με το μοντέλο της σχολικής ηγεσίας που επιλέγεται σε κάθε περίπτωση. Ταυτόχρονα οι εσωτερικοί αλλά και οι εξωτερικοί παράγοντες που διέπουν την σχολική ζωή διαμορφώνονται μέσα στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου. Για αυτό το λόγο στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια συνοπτική ανάλυση των μοντέλων ηγεσίας στην εκπαίδευση και ακολούθως δίνονται οι βασικοί άξονες της λειτουργίας των σχολείων και ειδικά του δημοκρατικού σχολείου ως του κατεξοχήν πλαισίου λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου. Τέλος, επειδή η εργασία αυτή αξιοποιεί την ανάλυση SWOT για τον εντοπισμό των προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον μάθησης, περιγράφεται το εργαλείο της ανάλυσης SWOT, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και η μορφή που λαμβάνει κατά την εφαρμογή του στον χώρο της εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι, περιγράφονται οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες της σχολικής λειτουργίας που, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, αναλύονται μέσα από το εργαλείο SWOT.

1.1. Διοίκηση και μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η διοίκηση, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ορίζεται ως μια διαδικασία συνεχής της οποίας τα μέλη κάποιου οργανισμού επιχειρούν τον συγχρονισμό των δραστηριοτήτων και την χρήση εκείνων των μέσων που διαθέτουν ώστε να ικανοποιούνται οι στόχοι του οργανισμού στο μέγιστο βαθμό (Hoyle, 1981). Τον ορισμό αυτό συμπληρώνουν άλλες βιβλιογραφίες οι οποίες αναφέρουν ότι οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν χρησιμοποιώντας άλλους ανθρώπους (Cuthbert, 1984).

Η Διοίκηση αποτελεί την πιο σημαντική δραστηριότητα του σχολικού οργανισμού για τον λόγο ότι κάνει αναφορά στην οργάνωση, τον προγραμματισμό, τον συντονισμό και την κινητοποίηση των πόρων και των μέσων που διαθέτει ο οργανισμός. Αυτά αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό, τον εξοπλισμό , το κεφάλαιο και τη γη ώστε να πραγματοποιηθούν στόχοι και σκοποί σε κάποιο ορισμένο χρόνο και με το καλύτερο αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 19). Εναρμονίζονται με άλλα λόγια όλες οι επιμέρους προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί η πραγματοποίηση του κοινού στόχου.

Είναι σαφές ότι η Διοίκηση απασχολεί τον εκπαιδευτικό χώρο. Συνεπώς η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία συντονίζονται οι άνθρωποι, μεταξύ των οποίων μαθητές, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες και τα υπάρχοντα μέσα αλλά και πόρους που παρέχονται

στην εκπαίδευση καταφέρνουν μέσα από τη διοίκηση να λειτουργούν με αποτελεσματικό τρόπο (Bush, 2005· Μαυρογιώργος, 1999).

Στην σημερινή εποχή, στον τομέα της εκπαίδευσης, τα στελέχη της έχουν κληθεί να διαδραματίσουν ένα πολυσύνθετο ρόλο. Αποτελώντας το σχολείο έναν δυναμικό οργανισμό πολύ-επίπεδο και πολυσύνθετο, αναμφίβολα η αποτελεσματικότητα του βασίζεται στην στοχευμένη και αρμονική συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή την προσπάθεια. Εδώ, οι σχολικές ηγεσίες έχουν ρόλο στο να διαχειριστούν όσο το δυνατό καλύτερα και αποτελεσματικότητα το σύνολο του σχολείου, ελαχιστοποιώντας τις τυχόν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκομένων, στοχεύοντας στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων προς το συμφέρον όλων. Αυτό το τόλμημα φαντάζει ιδιαίτερα δύσκολο. Εδώ ακριβώς φαίνεται ο ουσιαστικός και καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας των σχολικών μονάδων που πρέπει να αποτελεί έμπνευση και πηγή ενεργειών από όλους τους συνδετικούς κρίκους προς τον κοινό σκοπό.

Με μια ματιά στραμμένη προς την εννοιολογική προσέγγιση του όρου της ηγεσία, εύκολα κανείς αντιλαμβάνεται τη σχέση που έχει με την αρχηγία , τη διοίκηση και τη διαχείριση ανάμεσα στον φορέα αυτό και το αντικείμενο της ηγεσίας. Οι μέθοδοι στη σχέση αυτή που την θεμελιώνουν είναι η δύναμη, η γνώση και βεβαίως το χάρισμα του φορέα της ηγεσίας. Από την πλευρά τώρα του αντικειμένου υπάρχει ο φόβος , η πίστη , η ελπίδα και η ανάγκη. Είναι το συμβόλαιο αυτής της σχέσης που εστιάζει στο ό, τι οραματίζεται ένας ηγέτης την πραγμάτωση του έργου του. Επηρεάζει λοιπόν ο εκάστοτε ηγέτης την κοινωνία αυτή ατόμων προσδοκώντας την βελτίωση του τρόπου ζωής.

Η σχέση αυτή ανθρώπων, η ηγεσία δηλαδή, αφορά την σχέση επιρροής που υπάρχει μεταξύ τους. Προκύπτει από ένα άτομο, το οποίο προκαλεί εθελοντικά τους υπόλοιπους και με προθυμία να ακολουθήσουν, για να υλοποιηθούν οι στόχοι του έργου. Ένας σωστός ηγέτης διαπνέεται από ενθουσιασμό, όρεξη, αφοσίωση, εμπιστοσύνη και σκοπεύει να κάνει τα άτομα αυτά να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους μέσα στην ομάδα αλλά και ατομικά ακολουθώντας μια πορεία προόδου. Ο Μπουραντάς (2005), αναφέρει ότι για να επιτευχθούν όλα αυτά, ο ηγέτης ασκεί συνάμα και διοικητικές λειτουργίες οι οποίες αφορούν προγραμματισμό, έλεγχο, συντονισμό και οργάνωση.

Η έννοια λοιπόν της εκπαιδευτικής ηγεσίας βασίζεται σε ένα όραμα και αξίες που διαρθρώνεται από ηγέτες οι οποίοι προσδοκούν ένα καλύτερο μέλλον στο σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Bush & Glover, 2003).

Αρχικά, είναι ανάγκη να ενστερνίζονται τις βασικές αρχές που διέπουν την διοίκηση και συνάμα τον τρόπο που διαχειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό, αλλά γενικότερα και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ηγέτης χρειάζεται να έχει όραμα και την ικανότητα να μεταδώσει αυτό το όραμα μέσα από μια ξεκάθαρη στοχοθεσία στα μέλη του σχολικού οργανισμού (Θεοφανίδη, 1999).

Ο ηγέτης χρειάζεται να δεσμεύεται απέναντι στο διαδικαστικό κομμάτι που αφορά την βελτίωση της ποιότητας, να διασφαλίζει το ότι υπάρχουν δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού και προπάντων να μην επιρρίπτονται ευθύνες σε αυτούς.

Σημαντικό ακόμη κομμάτι της ηγεσίας είναι η εισαγωγή της καινοτομίας στο σχολικό οργανισμό και δει την διασφάλιση των δομών οργάνωσης που προσδιορίζουν τις υπευθυνότητες του κάθε μέλους (Χριστοδούλου, 2017). Αναλαμβάνει ακόμη την ευθύνη για απομάκρυνση των όποιων εμποδίων προκύπτουν δημιουργώντας έτσι ομάδες εργασίας που λειτουργούν αποτελεσματικά και δημιουργούν τους απαραίτητους μηχανισμούς παρακολούθησης που αξιολογούν την επιτυχία (Sallis, 1996).

Η άσκηση αυτή του ρόλου της ηγεσίας δεν θεωρείται τυχαία ένας από τους βασικότερους συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004). Άλλωστε, ο Ψυχογιός (2001), σημειώνει μάλιστα ότι απαιτείται η δημιουργία κατάλληλου κλίματος ώστε να αναπτυχθεί μια κουλτούρα εμπιστοσύνης αλλά και η εκμάθηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται για την επίλυση των προβλημάτων και των συνεχών προκλήσεων της εκάστοτε εποχής.

Ο Διευθυντής, ως διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για μια ομαλή λειτουργία αυτής, την δημιουργία συνεργατικού κλίματος, της υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων και φυσικά την διαχείριση των όποιων κρίσεων προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικών και μαθητών (Ιωαννίτη, 2018).

Περί τα τέλη της δεκαετίας του ’50, διερευνήθηκε ακόμη πιο πολύ το ζήτημα της ηγεσίας από ερευνητικές ομάδες και οι οποίες τελικά στράφηκαν στη διατύπωση νέων θεωριών και μοντέλων προσδίδοντας στην έννοια του ηγέτη ποικίλα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν εν συντομία τα βασικότερα από αυτά τα μοντέλα ηγεσίας.

Ειδικότερα, στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες κατηγορίες για τα στυλ ηγεσίας με τα τρία επικρατέστερα να είναι το συντηρητικό ή γραφειοκρατικό, το μετασχηματιστικό και το δημοκρατικό.

Η σχολική ηγεσία αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματικότητα αλλά και για μια επιτυχή λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό η ικανότητα και γενικότερα τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας. Τα τελευταία είκοσι χρόνια η θεωρία αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει ύψιστη θέση στο πλαίσιο των νεότερων θεωριών και των εμπειρικών μελετών στο κομμάτι της ηγεσίας.

Η ηγεσία του μετασχηματισμού προέρχεται εξίσου και από τον διευθυντή αλλά και τους εκπαιδευτικούς μέσα από την δυνατότητα που τους παρέχεται για να παίρνουν πρωτοβουλίες, σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2000). Η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί , τα συμβούλια των μαθητών και οι σύλλογοι γονέων, όλοι αυτοί που έχουν ηγετικούς ρόλους δηλαδή, αποτελούν την ηγεσία στην συνολική της μορφή. Ωστόσο, η θέση του ηγέτη αφορά την αξιοποίηση αυτών των ικανοτήτων των ατόμων. Αναφέρεται ακόμη το χαρακτηριστικό παράδειγμα από την Dieronitou (2014), η οποία παραλληλίζει τον μαέστρο μιας κλασικής ορχήστρας με τον μετασχηματιστικό ηγέτη, ο οποίος πρώτος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό ποικίλων οργάνων όπου αλληλοεπιδρούν αρμονικώ τω τρόπω και παράγουν τελικά το πρωταρχικό αποτέλεσμα το οποίο έθεσε αυτός. Ο Θεοφιλίδης (2012) άλλωστε, σημειώνει ότι την ευθύνη για τη σχολική κοινότητα δε φέρει μόνο ένα άτομο αλλά όλα τα μέλη του οργανισμού, αφου δραστηριοποιούνται σε αυτόν και εκφέρουν λόγο για ό,τι συμβαίνει, κάτι το οποίο είναι πλεονέκτημα για την μετασχηματιστική ηγεσία και τη θεωρία της.

Οι Drobot και Rosu (2012), σημειώνουν για τον δημοκρατικό ηγέτη ότι για την λήψη αποφάσεων καλεί την ομάδα του στο να συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία αποφεύγοντας έτσι να λάβει μόνος του την όποια απόφαση. Είναι φανερό ότι αυτό το στυλ ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων ενός οργανισμού και ωθεί αυτά στην παραγωγικότητα και βεβαίως σε μια υψηλού επιπέδου εργασιακή ικανοποίηση (Amanchukwu et al., 2015). Ο Μπουραντάς (2002), τονίζει ότι είναι σημαντικό να αισθάνονται τα μέλη του σχολικού οργανισμού ότι έχουν την αμέριστη στήριξη από την ηγεσία σε όποιες αγωνίες, προβληματισμούς και ανησυχίες έχουν.

Συμμετέχοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαδικασία που λαμβάνονται οι αποφάσεις, μοιράζονται κατά κάποιο τρόπο την εξουσία αυτή μαζί τους και ενισχύεται η συμμετοχή τους (Pavlovic et al., 2012). Αισθάνονται λοιπόν τα μέλη αυτά ότι αποτελούν ένα κομμάτι κάποιου μεγαλύτερου στοιχείου και έτσι παρακινούνται περισσότερο (Amanchukwu et al., 2015). Ωστόσο, οι ίδιοι οι Amanchukwu και συν. (2015), σημειώνουν ότι η δημοκρατική ηγεσία ενέχει μεγάλους κινδύνους και αυτοί δεν είναι άλλοι από την σπατάλη χρόνου, γεγονός

το οποίο απαιτεί τη λήψη γρήγορων αποφάσεων και συνάμα ενδεχομένως να παρατηρείται μια έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων από κάποια μέλη που απαρτίζουν την ομάδα.

Ο Marx Weber, εισηγητής και εκπρόσωπος του γραφειοκρατικού μοντέλου, αναφέρει ότι το σύστημα αυτό βασίζεται σε κανόνες ορθολογικούς και οι οποίοι ρυθμίζουν συνολικά τη δομή της οργάνωσης. Το σύστημα αυτό προϋποθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως:

- την εξειδίκευση και τον καταμερισμό εργασίας
- τον απρόσωπο προσανατολισμό
- τη συγκέντρωση εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχικής δομής και την μείωση ισχύος στη βάση
- τους κανονισμούς
- τις χρονοβόρες διαδικασίες για την διεκπεραίωση εργασιών
- την προσήλωση
- την επιρροή από το πολιτικό πλαίσιο

(Watson, 1945, όπ. αναφ. σε Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 342).

Σε αυτό το μοντέλο μπορούν να πάρουν αποφάσεις ορθές μόνο άτομα τα οποία έχουν εξειδικευτεί και εκπαιδευτεί. Δεν βασίζεται καθόλου σε προσωπικές γνωριμίες παρά μόνο σε κανόνες. Αυτό το μοντέλο συμπληρώνουν ο συντονισμός του διοικητικού και του έργου των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας ένας ηγέτης αυτό το μοντέλο κάνει προσπάθειες για τη διατήρηση και την εξέλιξη του πολιτισμού, την εμφύσηση γνώσεων και όλων εκείνων των δεξιοτήτων στις νέες γενιές.

Ο Ζαβλανός (2003), εστιάζει στη θετική της εκδοχή και στο σημείο που αναφέρει ότι εγγυάται για την ουδετερότητα που χαρακτηρίζει το σύστημα διαχείρισης υποθέσεων. Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθεί ως σημείο που παρεκκλίνει ότι προάγει την καλλιέργεια δυσμενούς κλίματος και το οποίο είναι συνδεδεμένο με πεπαλαιωμένες δομές.

Σε πρακτικό επίπεδο, η διοίκηση στο γραφειοκρατικό μοντέλο απαιτεί την κατάρτιση σχεδίων, τη λήψη αποφάσεων και την τήρηση αρχείων (Θεοφιλίδης, 2012, σ. 94). Ο Μιχόπουλος (1997 σ. 99), σημειώνει ότι τα μέλη του προσωπικού του σχολείου έχουν εξουσιαστική σχέση με το άτομο που κατέχει μια ανώτερη θέση ιεραρχικά στην κλίμακα.

1.2. Το δημοκρατικό σχολείο

Ως γνωστόν τα δημοκρατικά σχολεία άρχισαν την λειτουργία τους στις αρχές του 20ου αιώνα και συγκεκριμένα στην Αγγλία. Προκύπτουν μέσα από τις ακούραστες προσπάθειες των

εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες για την πραγμάτωση της δημοκρατίας. Αυτό απαιτεί την δημιουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών στο σχολικό τρόπο ζωής. Ακόμη, την δημιουργία προγράμματος σπουδών προσφέροντας στους νέους εμπειρίες δημοκρατικού περιεχομένου (Apple & Beane, 2007,p. 6).

Οι κοινότητες του σχολικού οργανισμού απαρτίζονται από άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων μεταξύ τους, πολιτισμικά υπόβαθρα, `κοινωνικοοικονομικές τάξεις, προσδοκίες και ικανότητες. Με αυτό τον τρόπο εμπλουτίζεται το εύρος και η κοινότητα των απόψεων που ακούγονται σε μια σχολική μονάδα. Η ποικιλομορφία αυτή σκοπεύει σε ένα κοινό όραμα και ιδεώδες μέσω της υγιούς συνεργασίας (Apple & Beane, 2007, p. 7).

Έτσι λοιπόν όσο και να διαφέρουν τα δημοκρατικά σχολεία μεταξύ τους, μέσα από τη βιβλιογραφία προσπαθούν να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που στο σύνολό τους, τα απαρτίζουν.

Οι Dworkin et al (2003) αναφέρουν ότι δεν λειτουργεί και εφαρμόζεται σε αυτού του τύπου σχολεία η εξουσιαστική και γραφειοκρατική διοίκηση. Υπάρχει ωστόσο διάχυτη η ανοιχτή επικοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών και η προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία είναι μαθητοκεντρική. Οι γονείς στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας χαρακτηρίζονται ως συμπορευτές. Επιπλέον, στα σχολικά συμβούλια εκπροσωπούνται πλήρως τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές.

Σε μια άλλη προσέγγιση, αυτή της επίσημης ιστοσελίδας της European Democratic Education Community, υποστηρίζεται ότι μια σχολική μονάδα προάγει την δημοκρατική εκπαίδευση όταν οι ευθύνες είναι μοιρασμένες και βασίζονται στις αξίες της ισότητας. Επιπλέον, όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά από όλα τα μέλη της κοινότητας, έχοντας την ίδια βαρύτητα λόγου σε θέματα που αφορούν κανονισμούς λειτουργίας, προγράμματα μαθημάτων, οικονομική διαχείριση πόρων σχολείου και πρόσληψη δασκάλων. Επίσης, ένα σχολείο είναι δημοκρατικό όταν ενθαρρύνει την ανακατευθυνόμενη-ανακαλυπτική μάθηση όπου οι μαθητές διαλέγουν το περιβάλλον μάθησής τους και το περιεχόμενο. Τα εγγενή κίνητρα είναι η πηγή της μάθησης και είναι συνυφασμένη με τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει θεσπίσει κάποιες εκπαιδευτικές αρχές για τον τρόπο που οργανώνεται ένα δημοκρατικό σχολείο. Οι άξονες αυτοί αφορούν τα δικαιώματα, τις ευθύνες, την ενεργό συμμετοχή και την αποτίμηση της πολυμορφίας και οι οποίοι καλό είναι να εμπεριέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Συμβούλιο ακόμη καθιστά σαφές ότι κάποιοι τομείς που δραστηριοποιείται ένα σχολείο καθώς και ο τρόπος όπου προσεγγίζονται αυτοί,

έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον βαθμό που μια σχολική μονάδα θα χαρακτηριστεί ως δημοκρατική. Οι τομείς αυτοί περιστρέφονται γύρω από τους άξονες της εκπαίδευσης βασιζόμενης στις αξίες, της συνεργασίας, συμμετοχής, επικοινωνίας και σχολικής αυτοδιάθεσης αλλά και αυτού της πειθαρχίας (Bäckman & Trafford, 2007, p. 14).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία και παραθέσεις, μια δημοκρατική σχολική μονάδα είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από σχετική αυτονομία (Ουζούνη, 2017, σ.42). Ο προσδιορισμός των ρόλων είναι γενικότερος και πιο ευέλικτος ενώ η ατομική και ανεξάρτητη εργασία δίνει τη θέση της στη συνεργατική (Crippen, 2005, p. 2).

Βασικό στοιχείο φυσικά είναι και ο αγώνας που δίνεται σε αυτά τα σχολεία για την εξάλειψη εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τον περιορισμό της διαιώνισής τους, γεγονός το οποίο επιβάλλεται μέσα από την πολιτική και οικονομική κατάσταση (Ουζούνη, 2017, σ. 42).

Τα δημοκρατικά σχολεία έχουν διακριτά χαρακτηριστικά από άλλα προοδευτικά σχολεία (Apple & Beane, 2007, p. 10). Μια αυθεντική δημοκρατική κοινότητα παρέχει σε όλους τους μαθητές το δικαίωμα πρόσβασης σε όποιο πρόγραμμα του σχολείου υπάρχει. Γι' αυτό το λόγο δε περιλαμβάνονται στα δημοκρατικά σχολεία θεσμικά εμπόδια για κανένα μαθητή. Τα σχολεία που προάγουν την ομαδοποίηση των μαθητών, ενισχύουν την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα και τελικά αναπτύσσονται με αυτό τον τρόπο διαχωριστικές γραμμές αναμεσά τους και κάπως έτσι προκύπτουν οι αποκλεισμοί που βασίζονται στην ιεραρχία και ενθαρρύνονται τα περιστατικά προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων. Όσα σχολεία επιθυμούν την ανάπτυξη αισθήματος δικαιοσύνης και ισότητας αλλά και διαπολιτισμικής επικοινωνίας πρέπει να προβαίνουν στην κατάλληλη λήψη μέτρων, τέτοιων προκειμένου να αντιμετωπίζονται τέτοιου είδους απαξιωτικές συμπεριφορές και ρατσιστικά φαινόμενα (Σπίνου, 2017, σ. 35).

Σχετικά με την πιο πάνω αναφορά, φαίνεται με βάση την βιβλιογραφία ότι οι γονείς αυτών των μειονοτικών ομάδων που μετέχουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο δεν αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά αλλά αισθάνονται άνετα και βιώνουν άμεσα τις όποιες σχολικές δραστηριότητες έχουν τα παιδιά τους και ειδικά αυτές με περιεχόμενο προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Ο John Dewey, γνωστός θεωρητικός της δημοκρατικής εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι παιδιά και έφηβοι χρειάζεται να εμπλέκονται όσο το δυνατόν περισσότερο σε ποικίλες κοινότητες πειραματικού επιπέδου για να βρίσκονται σε θέση μέσα από το μαθησιακό πλαίσιο να αναγνωρίζουν βασικές αρχές όπως η αμοιβαιότητα και η συνεργασία. Ακόμη, να υλοποιούν αυτές τις αρχές σε σύνθετες κοινωνίες (Πανταζής, 2015, σ. 139). Βασίζονται αυτές οι

κοινότητες σε ίσα δικαιώματα και στη συμμετοχή, σε αρχές του αμοιβαίου σεβασμού και απεριόριστης αποδοχής και αναγνώρισης.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διενεργηθεί από τους Lenzi et al (2014), για να θεωρούνται τα σχολεία αποτελεσματικά στη διαδικασία της διδασκαλίας των αρχών που διέπουν την δημοκρατία και της συμμετοχής των πολιτών, χρειάζεται να αντιπροσωπεύουν την κοινωνία και τον μικρόκοσμό της ώστε οι δημοκρατικές αρχές να λειτουργούν και να αντιπροσωπεύουν επίσης μια πιο απλή εκδοχή της κοινωνίας όπου οι πολιτικές διαδικασίες είναι προσιτές για το μαθητικό πληθυσμό.

Δεν είναι τυχαίο ότι τα σχολεία χαρακτηρίζονται από μια πλούσια συμμετοχή στα θέματα της διακυβέρνησης όπως είναι οι επιτροπές, τα σχολικά συμβούλια και οι υπόλοιπες ομάδες που λαμβάνουν αποφάσεις στο σχολικό περιβάλλον και απαρτίζονται από γονείς, μαθητές και άλλα μέλη της σχολικής μονάδας. Σε δημοκρατικές αίθουσες διδασκαλίας αναφέρεται ότι πραγματώνεται ένας συνεργατικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας από εκαπιδευτικούς και μαθητές και οι αποφάσεις που παίρνονται είναι ανάλογες με τις αναησυχίες, τις προσδοκίες και των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών τους. Αυτός ο δημοκρατικός προγραμματισμός αποτελεί μια βαθειά ειλικρινή προσπάθεια για να αποδίδεται το δικαίωμα στους ανθρώπους να συμμετέχουν σε αποφάσεις που έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή τους και σε καμία περίπτωση να μην είναι με βάση μια μηχανική συγκατάθεση (Apple & Beane, 2007).

Το σχολείο στο οποίο κατ'επίφαση οι μαθητές έχουν ενεργά τον πρώτο ρόλο είναι το δημοκρατικό. Τα αναλυτικά προγράμματα που επιβάλλονται έξωθεν δεν έχουν θέση σε ένα σχολείο που επιθυμεί να είναι δημοκρατικό. Λαμβάνουν χώρα μαθητικές συμφωνίες και το πρόγραμμα ρέει με βάση αυτές αφού οι ίδιοι αποφασίζουν τα χρήσιμα για την πορεία της ζωής του. Καθορίζουν ακόμη οι ίδιοι τους όρους και τους κανόνες που διέπουν τη ζωή τους στο σχολικό περιβάλλον (Πανταζής, 2009, σ. 375).

Οι επενέργειες των μαθητών και οι πρωτοβουλίες τους που λαμβάνουν χώρο στο δημοκρατικό σχολείο μπορούν να γεμίσουν έναν κατάλογο και να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό. Είναι ένα σημαντικό ερώτημα που ανακύπτει σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό στα πλαίσια της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν είναι άλλη από το ότι ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του διακριτικού καθοδηγητή όλων όσων πράττει ο μαθητής και διατίθεται να τους διευκολύνει όλες τις συνθήκες, όταν βέβαια οι ίδιοι κρίνουν ότι είναι σκόπιμο να λάβουν βοήθεια (Πανταζής, 2009, σ.375).

1.3. Η ανάλυση SWOT και τα πλεονεκτήματά της.

Η SWOT ανάλυση παρά το γεγονός ότι παρουσιάστηκε από τον Albert Humphrey, καθηγητή του Stanford University , στα μέσα του 20ου αιώνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ και δεν είναι τυχαίο ότι θεωρείται μέχρι και σήμερα ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη στρατηγική του επιχειρηματικού σχεδιασμού. Η τεχνική αυτή είναι ένα συμπληρωματικό εργαλείο το οποίο βοηθά στην εξερεύνηση και στο σχηματισμό αρχικών κρίσιμων ευρημάτων (Νικολάου, 2022). Η ανάλυση της SWOT και η ιδέα της διαδόθηκε με γοργούς ρυθμούς αφού εδραιώθηκε μέσω της εφαρμογής της σε επιχειρήσεις. Έτσι, οι Schneider and De Meyer (1991), καταγράφουν ότι μια ορθή στρατηγική συνεπάγεται διατήρηση του μείγματος της εξωτερική κατάστασης καθώς και των εσωτερικών ικανοτήτων, με άλλα λόγια δυνατοτήτων και αδυναμιών ενός οργανισμού.

Μέσα από την ανάλυση SWOT που εφαρμόστηκε σε ένα ζωντανό οργανισμό όπως το σχολείο, επιχειρήθηκε η λήψη λογικών και ποσοτικών απαντήσεων στα ερωτήματα που διερευνώνται. Για αυτό το λόγο η ερώτηση που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολικού οργανισμού, καταγράφονται τα στοιχεία που προσφέρει κάθε σχολική μονάδα (Dobson & Starkey, 1994), όπως επίσης και αυτά που καταδεικνύουν την ικανότητα του προσωπικού, της οργάνωσης, του μοντέλου διοίκησης κ.α.

Μια ορθή εφαρμογή της SWOT ανάλυσης έχει ιδιαίτερη θέση στον οργανισμό, εφόσον η συλλογή των δεδομένων από αυτόν οδηγεί σε ένα επιτυχημένο σχέδιο δράσης όπου ο σχολικός οργανισμός θα παραμείνει ενεργός και βεβαίως θα προσαρμόζεται συνεχώς στον τομέα των στρατηγικών του και τελικά αυτές να αντανακλούν το περιβάλλον μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά (Hussey, 2002). Στην ανάλυση αυτή με άλλα λόγια μπορεί το εργαλείο να συνεισφέρει και στον σχεδιασμό των τρεχουσών υποθέσεων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Sammut- Bonnici & Galea, 2014).

Σύμφωνα με τον Στυλιανού (2023) η SWOT ανάλυση βοηθά την ηγεσία μιας εκπαιδευτικής μονάδας να αξιολογήσει την κατάσταση που επικρατεί, για να μπορέσει να πάρει τις σωστές αποφάσεις. Θα μελετήσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, τα οποία λέγονται δυνατά κα αδύνατα σημεία αντίστοιχα, της εκπαιδευτικής μονάδας. Τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής μονάδας δεν είναι τίποτε άλλο από τους εσωτερικούς παράγοντες. Θα μελετήσει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τα οποία ονομάζονται ευκαιρίες και απειλές αντίστοιχα, σχετικά με το εξωτερικό περιβάλλον. Ουσιαστικά οι ευκαιρίες και οι απειλές (δυνατά και αδύνατα σημεία αντίστοιχα) του περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη σχολική μονάδα, είναι οι παράγοντες οι εξωτερικοί. Αφού συνεκτιμήσει όλα τα παραπάνω δηλαδή τόσο τους εσωτερικούς όσο και τους εξωτερικούς

παράγοντες, η ηγεσία θα πάρει εκείνες τις σωστές αποφάσεις οι οποίες όταν υλοποιηθούν θα προδιαγράψουν ένα καλύτερο μέλλον για τη σχολική μονάδα. Για να γίνει αυτό θα πρέπει η ηγεσία να έχει και το ανάλογο θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των συνεργατών οι οποίοι μπορεί να θέτουν εμπόδια στην λήψη της απόφασης. Για αυτό, η όποια απόφαση θα πρέπει να γίνει κατανοητή από όλους, όσους θα εμπλέκονται στην υλοποίηση αυτής της αλλαγής. Η απόφαση αυτή πρέπει να είναι συμβατή με την πραγματικότητα, δηλαδή να μπορεί να υλοποιηθεί. Η ηγεσία θα πρέπει να υποστηρίζει, να κατανοεί και να ενθαρρύνει, γενικά να εμπνέει και να συνεργάζεται με όλους τους παράγοντες της αγωγής.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα υποσύστημα όπου σε αυτήν έχουμε τις εισροές πχ μαθητές, εκπαιδευτικούς, αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, εγκαταστάσεις κλπ. Οι εισροές μετασχηματίζονται μέσω της διεργασίας που γίνεται από το σύστημα σε δεξιότητες, ικανότητες, νέες γνώσεις, αλλαγές στη συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, μεταβολές στις εγκαταστάσεις κλπ. Αυτό, δηλαδή που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως εκροές. Επομένως, απαιτείται ορθολογική διοίκηση ώστε η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας να είναι αποτελεσματική και αποδοτική. Η διοίκηση θα πρέπει να περιλαμβάνει μια συνεχή αλλά και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων εκείνων των παραγόντων οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης ώστε να είναι οι αποφάσεις αποτελεσματικές (Κιουλάφας, 2016).

Αναφορές των Hoy and Miskel (2013) σχετικά με την αστάθεια του περιβάλλοντος, οδηγούν στο συμπέρασμα για μια ακόμη μεγαλύτερη αβεβαιότητα που προκαλείται στους σχολικούς οργανισμούς. Την άποψη αυτή έρχονται να συμπληρώσουν βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες κάνουν λόγο για μια αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του αβέβαιου μέλλοντος, άρα εδώ συνίσταται η πρόβλεψή του (Στυλιανίδης & Πασιαρδής , 2006).

Συνοψίζοντας, η διερεύνηση του περιβάλλοντος των σχολικών οργανισμών με την εφαρμογή της SWOT ανάλυσης είναι αρκετά σημαντική για την υιοθέτηση του κατάλληλου μακροπρόθεσμου σχεδιασμού αλλά και την εδραίωση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων ώστε να τους παρέχεται η ευχέρεια για μετασχηματιστικές λειτουργίες (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Με αυτό τον τρόπο να αναδειχθούν θέματα τα οποία πιθανό η ηγεσία να τα είχε αξιολογήσει ως μη ενδιαφέροντα.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται πολύ από την ηγεσία, η οποία θα πρέπει να έχει παράλληλα με την εμπειρία και το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο.

1.3.1 Το εργαλείο SWOT στην εκπαίδευση

Ένας ζωντανός οργανισμός όπως το σχολείο, φυσικό είναι να δέχεται άμεσα τις επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον αφού συνεχώς βρίσκεται σε μια σχέση διαλεκτική με αυτό (Πασχάλης, 2020). Η ανάλυση SWOT και η εφαρμογή της στο μικροεπίπεδο του σχολείου, αναδεικνύει και την ταυτότητα του σχολικού οργανισμού, πέρα από τις δυνατότητες και αδυναμίες του. Ο όρος ταυτότητα ενσωματώνει διάφορα χαρακτηριστικά τα οποία καταγράφονται. Μεταξύ άλλων τους κανονισμούς, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις δομές οργάνωσης και τις αντιλήψεις που στο σύνολό τους λειτουργώντας, διαφοροποιούν τελικά ένα σχολικό οργανισμό από άλλο (Δάβουλου, 2017). Συνεπώς, μπορούν να επιτύχουν σε μεγάλο ποσοστό συμβατές στρατηγικές που ταυτίζονται με την ταυτότητά του όπως αναφέρουν στην βιβλιογραφία οι Hansen (2011) , Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2002).

Το εργαλείο της ανάλυσης SWOT, προσφέρει την δυνατότητα να διαφανούν τα στοιχεία στα οποία είναι καλός ένας οργανισμός, στην προκειμένη, το σχολείο, καθώς επίσης και τις αδυναμίες, σημεία δηλαδή που χρήζουν βελτίωσης. Σύμφωνα με αναφορές του Πασχάλη (2020), τόσο τα δυνατά αλλά και αδύνατα σημεία που σχετίζονται με το εσωτερικό του οργανισμού, συνδέονται άρρηκτα με τους εσωτερικούς πόρους που διαθέτει. Μεταξύ άλλων το προσωπικό και οι ικανότητές του ή και η τεχνογνωσία. Με αυτό τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για την χάραξη μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής σύμφωνα με τους Τζωρτζάκη και Τζωρτζάκη (2002).

Προκειμένου να αναπτυχθούν τα κατάλληλα σχέδια τα οποία θα αλλάξουν συθέμελα τις εξελίξεις στο σχολικό περιβάλλον, χρειάζεται η μελέτη του περιβάλλοντος όπου δραστηριοποιείται και αποτελεί το εξωτερικό μέρος, αλλά και το περιβάλλον που εντάσσεται σε αυτό και δεν είναι άλλο από το εσωτερικό, το οποίο επηρεάζεται άμεσα από τις επιλογές και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα (Schraeder, 2002). Απαραίτητη προϋπόθεση σε όλη αυτή τη διαδικασία που αναφέρθηκε πιο πάνω είναι ο κατάλληλος στρατηγικός σχεδιασμός ο οποίος θα ανταποκρίνεται πλήρως και αποτελεσματικό τω τρόπω στο συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Γεγονός το οποίο επηρεάζει και τις σχολικές μονάδες αλλά και γενικότερα τον χώρο της εκπαίδευσης. Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι οι όποια κοινωνική αλλαγή έχει άμεσο αντίκτυπο σε ανοιχτού τύπου συστήματα της κοινωνίας, όπως το σχολικό περιβάλλον (Pashiardis, 2004).

Γίνεται κατανοητό ότι η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο απαραίτητα πρέπει να χρησιμοποιείται στον προγραμματισμό του σχολικού οργανισμού και ο σκοπός είναι διττός. Αρχικά, για την ανάλυσης της θέσης της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, την διερεύνηση των δεδομένων αυτής (Πασχάλης, 2020).

1.3.2 Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού ως προς την ανάλυση SWOT.

Ως ανοιχτό σύστημα χαρακτηρίζεται η κάθε σχολική μονάδα και αυτό διότι πέρα από την επικοινωνία με την διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, διαλέγεται σε σταθερό επίπεδο με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς επίσης και με τα πρόσωπα που το αποτελούν. Αλληλεπιδρά δηλαδή με τοπικούς φορείς, κοινωνικά πρόσωπα, γονείς και μαθητές.

Στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος τοποθετούνται οι σχολικές μονάδες και έχοντας αυτή τη θέση αναπτύσσουν ορίζοντες που συντελούν στην επικοινωνία με άλλους σχολικούς οργανισμούς και αλληλεπιδρούν με την ανταλλαγή πληροφοριών με αυτά. Ακόμη, διατηρούν επικοινωνία με βαθμίδες που ανήκουν στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία.

Η διερεύνηση και ανάλυση ενός σχολικού οργανισμού, φέρνει στο φως τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και η ανάλυση στο εξωτερικό περιβάλλον ενισχύει τον εντοπισμό τόσο των ευκαιριών που προκύπτουν αλλά και των απειλών οι οποίες ελλοχεύουν (Πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Παρέα», 2016-2017).

Από τη μια πλευρά λοιπόν, υπάρχει το εσωτερικό περιβάλλον, όπου αξίζει να αναφερθεί ότι συμπεριλαμβάνονται σε αυτό οι δυνάμεις, δηλαδή τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες του σχολικού οργανισμού. Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) μάλιστα, υπογραμμίζει ότι αποκαλούνται και μεταβλητές όλοι εκείνοι οι παράγοντες του περιβάλλοντος αυτού.

Ειδικότερα, μια από αυτές τις μεταβλητές μάλιστα και η οποία παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως σημαντική είναι αυτή της κουλτούρας αφού επηρεάζει τη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών (Ανθοπούλου, 1999). Η κουλτούρα αυτή είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών οι οποίες ενισχύουν την υγιή ανάπτυξη και δέσιμο μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργώντας σταθερότητα, συνοχή, στάσεις και καλλιεργώντας συμπεριφορές (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η ηγεσία, έχει ύψιστο ρόλο και καθοριστική σημασία για τη διαμόρφωση της κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999).

Άλλη μια μεταβλητή σε γενικό επίπεδο θεωρείται και η υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολικού κτιρίου αφού ένα σύγχρονο κτήριο με γήπεδα, ηχομόνωση και όλες τις προβλεπόμενες κτηριακές εγκαταστάσεις που απαιτούνται, φέρει και αποτελέσματα ανάλογα στο κομμάτι της διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό, συνδέεται και η κατάρτιση ή μη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες ώστε να μπορούν να τις αξιοποιούν στα μαθήματά τους. Έτσι λοιπόν, η διεύθυνση χρειάζεται να ασχολείται και με θέματα που αφορούν

την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και βέβαια να τους παροτρύνουν να τις χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία τους (Σαϊτης, 2008).

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα ή με άλλα λόγια τα δυνατά σημεία προκύπτουν από τους εσωτερικούς πόρους οι οποίοι εντοπίζονται σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Τα σημεία αιχμής πιθανό να αφορούν τον τρόπο που δομείται ο οργανισμός και λειτουργεί, για παράδειγμα εξετάζονται οι σχέσεις εξουσίας, μορφές επικοινωνίας και συντονισμού. Επιπλέον, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, τα δυνατά και αδύναμα σημεία του ανθρώπινου δυναμικού, το υλικό και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του το σχολείο διαφαίνονται μέσα από την ανάλυση αυτή. Ακόμη, τα τυχόν προβλήματα που παρεμποδίζουν μια ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και τα πλεονεκτήματα που κατέχει το σχολείο και μπορούν να αξιοποιηθούν, κατατάσσονται μέσα στα σημεία που μελετώνται στο εσωτερικό περιβάλλον.

Σχετικά με τις δυνάμεις ενός οργανισμού, επιχειρείται η απάντηση σε διάφορα ερωτήματα, όπως για το ποια είναι τα πλεονεκτήματα, ποιοι είναι οι διαθέσιμοι πόροι που συγκριτικά έχουν το ελάχιστο κόστος κ.α (Χριστοδούλου, 2017). Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνονται σε αυτές οι μορφές επικοινωνίας, οι σχέσεις με την διεύθυνση, οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, η κουλτούρα, το κλίμα και γενικότερα οι τρόποι λειτουργίας.

Οι Preble et al (1988), υποστηρίζουν ότι μέσω των πληροφοριών που συλλέγονται σχετικά με τις αδυναμίες ενός οργανισμού, είναι εφικτό να γίνει μια επιτυχημένη αλλαγή. Αξιοποιώντας την γνώση για το περιβάλλον του ερευνόμενου οργανισμού, μέσα από μια διαδικασία η οποία σαρώνει και ανιχνεύει, προσφέρεται η δυνατότητα για πρόληψη μελλοντικών αλλαγών και τελικά να καταδειχθούν οι στρατηγικοί παράγοντες σύμφωνα με τους οποίους προσδιορίζεται η μελλοντική πορεία του οργανισμού (Παπαδάκης, 2002). Κατά αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί ένας οργανισμός ο οποίος αξιοποιεί το περιβάλλον του για να χτίσει το μέλλον του και το εργαλείο της SWOT με την ανάλυσή του ενισχύει την προσπάθεια αυτή.

Ειδικότερα, οι αδυναμίες ενός σχολικού οργανισμού, τα αδύνατα σημεία με άλλα λόγια, μπορούν να καταγραφούν ως προς το ποιο σημείο δεν λειτουργεί καλά, το αν υπάρχει κάποια έλλειψη, δυνατότητα να αποφευχθεί κάτι αλλά και να βελτιωθεί (Μπρίνια, 2008). Σε αυτό το κομμάτι μπορούν να ενταχθούν η πιθανή διδακτική ανεπάρκεια στο προσωπικό, η μη καλή οργάνωση της μονάδας, η μη επικοινωνία του σχολείου με τους άμεσα εμπλεκόμενους και άλλα. Η θεώρηση αυτών των δυνατοτήτων και αδυναμιών στο εσωτερικό περιβάλλον

επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί όσο το δυνατό αντικειμενικά και ρεαλιστικά σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση.

Από την άλλη πλευρά, αυτά που αντανακλούν τις μεταβλητές του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας είναι οι ευκαιρίες και απειλές (Πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Παρέα», 2016-2017). Όλες αυτές οι απειλές και ευκαιρίες χρειάζεται να εντοπιστούν μέσα από την ανάλυση SWOT και να προσαρμοστούν όπου είναι εφικτό στη σχολική μονάδα. Αντίστοιχα σημεία αιχμής θεωρούνται το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το κοινωνικό και οικονομικό προφίλ των μαθητών, η δημογραφική κατάσταση που υπάρχει στην περιοχή, η στήριξη από το κράτος και φυσικά η τεχνολογική πρόοδος.

Αναλυτικότερα, οι ευκαιρίες της σχολικής μονάδας προκύπτουν από το εξωτερικό περιβάλλον και είναι όλα εκείνα τα δεδομένα τα οποία όταν αξιοποιηθούν και τύχουν εκμετάλλευσης, τότε είναι που δύναται η μονάδα να εκπληρώσει την αποστολή της. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι όποιες υποδομές δημιουργούνται όπως το να βελτιωθούν οι οικονομικοί πόροι ή ακόμη και μια καινούργια αίθουσα βιβλιοθήκης (Καράλλης, 2007). Επίσης, χρήσιμες ευκαιρίες θεωρούνται ακόμη και οι αλλαγές που αφορούν στον τρόπο ζωής, στην τεχνολογία αλλά και τα πληθυσμιακά προφίλ (Χριστοδούλου, 2017).

Στην κατηγορία των απειλών εντάσσονται οι όποιες καταστάσεις επιδρούν αρνητικά σε ένα σχολικό οργανισμό και εν αντιθέσει με την προηγούμενη αναφορά του Καράλλη, αυτές δυσχεραίνουν την υλοποίηση της αποστολής αυτής. Ως απειλές μπορεί να είναι θέματα που προκύπτουν από την υποχρηματοδότηση ή ακόμη και αλλαγές που αφορούν την κάλυψη λειτουργικών κενών (Bryson and Alston, 2005). Επιπρόσθετα, στις απειλές μπορεί να συγκαταλέγονται και οι τεχνολογικές αλλαγές οι οποίες ακυρώνουν ή ακόμη απειλούν το υφιστάμενο οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα (Χριστοδούλου, 2017). Οι παράγοντες των απειλών έχουν αρνητική επίδραση στη σχολική μονάδα και επηρεάζουν την επιτυχία της αποστολής της.

Κατά τη διαδικασία δημιουργίας μιας νέας κατάστασης στον οργανισμό, μέσα από την ανάλυση SWOT, ταυτόχρονα με τις πληροφορίες που συλλέγονται, σημειώνονται μέσα από τη βιβλιογραφία σημαντικά μειωμένα επίπεδα ρίσκου (κινδύνου) στη φάση που λαμβάνονται οι αποφάσεις και έτσι σε ένα τελικό στάδιο είναι πιο μελετημένες και χαρακτηρίζονται από στρατηγικότητα (Picton & Wright, 1998).

Στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζεται μια σύνθεση με κατηγορίες που λειτουργούν ως παράγοντες και είναι υπεύθυνες για την λήψη των απαραίτητων δράσεων και την υποστήριξη των αποφάσεων των οργανισμών σε ένα σχολικό οργανισμό.

Πίνακας 1.1 *Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες*

Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες: Αρχικά κριτήρια για την ανάλυση SWOT (Davies & Elisson)	
Εσωτερικοί Παράγοντες	**Εξωτερικοί Παράγοντες**
Αναλυτικό Πρόγραμμα	Πολιτικοί, νομικοί και οικονομικοί
Διδασκαλία και μάθηση	Εκπαιδευτικές αλλαγές
Κτιριακή υποδομή	Δημογραφικές – κοινωνικοπολιτικές τάσεις
Προσωπικό, δεξιότητες και ικανότητες	Τάσεις εργοδότησης
Ήθος / κουλτούρα	Τεχνολογία
Πειθαρχία και εμφάνιση	Πελάτες
Σχολική εφορία	Άλλοι παροχείς υπηρεσιών
Οικονομικοί πόροι	
Αξιολόγηση και αποτελέσματα	

Πηγή: Παπαθεράποντος, 2013

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι μέσω της εφαρμογής SWOT ανάλυσης, σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία, δηλαδή προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες, καθώς και τα δυνατά σημεία τα οποία ουσιαστικά είναι οι δυνατότητες που έχει κάθε εκπαιδευτική μονάδα, για να αξιοποιήσει ώστε να πετύχει τη βελτίωσή της. Με άλλα λόγια μέσα από την διερεύνηση του περιβάλλοντος των σχολικών μονάδων, σε ένα επόμενο στάδιο να γίνει μια ανάλυση των δυνατοτήτων και αδυναμιών που το συνθέτουν. Μετά από αυτό, ως στόχος ήταν η διερεύνηση ευκαιριών αλλά και κινδύνων του περιβάλλοντος των σχολικών μονάδων. Τέλος, η εξέταση του εργαλείου ως προς την καταλληλόλητά του σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

2.1. Μορφή της έρευνας

Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε τα βασικά ερωτήματα της έρευνας ώστε να διαφανεί πώς η μεθοδολογία της εργασίας προσέγγισε τα ερωτήματα και μπόρεσε τελικά να δώσει απαντήσεις. Τρία είναι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απασχολούν την έρευνα αυτή, συγκεκριμένα:

α) Ποιές οι δυνατότητες και αδυναμίες που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον των σχολείων που υπηρετούν;

β) Υπάρχουν διαφορές στην εκτίμηση ως προς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς;

γ Πως οι διαφορές αυτές διαφοροποιούνται

- Ως προς το φύλο.
- Ως προς την αρχαιότητα – χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.
- Ως προς την ηλικία.

δ) Μπορούμε, μέσα από την έρευνα, των διαφόρων παραγόντων, να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τις ανάγκες βελτίωσης του περιβάλλοντος μάθησης στις σχολικές μονάδες;

Για να απαντηθούν τα πιο πάνω ερωτήματα επιλέγηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, η οποία αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Επιπλέον επειδή επιχειρούμε να έχουμε ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία να μπορούν να γενικευθούν, τότε η ποσοτική ανάλυση είναι ο μόνος ασφαλής δρόμος για την μεθοδολογία της έρευνας αυτής αφού χρησιμοποιείται, συνήθως, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Για τον σκοπό της έρευνας, κλήθηκαν να αξιολογήσουν μια σειρά από παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης, εκπαιδευτικοί που είναι τοποθετημένοι στην πόλη και επαρχία της Πάφου. Τα διάφορά ερωτήματα, στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ήταν κλειστού τύπου στην κλίμακα Likert ώστε η επεξεργασία να ήταν δυνατή στα πλαίσια ποσοτικής ανάλυσης.

Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι το εργαλείο της SWOT ανάλυσης είναι ευρέως διαδεδομένο στην περιοχή των οικονομικών, της διοίκησης και του μάρκετινγκ. Ακόμη και στην προσωπική μας ζωή μπορούμε να εφαρμόσουμε τη τεχνική αυτή, για να πάρουμε κάποιες αποφάσεις. Ένας μαθητής για παράδειγμα ο οποίος έχει επιλέξει μια ομάδα προσανατολισμού μαθημάτων και δεν τον γεμίζει, άνετα μπορεί να χρησιμοποιήσει την αναφερθείσα τεχνική, μέσα από μια ομάδα ερωτήσεων και ειλικρινών απαντήσεων και να πάρει τις αποφάσεις του. Μπορεί η απόφασή του να είναι η αλλαγή της ομάδας προσανατολισμού που επέλεξε ή ακόμα και η αντιμετώπιση των αδύνατων σημείων. Όπως να βελτιώσει τις επιδόσεις του στα μαθήματα στα οποία έχει κάποια κενά, αλλά και να εντοπίσει ευκαιρίες τις οποίες μέχρι εκείνη τη στιγμή να μην είχε αντιληφθεί. Να αντιμετωπίσει τις απειλές, δηλαδή τα εμπόδια τα οποία τον επηρέαζαν και βρισκόταν σε αυτή την κατάσταση.

Μπορούμε όμως να μεταφέρουμε αυτό το εργαλείο και να το εφαρμόσουμε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με επιτυχία; Θα ήταν καλό το ερωτηματολόγιο να περιλαμβάνει ερωτήσεις για αποτίμηση των ευκαιριών, αλλά και των δυσκολιών, όπως τουλάχιστον τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντικές ομάδες στα σχολεία. Αφού εντοπίσουν αυτά τα σημεία μπορούν να βγάλουν χρήσιμα συμπεράσματα για τις ευκαιρίες ανάπτυξης τους;

Επίσης, μπορούμε μέσα από αυτή την ανάλυση που θα γίνει, των διαφόρων παραγόντων, να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα τόσο για το εσωτερικό περιβάλλον όσο και για το εξωτερικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών μονάδων και των αναγκών τους;

2.2. Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Το σχολείο ως δυναμικός και πολυσύνθετος οργανισμός, για να είναι αποτελεσματικός εξαρτάται από την συνεργασία όλων των παραγόντων, αλλά και ενδιαφερόμενων διαφορετικών ομάδων, της αγωγής. Άρα η ηγεσία καλείται να διαχειριστεί το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό πλαίσιο, αυτό που λέμε συγκείμενο, της σχολικής μονάδας με τον καλύτερο τρόπο ώστε να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις που πιθανόν να δημιουργούνται από τις διαφορετικές αντιλήψεις όλων αυτών των ομάδων. Ο ηγέτης καλείται να εμπνεύσει όλες αυτές τις κοινωνικές ομάδες σε ένα σκοπό ο οποίος θα γίνει κοινός χωρίς να επιβληθεί. Ένας

σκοπός που θα βελτιώνει τη σχολική μονάδα και θα κάνει αυτήν μανθάνοντα οργανισμό. (ΥΠΠΑΝ, 2022)

Υπάρχουν διάφορα στιλ λήψης μιας εκπαιδευτικής απόφασης. Ο ηγέτης πρέπει να είναι ικανός να διακρίνει τον κατάλληλο τύπο, ανάλογα με τους ανθρώπινους πόρους που διαθέτει και το είδος των προβλημάτων, λαμβάνοντας υπόψιν την πολυπλοκότητα που δημιουργούν οι περιστάσεις. Βέβαια, για τη λήψη μιας απόφασης οι ηγεσίες διαθέτουν διάφορες τεχνικές αλλά και μεθόδους, «εργαλεία». Αυτά τα «εργαλεία» λειτουργούν υποστηρικτικά στον ορθολογικό τρόπο λήψης μιας απόφασης. (Ρέππα, 2008). Η ηγεσία, για να μπορέσει να καθοδηγήσει, να δημιουργήσει κοινό όραμα και γενικά να εμπνεύσει ώστε να την ακολουθήσουν, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, να δημιουργήσει οπαδούς, θα πρέπει να έχει το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο και να μπορεί να αξιοποιεί εργαλεία, τα οποία θα τη βοηθήσουν να πείσει, πετυχαίνοντας τους στόχους τους οποίους θα θέσει. Θα την βοηθήσουν να εισάγει καινοτομίες, ώστε να βελτιώσει και να αναπτύξει την εκπαιδευτική μονάδα.

Το μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπως προαναφέραμε, υποχρεώνει τον οργανισμό (εκπαιδευτική μονάδα) να προβαίνει σε αλλαγές και καινοτομίες. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση SWOT είναι δυνατή η αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης του σχολείου ως οργανισμού. Εν συνεχεία, μέσω της ανάλυσης και έπειτα της διάγνωσης των δεδομένων που θα συλλεχθούν από το περιβάλλον συνεισφέρει στη λήψη αποφάσεων για μια μελλοντικά διαμορφωμένη στρατηγική του (ΚΕΜΕΛ,2014). Οι ηγέτες οι οποίοι θα αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες ικανότητες, ώστε να βοηθήσουν τα μέγιστα στην επιτυχία αυτών των οργανωσιακών αλλαγών και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των οργανισμών (εκπαιδευτικών μονάδων) που ηγούνται (Ρωσσίδης κ.α., 2020).

Όπως αναφέρει η Ρέππα (2008) οι μετασχηματιστικές ηγεσίες αναζητούν κίνητρα, τα οποία θα κάνουν τους οπαδούς να αποδώσουν, επιδιώκουν δηλαδή να ικανοποιήσουν ανάγκες υψηλότερες, θέτοντας κοινούς στόχους. Το τελικό αποτέλεσμα είναι να δημιουργηθεί μια σχέση αμφίδρομης κίνησης και συνεχούς προόδου, όπου πολλές φορές μετατρέπει τους υποστηρικτές σε ηγέτες, αλλά και την ηγεσία την ανεβάζει στο επίπεδο της ηθικής ηγεσίας.

Ως εργαλείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς θα ενισχύσει το συσχετισμό των δυνατοτήτων και αδυναμιών των εκάστοτε οργανισμών με τις ευκαιρίες που μπορούν να προκύψουν (Nyarku & Agyapong, 2011). Κατά αυτό τον τρόπο οι οργανισμοί, εν προκειμένω οι σχολικές μονάδες, μπορούν να αξιοποιήσουν τα όποια ευρήματα και να τα εκμεταλλευθούν

ανάλογα με τις δυνατότητές τους και τελικά να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους και να ωφεληθούν από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ως καταληκτικό συμπέρασμα προκύπτει ότι η χρήση της εφαρμογής SWOT ανάλυσης καθίσταται πολύπλευρη. Αρχικά, λειτουργεί ως η πρώτη ύλη **που παρέχει τις απαιτούμενες πληροφορίες στους οργανισμούς ώστε να οδηγηθούν σε** πρόσφορες στρατηγικές. Έπειτα, λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης για όσους βρίσκονται σε διαδικασία αναζήτησης τρόπων ισορροπίας του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον (Hill & Westbrook, 1997).

Οι οργανισμοί είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα όραμα, να θεσπίσουν στόχους και όλα αυτά μέσα σε ένα πλαίσιο όπου ακολουθούν τον δρόμο της αποκάλυψης των πόρων, των ευκαιριών αλλά και των αδυναμιών εξασφαλίζοντας τις εισροές που κρίνονται ως απαραίτητες για την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων (Πασχάλης, 2020). Με αυτό τον τρόπο, δίνοντας λύσεις δηλαδή στα όποια προβλήματα, αδυναμίες, αποφεύγονται αυτά με την κατάλληλη προετοιμασία (Hill & Westbrook, 1997). Είναι άλλωστε γνωστό ότι η όποια απειλή δεν μπορεί να είναι τίποτα μεγαλύτερο από μια ευκαιρία κρυμμένη (Πασχάλης, 2020).

Οργανώνοντας ακόμη τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες από το περιβάλλον, εστιάζει στο βαθμό που οι σχολικές μονάδες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων που σχετίζονται με αυτόν.

2.3. Δεοντολογικά ζητήματα και περιορισμοί της έρευνας

Αναλογιζόμενοι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και τον τρόπο λειτουργίας αυτού, η μεθοδολογική προσέγγιση της συγκεκριμένης έρευνας παρουσίασε κάποιους περιορισμούς οι οποίοι καθιστούν δύσκολη μια γενικευμένη θεώρηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ένας εξ' αυτών ήταν και το ότι για τον σκοπό της συλλογής δεδομένων μέσα από τη διαδικασία της δειγματοληψίας επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες που αφορούσαν μόνο την περιοχή της Πάφου. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την όποια γενίκευση προς έναν πληθυσμό, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Bryman (2017).

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν τα συμπεράσματα να ήταν ασφαλή και γενικεύσιμα στην περίπτωση που διεξάγονταν και σε άλλες σχολικές μονάδες αλλά και περιοχές με την εφαρμογή και αξιοποίηση άλλων μεθόδων έρευνας.

Περιορισμό αποτελούσε και το ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς. Ιδανικά, θα μπορούσαν να ερωτηθούν και οι άλλοι εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή οι μαθητές και οι γονείς.

2.4. Δειγματοληψία

Καθώς ακολουθήθηκε μια ποσοτική προσέγγιση υιοθετήθηκε μια δειγματοληψία ώστε να εντοπιστούν νέες γνώσεις, πληροφορίες και δεδομένα (Patton,2002). Αυτά όλα προσφέρονται μέσα από μια εις βάθος μελέτη και με αυτό τον τρόπο συλλέγονται οι πληροφορίες που χαρακτηρίζονται ως ζωτικής σημασίας και πραγματώνεται μέσα από τον σκοπό της έρευνας (Mertens, 1998).

Εν συνεχεία, μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας θα επιλεγούν εκ προθέσεως δηλαδή, τα στοιχεία που εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διατυπωμένους σκοπούς της έρευνας και φυσικά είναι συνυφασμένα με τα διερευνώμενα ερωτήματα (Bryman,2017). Έτσι, οδηγείται η έρευνα σε μια μεγαλύτερη ακρίβεια προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα και τα συμπεράσματα αυτά να αυξήσουν βέβαια την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού προς όφελος πάντα της παιδαγωγικής διεργασίας (Πασχάλης,2020).

Στην έρευνα και ειδικότερα κατά την διαδικασία της δειγματοληψίας επιλέχθηκαν άτομα ανομοιογενούς πληθυσμού τα οποία ικανοποιούν διάφορα κριτήρια. Ένα από αυτά είναι τα άτομα να είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Μέση Εκπαίδευση στην επαρχία της Πάφου, προερχόμενοι από όλες τις ειδικότητες, με διοικητικές ή όχι ευθύνες σε επτά σχολεία. Μεταξύ άλλων, να έχουν διαφορετική προϋπηρεσία στην επαγγελματική τους καριέρα, να συμπεριλαμβάνονται και τα δύο φύλα, να προέρχονται από διαφορετικές σχολικές μονάδες και φυσικά να είναι πρόθυμοι εθελοντικά να συμμετέχουν στην έρευνα.

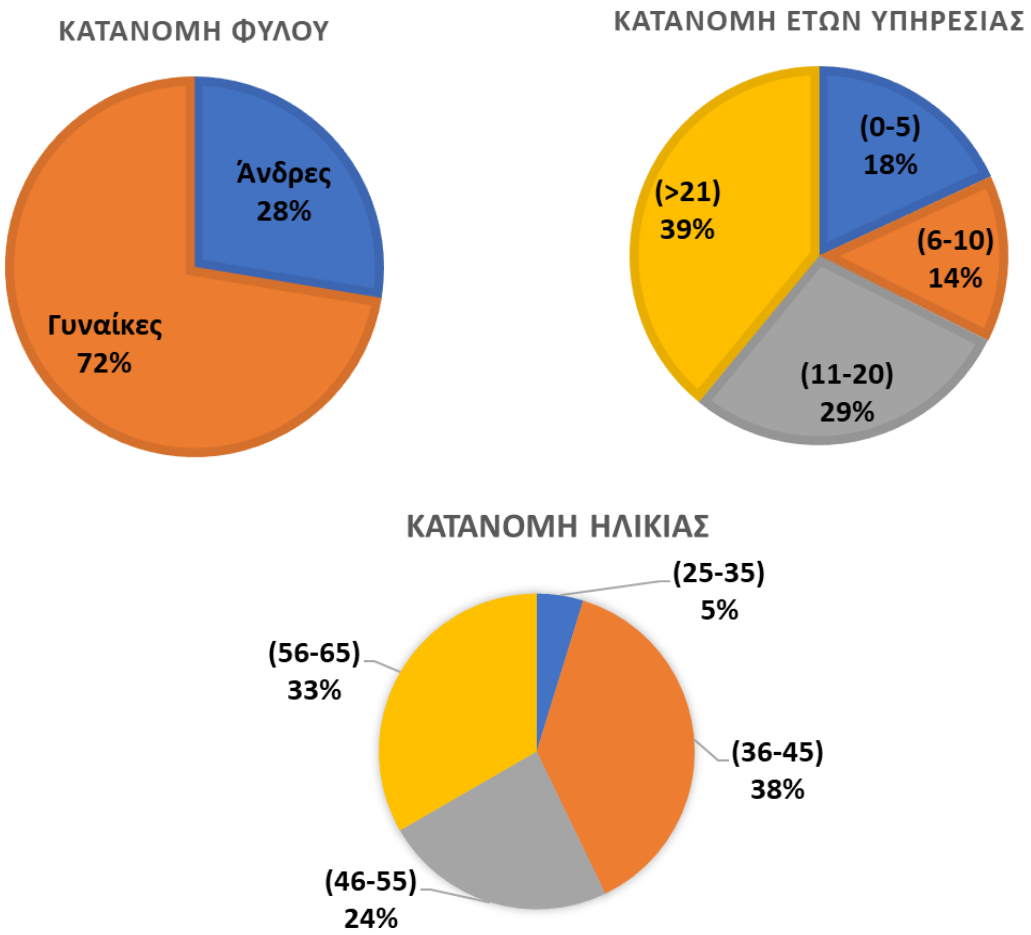
Το ερωτηματολόγιο θα δοθεί τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτηρίων της Μέσης εκπαίδευσης εντός της πόλεως Πάφου καθώς και στα εκπαιδευτήρια της Έμπας και της Γεροσκήπους.

2.5. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 105 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς 76 είναι γυναίκες και 29 είναι άνδρες. Έγινε έλεγχος εγκυρότητας του δείγματος ως προς το φύλο παίρνοντας στοιχεία από το αρχείο των τοποθετήσεων της Διεύθυνσης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Το δείγμα είναι έγκυρο ως προς το ποσοστό φύλου (καθηγητών – καθηγητριών) αφού στον έλεγχο με το

κριτήριο χ^2 παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο ποσοστό ανδρών και γυναικών του δείγματος και στο πραγματικό ποσοστό, όπως αυτό φαίνεται μέσα από το αρχείο των τοποθετήσεων για την επαρχία της Πάφου ($\chi^2 = 0{,}287, df = 1, p = 0{,}1$). Η εγκυρότητα του δείγματος ελέγχθηκε και ως προς την κατανομή του στις διάφορες ομάδες προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα περιλάμβανε 19 εκπαιδευτικούς με υπηρεσία μέχρι 5 χρόνια, 15 εκπαιδευτικούς με υπηρεσία από 6 έως 10 χρόνια, 30 εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 11 έως 20 χρόνια και 41 εκπαιδευτικούς με υπηρεσία άνω των 20 χρόνων. Συγκρίνοντας την κατανομή του δείγματος με την αντίστοιχη κατανομή του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πάφου συμπεραίνουμε ότι δείγμα είναι έγκυρο και ως την παράμετρο των χρόνων υπηρεσίας ($\chi^2 = 45{,}6\,, df = 3\,, p = 0{,}1$). Ό έλεγχος της εγκυρότητας του δείγματος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών δεν ήταν εφικτός αφού η πληροφορία αυτή ως προς τον πληθυσμό εμπίπτει στα προσωπικά δεδομένα και έτσι δεν υπήρχε τρόπος να συγκεντρωθούν σχετικά δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης που είναι τοποθετημένοι στην πόλη και επαρχία της Πάφου.

Διάγραμμα 2.1 *Κατανομές Δείγματος*



2.6. Μέσο συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα έχουν συλλεγεί μέσα από το εν λόγω ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές είναι κλειστού τύπου και δημιουργούν διατακτικές (στην κλίμακα Likert) μεταβλητές. Όπως αναφέρει ο Ζαφειρόπουλος (2015) για αυτές τις κλίμακες οι ερωτήσεις είναι καταφατικές προτάσεις και ο ερωτώμενος δηλώνει τον βαθμό συμφωνίας για κάθε πρόταση. Δηλαδή, υπάρχει κλιμάκωση των τιμών από το «συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ», «διαφωνώ» καθώς και «διαφωνώ απόλυτα».

Το εργαλείο (ερωτηματολόγιο) αυτό χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος έχει στόχο την συλλογή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν διάφορες εκφάνσεις του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης και συνοψίζονται σε τέσσερεις συμπεριληπτικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί, μαζί με τα επιμέρους ερωτήματά τους, έχουν σκοπό να καταγράψουν, σύμφωνα με την ανάλυση SWOT τις δυνατότητες και αδυναμίες των σχολικών μονάδων σε ότι αφορά το σχολικό περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με την Ρέππα, (2008) το σχολείο ως ανοικτό σύστημα με διαπερατά όρια επηρεάζει και επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό οικονομικό περιβάλλον. Είναι ένας οργανισμός ο οποίος συναλλάσσεται με το εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως, για να είναι βιώσιμο αλλά και αποτελεσματικό θα πρέπει να προσαρμόζεται με τις ολοένα μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες. Οι Hill και Westbrook (1997), συνιστούν το εργαλείο της ανάλυσης SWOT ειδικά σε περιπτώσεις όπου χρειάζεται να παρθεί μια απόφαση με τους στόχους που τίθενται και εκπληρώνονται.

Είναι πλέον κατανοητό ότι θα πρέπει να μελετηθεί και η σχέση του με το εξωτερικό περιβάλλον. Θα ήταν καλύτερο να υπήρχε και συλλογή δεδομένων, για τα ίδια ερωτήματα από τους γονείς ή και μαθητές, ώστε η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων να ήταν καλύτερη.

Μέσα από τον εντοπισμό των σημείων που χαρακτηρίζονται ως «αδύνατα», ο σχολικός οργανισμός θα ερμηνεύσει, κατηγοριοποιήσει και ενσωματώσει τελικά τις πληροφορίες αυτές σε ένα μελλοντικό προγραμματισμό (Thomas, 1974).

Το ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί είναι βασισμένο σε ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιεί το ΥΠΑΝ (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας), και συγκεκριμένα η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, για τον εντοπισμό των σχολικών παραγόντων για τους οποίους απαιτείται βελτίωση σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο (Creemers & Kyriakides, 2010; Kyriakides et al.,2013). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει ελεγχθεί τόσο ως προς την εγκυρότητά όσο και ως προς την αξιοπιστία (Ioannou, 2021). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις οι οποίες φορτίζουν σε τέσσερεις κυρίαρχους παράγοντες:

Π1: Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

Π2: Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Π3: Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς

Π4: Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο

Το ερωτηματολόγιο προς τον εκπαιδευτικό παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β. Η φόρτιση των ερωτήσεων σε κάθε ένα από τους παράγοντες παρουσιάζεται στο Παράρτημα Γ. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στην παραγοντική ανάλυση που έχει κάνει η Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης από την οποία έχει πάρει και την σχετική πληροφόρηση ως προς την φόρτιση των παραγόντων.

2.7. Εγκυρότητα της έρευνας

Η εγκυρότητα, αναφέρουν οι Cohen et al (2008), αποτελεί ένα παράγοντα σημαντικό για τον χαρακτηρισμό μιας έρευνας ως αποτελεσματική. Ακόμη, προσθέτουν ότι είναι μια βασική προϋπόθεση για τις ποσοτικές έρευνες αλλά και τις ποιοτικές/νατουραλιστικές.

Για την διασφάλιση της εγκυρότητας της κατά την ερευνητική διαδικασία, έγινε προσπάθεια ώστε να σχεδιαστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και με τη μέγιστη ακρίβεια και τελικά οι συμμετέχοντες να αποβάλουν το όποιο άγχος ή πίεση στη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκυρότητα της έρευνας και των διαδικασιών αυτών ήταν η απλή μορφή και σαφής διατύπωση των ερωτημάτων που τέθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι δεν περιείχαν κάποια ειδική ορολογία, δεν ήταν δυσνόητα ή και διφορούμενα (Creswell, 2011).

Με την έρευνα αυτή γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί η εμπειρία ενός ατόμου στο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού και να αξιολογηθούν τα επιμέρους στοιχεία τα οποία αλληλεπιδρούν για να σχηματιστεί το όλο.

Ακόμη, η παρουσία των δημιουργών του ερωτηματολογίου κατά τη συμπλήρωσή του σκόπευε στην στήριξη και παροχή βοήθειας όποτε κριθεί αναγκαίο. Οι ερωτήσεις του εργαλείου χαρακτηρίζονταν από συντομία και σε καμία περίπτωση δεν κατεύθυναν τους ερωτώμενους προς μια συγκεκριμένη απάντηση (Robson, 2007).

Η χρήση αρνητικών ερωτήσεων αποφεύχθηκε, ωστόσο αυτό που απαιτούσε προσπάθεια ήταν η διατύπωση των ερωτήσεων να εξασφαλίζει την ίδια ερμηνεία από όλους τους συμμετέχοντες.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας σε μια ποσοτική έρευνα σαν και αυτή έγινε προσπάθεια για ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων που εμπίπτουν στην ερευνητική συνέπεια. Σε μια πρώτη φάση αυτό που συνέβαλε στην αξιοπιστία της ήταν ο χρόνος που διεξήχθη καθότι υλοποιήθηκε από την 6η Νοεμβρίου 2023 έως και την 1η Δεκεμβρίου2023. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε το ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα ήταν ξεκούραστοι αφού συμπληρωνόταν από αυτούς κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών ωρών. Βεβαίως, ένα ακόμη κριτήριο στην διαδικασία αυτή της ερευνητικής συνέπειας ήταν η μέριμνα για μια αποκρυσταλλωμένη άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Συνεχίζοντας, μελετώντας την άποψη αυτή να μπορούν να διαφανούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των σχολικών μονάδων αλλά και φυσικά τις ευκαιρίες και τυχόν απειλές που έρχεται αντιμέτωπος ο σχολικός οργανισμός. Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από τη θέση του δημιουργού αυτής της έρευνας και με μακρόχρονη παιδαγωγική ενασχόληση, η ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ικανοποιείται το κριτήριο της αξιοπιστίας που προέρχεται από μια μακρά εμπειρία στην υπό διερεύνηση περιοχή αλλά και επαφή με το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας (Lincoln & Guba, 1985).

2.8. Τεχνικές ανάλυσης

Σε μια πρώτη φάση, μετά την συγκέντρωση των 105 ερωτηματολογίων κατά την περίοδο που αναφέρθηκε, έλαβαν το καθένα κωδικό και στη συνέχεια σαρώθηκαν ως ηλεκτρονικό αντίγραφο. Έπειτα, θα συγκριθούν και θα εξαχθούν τα συμπεράσματα. Η κωδικοποίηση κατέχει αρκετά σημαντική θέση κατά τη διαδικασία που αναλύεται το περιεχόμενο. Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόστηκε αφού ενδείκνυται, ώστε να μελετηθεί ένα χαρακτηριστικό και η συχνότητα εμφάνισής του (Berelson, 1952).

Για την καταγραφή των αποτελεσμάτων σε ποσοτικοποιημένη μορφή χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα που επεξεργάζεται λογιστικά φύλλα (Microsoft Excel), το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα αθροισμάτων για τις ομοιότητες και διαφορές για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία που συμμετείχαν.

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας ήταν απαραίτητο πέρα από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου να γίνει χρήση και τεχνικών στατιστικής συμπερασματολογίας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν (α) τεχνικές περιγραφικής στατιστικής παρουσίασης των δεδομένων ανά κατηγορία και ιδιαίτερα ροβδογραφήματα και πίνακες συχνοτήτων και (β) στατιστικοί έλεγχοι για τον εντοπισμό

στατιστικά σημαντικών διαφορών αναφορικά με τους διάφορους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης, (i) ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και (ii) ανάμεσα στις διάφορές κατηγορίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο. Η στατιστική ανάλυση επεκτάθηκε και σε επιμέρους εκφάνσεις των τεσσάρων ομαδοποιημένων παραγόντων του περιβάλλοντος μάθησης, δηλαδή, (α) της συμπεριφοράς των μαθητών εκτός τάξης, (β) της αλληλεπιδράσεις και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, (γ) την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς και (δ) την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο. Οι εκφάνσεις αυτές αφορούσαν συγκεκριμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς τα οποία η περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι οι επιμέρους ομάδες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά.

Στις περιπτώσεις της έρευνας διαφορών δύο συνθηκών ως προς μια ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test. Επειδή όμως, ήταν αναγκαία και η σύγκριση περισσότερων από δυο συνθηκών ως προς μια ανεξάρτητη μεταβλητή, το κριτήριο t-test δεν μπορούσε να εφαρμοστεί και έτσι έγινε χρήση της μεθόδου Ανάλυσης Διακύμανσης (ANOVA) και συγκεκριμένα one-way ANOVA αφού σε κάθε περίπτωση οι διάφορες συνθήκες εξετάζονταν ως προς μια μόνο ανεξάρτητη μεταβλητή (Ρούσος & Τσαούσης, 2002). Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις όπως εξετάστηκε αν η συνθήκη «φύλο του εκπαιδευτικού» παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους διάφορές παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου έγινε χρήση του κριτηρίου t-test για ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ στην περίπτωση της συνθήκης που αφορά τις τέσσερεις ομάδες εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της Ανάλυσης Διασποράς (ANOVA). Για τις αναλύσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν τα λογισμικά Excel της Microsoft και SPSS της IBM.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

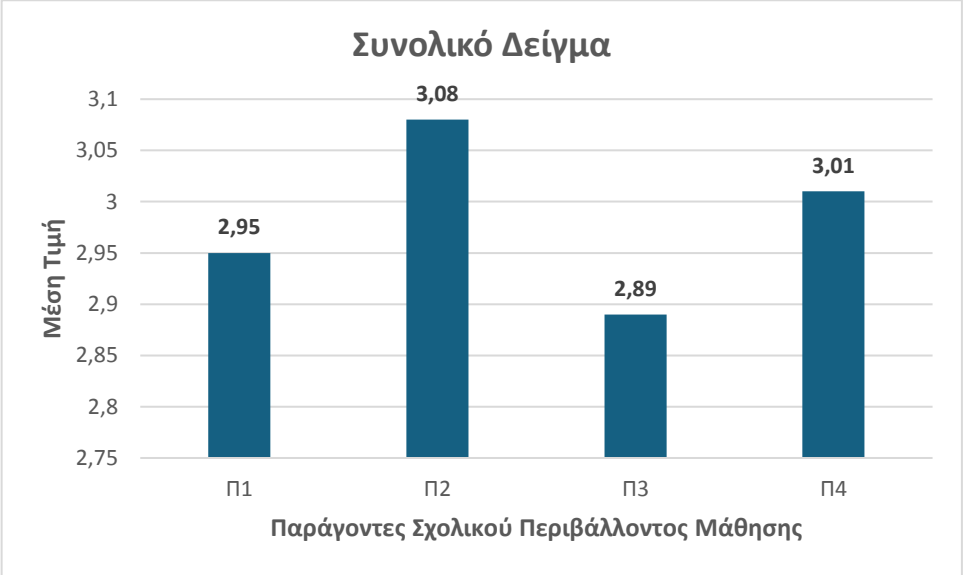
Στον παρόν στάδιο επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπου και θα παρουσιαστούν με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων οι απόψεις του δείγματος που ερευνήθηκε για το περιβάλλον στον σχολικό οργανισμό. Οι απόψεις αυτές απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης που υπηρετούν στη συγκεκριμένη περιοχή της Πάφου και αυτές θα ερμηνευτούν αναλόγως. Σε συνδυασμό με την περιγραφική στατιστική αποτύπωση της συμπεριφοράς του δείγματος ως προς τους διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο, επιχειρείται και η αποτύπωση της διερεύνησης των στατιστικά σημαντικών διαφορών με χρήση κατάλληλων, σε κάθε περίπτωση, εργαλείων στατιστικής συμπερασματολογίας και ελέγχου υποθέσεων.

3.1 Δυνατότητες και αδυναμίες των σχολικών μονάδων

Ως πρώτη προσέγγιση στην ανάλυση επιλέχθηκε η μελέτη της συμπεριφοράς ολόκληρου του δείγματος των εκπαιδευτικών (ν=105) ως προς τους τέσσερεις ομαδοποιημένους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης. Στόχος ήταν να διαφανούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των σχολικών μονάδων, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Με άλλα λόγια, το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των διαφόρων εκφάνσεων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.

Τα αποτελέσματα κατά παράγοντα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3.1. (αναλυτικά στατιστικά δεδομένα για κάθε παράγοντα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Δ). Σειριοθετώντας τους παράγοντες από τον πιο προβληματικό (αδυναμίες) προς τον πιο επιτυχημένο (δυνατότητες) παρατηρήθηκαν τα εξής. Ο παράγοντας που παρουσιάζει τις μεγαλύτερες δυσκολίες είναι ο Π3, δηλαδή οι σχέσεις και η συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς (M=2,89, SD=0.54). Ακολουθεί, σε δυσκολία ο παράγοντας που εστιάζει στην συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης (διαλείμματα στην αυλή του σχολείου, πριν την έναρξη ή μετά τη λήξη των μαθημάτων) (M=2.95, SD=0.55). Ως λιγότερο προβληματικός παράγοντας ακολουθεί ο Π4 που αφορά στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο (M=3.01, SD=0.55). Τέλος, ο λιγότερο προβληματικός παράγοντας (Π2) αφορά τις αλληλεπιδράσεις και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (M=3.08, SD=0.54).

Διάγραμμα 3.1 *Περιγραφικά δεδομένα ομαδοποιημένων παραγόντων*



Επειδή οι διαφορές στις τιμές (μέση τιμή ανά παράγοντα) είναι πολύ μικρές εξετάστηκε στην συνέχεια αν οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις. Στην έρευνα υπάρχουν τέσσερεις παράγοντες και επομένως έξι δυνατά ζεύγη. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 2 και φανερώνουν ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0.05$, όλες οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 3.1 *Στατιστικός έλεγχος διαφορών ανάμεσα στις μέσες τιμές των παραγόντων*

		Διαφορές ανά ζεύγη παραγόντων							
					95% Διάστημα Εμπιστοσύνης Διαφορών				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Π1 – Π2	-.13	.26	.025	-.18	-.079	-5.052	104	.000
Pair 2	Π1 – Π3	.063	.28	.028	.01	.12	2.269	104	.025
Pair 3	Π1 – Π4	-.063	.31	.031	-.12	-.01	-2.059	104	.042
Pair 4	Π2 – Π3	.19	.29	.02	.13	.25	6.731	104	.000
Pair 5	Π2 – Π4	.06	.28	.03	.012	.12	2.395	104	.018
Pair 6	Π3 – Π4	-.13	.28	.02	-.18	-.07	-4.683	104	.000

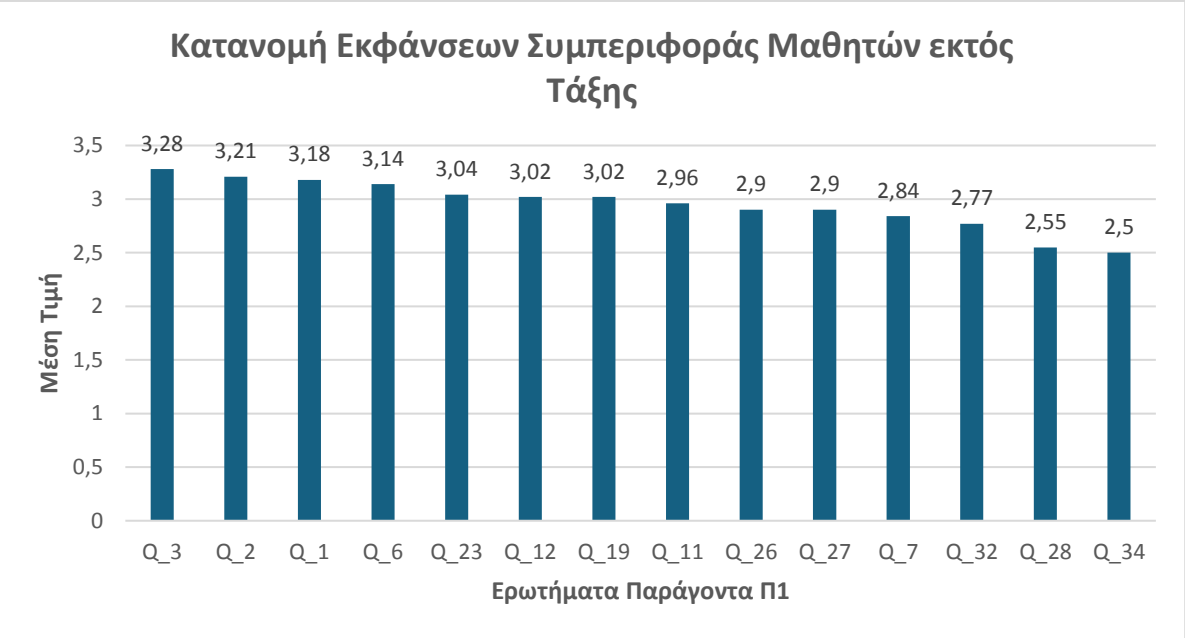
3.2 Δυνατότητες και αδυναμίες κατά παράγοντα

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν περαιτέρω και σε αναφορά των επιμέρους εκφάνσεων των ομαδοποιημένων παραγόντων για να διαφανούν συγκεκριμμένες δυνατότητες και αδυναμίες που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες και σχετίζονται με το περιβάλλον μάθησης.

3.2.1. Δυνατότητες και αδυναμίες 1ου παράγοντα

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Διάγραμμα 3.2, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως περισσότερο προβληματικές τις εκφάνσεις της πολιτικής του σχολείου που αφορούν στην συμπεριφορά των μαθητών και περιγράφονται μέσα από τα ερωτήματα 34, 28, 32, 7, 26 και 27.

Διάγραμμα 3.2 *Κατανομή ερωτήσεων 1ου Παράγοντα*



Κατά σειρά δυσκολίας ή προβληματικότητας τα ερωτήματα αυτά αφορούν:

(α) Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ευκαιρίες να περνούν περισσότερο χρόνο με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων.

(β) Δεν εφαρμόζονται πολιτικές και αποφάσεις ώστε κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων να οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν στόχους όπως η κοινωνικοποίηση, η ενσωμάτωση, η συνεργασία.

(γ) Δεν εφαρμόζονται πολιτικές που να αφορούν σε οδηγίες προς τους μαθητές, για παράδειγμα μέσα από τις πινακίδες της αυλής και των διαδρόμων, καλής συμπεριφοράς.

(δ) Δεν υπάρχουν ευκαιρίες επιμόρφωσης του προσωπικού σε ζητήματα αντιμετώπισης παραβατικών συμπεριφορών μέσα από το εργαλείο της διαμεσολάβησης.

(ε) Υπάρχει απουσία συγκεκριμένης πολιτικής για την συμπεριφορά των μαθητών κατά την ώρα των διαλειμμάτων.

(στ) Δεν αξιοποιείται από τα σχολεία το διάλειμμα ως ευκαιρία παροχής βοήθειας σε μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και η οποία ενδέχεται να επηρεάζει και την μάθησή τους.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εκφάνσεις του παράγοντα στους οποίους τα σχολεία έχουν καλή επίδοση εκείνους που περιγράφονται μέσα από τα ερωτήματα 3, 2, 1, και 6. Κατά σειρά τα ερωτήματα αυτά αφορούν:

(α) Το σχολείο παρακολουθεί συστηματικά και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τις σχέσεις των μαθητών/τριών κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων (σχολικός εκφοβισμός, απομόνωση μαθητών, αντιπαραθέσεις, αντιζηλίες.

(β) Το σχολείο συζητά σε διάφορές συνεδρίες και λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

(γ) Το σχολείο συζητά σε διάφορές συνεδρίες και λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν στον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων.

(δ) Ο σχολείο συμμετέχει σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.

3.2.2. Δυνατότητες και αδυναμίες 2ου παράγοντα

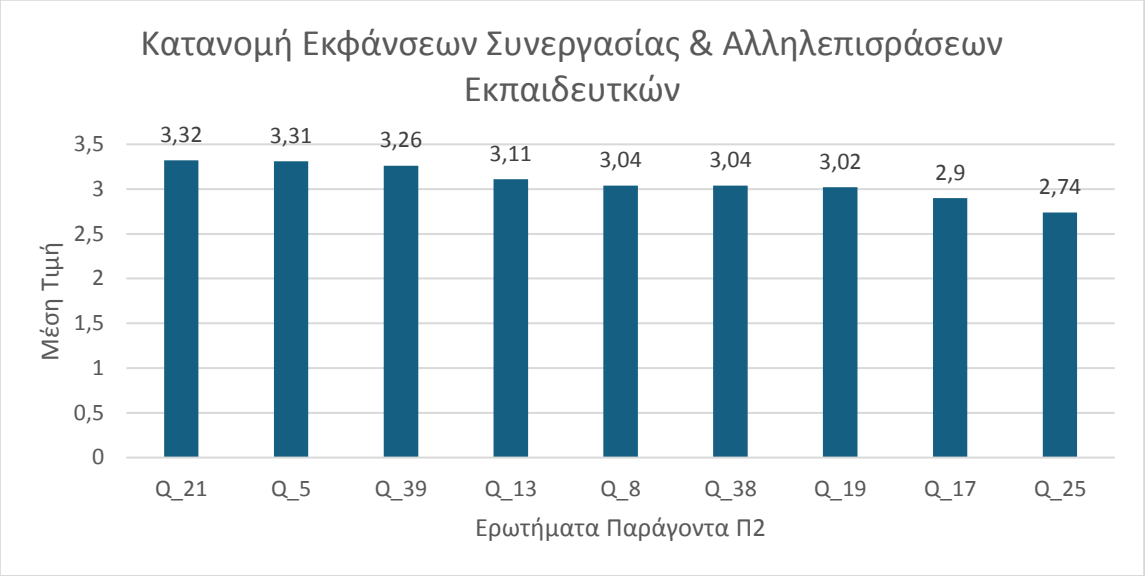
Στο Διάγραμμα 3.3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων που αφορούν στο δεύτερο παράγοντα, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις και την συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών οι περισσότερο προβληματικές εκφάνσεις του παράγοντα αφορούν στις δράσεις και πολιτικές στο σχολείο που περιγράφονται μέσα από τα ερωτήματα 25 και 17.

Κατά σειρά δυσκολίας τα ερωτήματα αφορούν:

(α) Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν έχουν ευκαιρίες να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία άλλων συναδέλφων προκειμένου να συζητήσουν και να μοιραστούν απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία.

(β) Στο σχολείο δεν λαμβάνεται υπόψη η σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής που αφορά στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 3.3 *Κατανομή ερωτήσεων 2ου Παράγοντα*



Παράλληλα, οι δράσεις στο σχολείο που αφορούν τον δεύτερο παράγοντα και παρουσιάζονται ως δυνατά σημεία αφορούν, κατά σειρά, τα ακόλουθα:

(α) Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάζοντας ιδέες και υλικό, για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών.

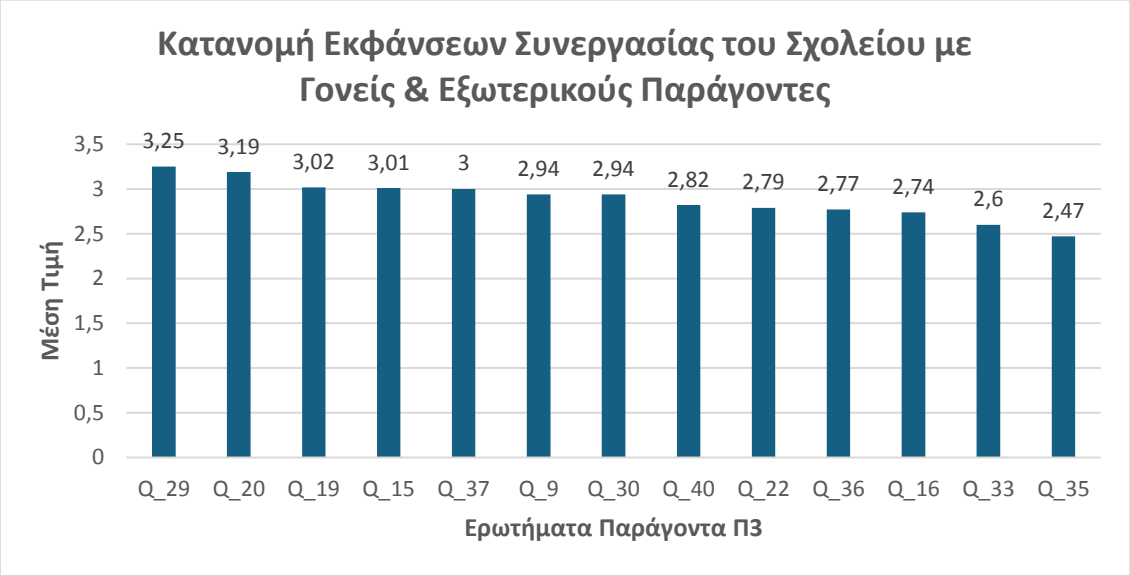
(β) Στους συντονισμούς των κλάδων γίνεται συζήτηση και λαμβάνονται αποφάσεις σε σχέση με τους τρόπους συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

3.2.3. Δυνατότητες και αδυναμίες 3ου παράγοντα

Στο Διάγραμμα 3.4 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων που αφορούν στον τρίτο παράγοντα, δηλαδή σε δράσεις και πολιτικές του σχολείου που αποβλέπουν στην προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς. Ο παράγοντας αυτός έχει κριθεί από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ως ο περισσότερο προβληματικός και επομένως αυτός, που περισσότερο από τους άλλους παράγοντες, χρήζει προσοχής για οργάνωση δράσεων με στόχο την βελτίωσή του.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι δράσεις που σχετίζονται με τον παράγοντα αυτό και εμφανίζονται ως οι περισσότερο προβληματικοί είναι, κατά σειρά, αυτοί που αφορούν τα ερωτήματα 35, 33, 16, 36, 22, 40 και 30.

Διάγραμμα 3.4 *Κατανομή ερωτήσεων 3ου Παράγοντα*



Τα ερωτήματα αυτά περιγράφουν καταστάσεις που κατά σειρά δυσκολίας αφορούν:

(α) Οι γονείς των μαθητών προσκαλούνται στο σχολείο μας με στόχο να γνωρίσουν την πολιτική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη (π.χ. μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης).

(β) Σε συνεδρίες του σχολείου συνήθως λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία

(γ) Λαμβάνεται υπόψη η σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με τη συνεργασία τους σχολείου με τους γονείς.

(δ) Το σχολείο έχει ξεκάθαρη πολιτική όσον αφορά την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.

(ε) Οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου) βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις πρακτικές τους σε σχέση με τους τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.

(στ) Όταν η διευθυντική ομάδα κρίνει πως χρειάζεται, οργανώνει ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια για μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. νεοεισερχόμενους, συγκεκριμένες ειδικότητες).

(ζ) Στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονιών ή /και στις διαλέξεις που διοργανώνονται από το σχολείο συζητούνται θέματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας

Παρόλο που ο παράγοντας αυτός παρουσιάζεται ως εκείνος που πρώτιστα χρήζει βελτίωσης, υπάρχουν εκφάνσεις του στο σχολικό περιβάλλον που κρίνονται ως δυνατά σημεία στην προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους θεσμούς και τους γονείς. Τα σημεία αυτά περιγράφονται μέσα από τα ερωτήματα 29, 20, 19 και 15. Κατά σειρά επιτυχίας τα ερωτήματα αυτά αφορούν:

(α) Στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονιών ή /και στις διαλέξεις που διοργανώνονται από το σχολείο συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τις απουσίες μαθητών.
(β) Το σχολείο ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.
(γ) Το σχολείο παρέχει κίνητρα ή/και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.
(δ) Το σχολείο λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού σε ότι αφορά μεθόδους και μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες.

3.2.4. Δυνατότητες και αδυναμίες 4ου παράγοντα

Στη σειρά των αναλύσεων της παραγράφου αυτής παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3.5 τα περιγραφικά στατιστικά των ερωτημάτων που αφορούν στον τέταρτο παράγοντα, δηλαδή στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο. Στη γενική κατάταξη ο παράγοντας αυτός είναι ο δεύτερος καλύτερος, ή λιγότερο προβληματικός, μετά τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

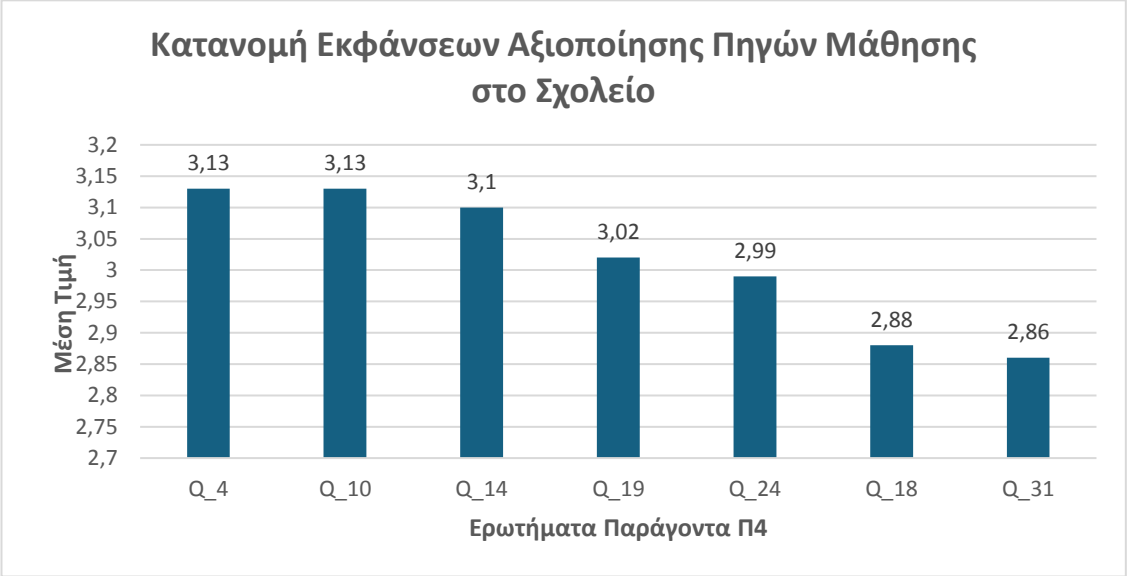
Τα αποτελέσματα εμφανίζουν ως περισσότερο προβληματικές τις δράσεις στο σχολικό περιβάλλον και αφορούν τον παράγοντα αυτό εκείνες που περιγράφονται μέσα από τα ερωτήματα, κατά σειρά δυσκολίας, 31, 18 και 24.

Οι δράσεις αυτές αφορούν:

(α) Στις πινακίδες του καθηγητικού συλλόγου αναρτάται υλικό σχετικό με την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης (π.χ. διαδραστικός πίνακας, εποπτικό υλικό και πηγές ανάκτησής του, επιμορφωτικά σεμινάρια).
(β) Λαμβάνεται υπόψη η σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου αναφορικά με τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών που παρέχονται από το σχολείο.

(γ) Οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου) βοηθούν στο να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους σε σχέση με την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο.

Διάγραμμα 3.5 *Κατανομή ερωτήσεων 4ο Παράγοντα*



3.3 Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Στις προσπάθειες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ευαισθησίες και η διαφοροποίηση των μελών του, δηλαδή των εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά το πως αυτά κρίνουν τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Για αυτό και η έρευνα αυτή έθεσε ως ερωτήματα προς διερεύνηση:

(α) Υπάρχει διάκριση φύλου ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης και ως προς τις διάφορες εκφάνσεις τους;

(β) Υπάρχει διάκριση ως προς τους παράγοντες και τις εκφάνσεις τους που αφορούν τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο;

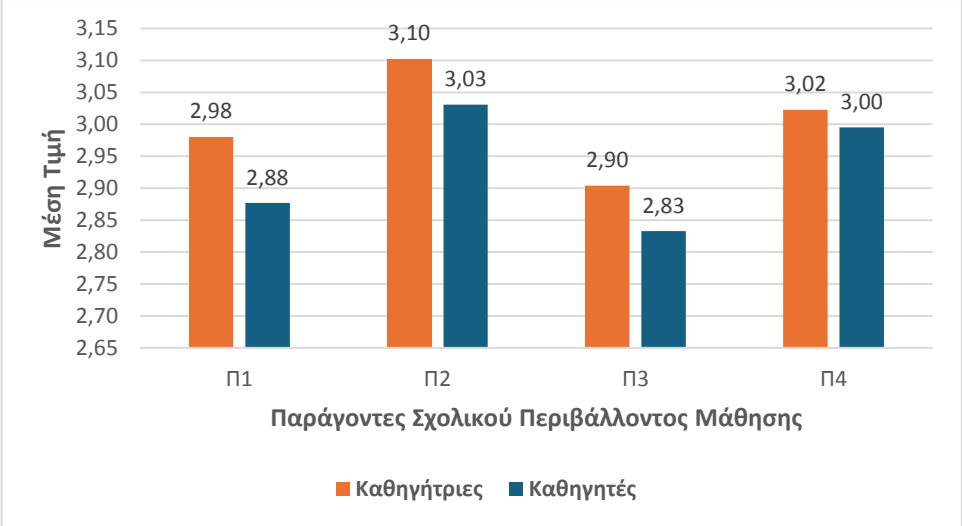
(γ) Υπάρχει η αντίστοιχη διάκριση σε ότι αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών;

Η παράγραφος αυτή εστιάζει σε στατιστικές αναλύσεις που βοηθούν στο να δοθούν απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα.

3.3.1 Διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο μπορεί κάποιος να εξετάσει την συμπεριφορά των δυο ανεξάρτητων ομάδων ως προς τους τέσσερεις παράγοντες. Τα αποτελέσματα φαίνονται συνοπτικά στο Διάγραμμα 3.6.

Διάγραμμα 3.6 *Διαφοροποίηση φύλου*



Από το διάγραμμα φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιολογούν πιο αυστηρά όλους τους παράγοντες σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η διαφορά ($\delta_\mu = 0{,}103$) στην αξιολόγηση των παραγόντων είναι μεγαλύτερη στον πρώτο παράγοντα που αφορά σε ζητήματα της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τα διαλείμματα. Στον έλεγχο σημαντικότητας (t-test ανεξάρτητων ομάδων) φάνηκε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα στα δυο φύλα, ($t_{103} = 0{,}856,\ p > 0.01$).

Η διαφορά σε ότι αφορά στην μέση τιμή αποτίμησης των παραγόντων Π2 (αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών) και Π3 (προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς) είναι περίπου η ίδια ανάμεσα στα δυο φύλα ($\delta_{\mu 1} = 0{,}072$, $\delta_{\mu 2} = 0{,}076$). Εντούτοις, και στις δυο περιπτώσεις οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($t_{103} = 0{,}607,\ p > 0.01$) και ($t_{103} = 0{,}641,\ p > 0.01$) αντίστοιχα.

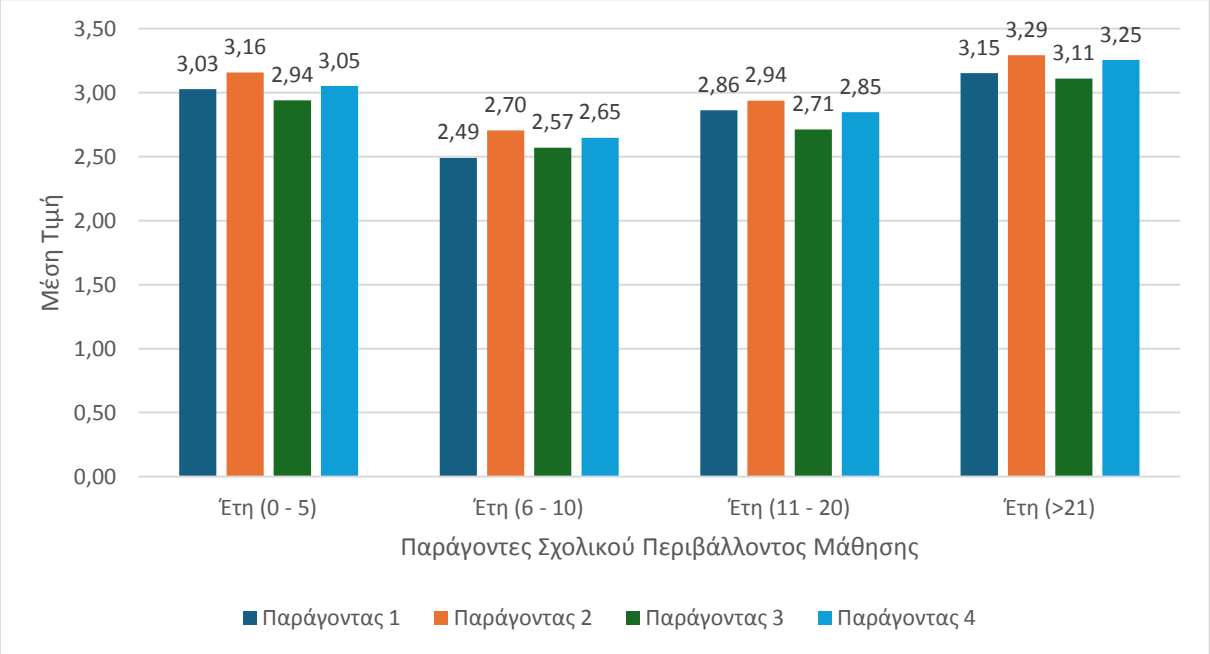
Τέλος, σε ότι αφορά τις διαφορές στη μέση τιμή της αποτίμησης του τέταρτου παράγοντα που αφορά στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο η διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα είναι ακόμη πιο μικρή ($\delta_\mu = 0{,}027$). Εντούτοις, και σε αυτή την περίπτωση η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t_{103} = 0{,}229,\ p > 0.01$). Αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης σημαντικότητας των διαφορών ανάμεσα στα δυο φύλα παρουσιάζεται στο Παράρτημα Ε.

3.3.2 Διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Συνοπτικά τα αποτελέσματα φαίνονται στο Διάγραμμα 3.7. Η αξιολόγηση όλων των παραγόντων είναι πιο αυστηρή από τις κατηγορίες 2 (από 6 – 10 χρόνια) και 3 (από 11 – 20 χρόνια) παρά από τις κατηγορίες 1 (από 0 έως 5 χρόνια) και 4 (περισσότερο από 20 χρόνια). Δεν θα επιχειρηθεί η ερμηνεία του φαινομένου αυτού στο παρόν στάδιο αλλά θα συζητηθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Γίνεται όμως η επισήμανση ότι η κατηγορία 1 αφορά εκπαιδευτικούς που στην πλειονότητά τους δεν έχουν ακόμη μονιμοποιηθεί στην υπηρεσία και η αντίληψή τους για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και δράσεις δεν είναι πλήρης. Σε ότι αφορά την κατηγορία 4, πρόκειται για εκπαιδευτικούς που συνήθως έχουν λιγότερο εκπαιδευτικό έργο ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν διοικητικές ευθύνες.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος του κατά πόσο οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με την αποτίμηση των παραγόντων του σχολικού κλίματος είναι ή όχι στατιστικά σημαντική. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων, αφού πρόκειται για σύγκριση περισσότερων από δυο ανεξάρτητων ομάδων ως προς τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης.

Διάγραμμα 3.7 *Διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση*



Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία 2 και την κατηγορία 4 ($p = 0{,}001 < 0{,}05$) σε ότι αφορά τον πρώτο παράγοντα. Για τις άλλες κατηγορίες χρόνων υπηρεσίας η διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Σε ότι αφορά τον

δεύτερο παράγοντα η ίδια ανάλυση έδειξε ότι η διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία 2 και 4 καθώς και η διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία 3 και 4 είναι στατιστικά σημαντική ($p = 0{,}03 < 0{,}05$ και $p = 0{,}039 < 0{,}05$). Ενώ όλες οι άλλες διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Όμοια, ο έλεγχος για τις διαφορές των κατηγοριών ως προς τον τρίτο παράγοντα έδειξε ότι οι διαφορές ανάμεσα στην κατηγορία 2 και 3 και την κατηγορία 4 είναι στατιστικά σημαντικές ($p = 0{,}008 < 0{,}05$ και $p = 0{,}018 < 0{,}05$) ενώ για τις διαφορές ανάμεσα στις άλλες κατηγορίες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, σε ότι αφορά τον τέταρτο παράγοντα, και πάλι οι διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες 2 και 4 και ανάμεσα στις 3 και 4 είναι στατιστικά σημαντικές ($p = 0{,}02 < 0{,}05$ και $p = 0{,}014 < 0{,}05$), ενώ οι άλλες διαφορές δεν είναι.

3.3.3 Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία

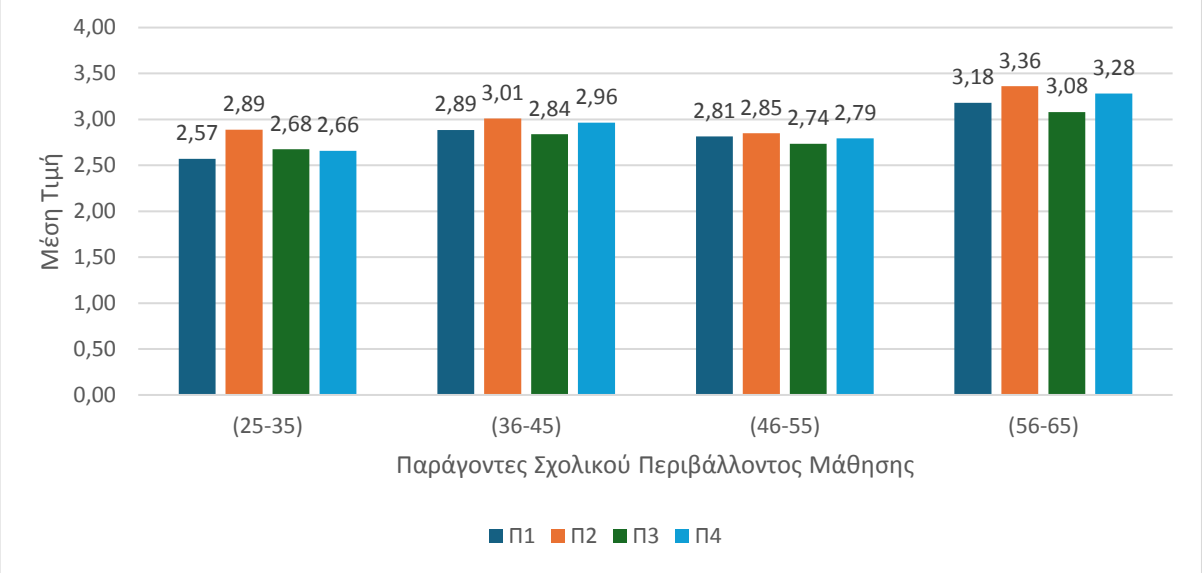
Τέλος ελέγχθηκε η διαφοροποίηση των ηλικιακών ομάδων ως προς την στάση τους στους τέσσερεις γενικευμένους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στο Διάγραμμα 3.8.

Οι ηλικιακές ομάδες είναι (α) από 25-35 ετών, (β) από 36 – 45 ετών, (γ) από 46 – 55 ετών και (δ) από 56 – 65 ετών. Το Διάγραμμα 3 δείχνει την πρώτη και την τρίτη ηλικιακή ομάδα να αξιολογούν πιο αυστηρά τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης από ότι η δεύτερη και η τέταρτη ηλικιακή ομάδα. Στο σύνολο η τέταρτη ομάδα φαίνεται να αξιολογεί καλύτερα όλους τους παράγοντες.

Στην συνέχεια ελέγχθηκε εάν οι διαφορές που εντοπίζονται από την περιγραφική στατιστική ανάλυση είναι ή όχι στατιστικά σημαντικές. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα ΣΤ. Συνοπτικά, οι επισημαίνεται ότι σε ότι αφορά τον πρώτο παράγοντα καμιά διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, ανεξαρτήτου ηλικίας όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα ζητήματα που αφορούν στην συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης ομοιόμορφα. Σε ότι αφορά τον δεύτερο παράγοντα, δηλαδή τις αλληλεπιδράσεις και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι διαφορές της $2^{ης}$ και της $3^{ης}$ ηλικιακής ομάδας από την $4^{η}$ είναι στατιστικά σημαντικές. Δηλαδή η $2^{η}$ και $3^{η}$ ηλικιακή ομάδα θεωρούν τον παράγοντα αυτό ως προβληματικό ενώ η $4^{η}$ ηλικιακή ομάδα όχι. Σε ότι αφορά τον τρίτο παράγοντα, δηλαδή την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς όλες οι ηλικιακές ομάδες συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Οι όποιες διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Τέλος, σε ότι αφορά τον τέταρτο παράγοντα, την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο, η μόνη διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική είναι αυτή μεταξύ της 3ης και 4ης ηλικιακής ομάδας.

Διάγραμμα 3.8 *Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών*



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η μελέτη του περιβάλλοντος μάθησης στις σχολικές μονάδες των δημοσίων σχολείων της Κύπρου, και ιδιαίτερα της πόλης και επαρχίας της Πάφου, χρησιμοποιώντας την τεχνική της SWOT ανάλυσης. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το σχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί τον ένα από τους δυο πυλώνες του αποτελεσματικού σχολείου. Ως δεύτερος πυλώνας αναφέρεται ο παράγοντας που περιλαμβάνει τις πολιτικές και δράσεις των σχολείων και αφορούν τη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα η ποιότητα της διδασκαλίας, η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και η παροχή ευκαιριών μάθησης, (Creemers & Kyriakides, 2013).

Η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να αποτυπώσει τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία της πολιτικής και των δράσεων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πάφο που αφορούν στο περιβάλλον μάθησης και με τον τρόπο αυτό να αποτελέσει ένα εργαλείο βελτίωσης της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί, στη συνέχεια να εστιάσει στα αδύνατα στοιχεία και να μελετήσει τις ευκαιρίες (opportunities) και τις απειλές ή ενδεχόμενους κινδύνους (threats) ώστε να σχεδιάσει αποτελεσματικές δράσεις που θα έχουν στόχο την βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

Έχοντας αναλύσει τα αποτελέσματα των πληροφοριών αυτό-αξιολόγησης που ελήφθησαν μέσα από δομημένα ερωτηματολόγια, κλειστού τύπου, σε 105 εκπαιδευτικούς που είναι τοποθετημένοι και εργάζονται σε δημόσια σχολεία της πόλης και επαρχίας της Πάφου, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

4.1.Κύρια αποτελέσματα της έρευνας

Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας εστιάζουν στην αξιολόγηση των τεσσάρων παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Στόχος είναι να διαφανούν οι παράγοντες εκείνοι των οποίων η λειτουργία, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, είναι προβληματική και χρήζει βελτίωσης καθώς και οι παράγοντες εκείνοι των οποίων η λειτουργία κρίνεται ως ικανοποιητική και, ενδεχομένως, χρήζουν λιγότερης προσοχής από την διευθυντική ομάδα και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

4.1.1. Η αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.

Σε πρώτη φάση έγινε ανάλυση της λειτουργίας των τεσσάρων παραγόντων, που σύμφωνα με το μοντέλο που υιοθετήθηκε, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2013), εκφράζουν το σχολικό περιβάλλον μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν σε τέσσερεις πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό

περιβάλλον ενός σχολείου και είναι: α) η συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης, β) οι αλληλεπιδράσεις και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, γ) η προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία και δ) η αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο.

Η ανάλυση μας πληροφορεί ότι οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν ομοιόμορφα στα σχολεία της Πάφου. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας που εστιάζει σε πολιτικές και δράσεις που αφορούν στη συνεργασία και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μαζί με τον παράγοντα που εστιάζει στην αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο, αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα προβληματικοί, ως προς την λειτουργία τους, είναι ο παράγοντας που αφορά στις σχέσεις του σχολείου με εξωτερικούς φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς και ο παράγοντας που αναφέρεται σε πολιτικές και δράσεις που παίρνει το σχολείο και αφορούν στην συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης.

Μελετώντας τις ιδιαίτερες εκφάνσεις του κάθε παράγοντα, όπως αυτές περιγράφονται από συγκεκριμένα ερωτήματα μπορεί κάποιος να έχει πληρέστερη εικόνα για το πώς θα πρέπει να εργαστεί ώστε να βελτιώσει την λειτουργία του κάθε ενός από τους παράγοντες. Η προσέγγιση αυτή στην ανάλυση των δεδομένων είναι σε θέση να δώσει την εξής πληροφόρηση.

Α) Σχέσεις του σχολείου με εξωτερικούς φορείς και ιδιαίτερα τους γονείς:

Για την βελτίωση της λειτουργίας του παράγοντα αυτού θα πρέπει ιδιαίτερα να προσεχθούν δράσεις που αφορούν:

(α) Στην επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς με στόχο να γνωρίσουν οι γονείς την πολιτική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη (π.χ. μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης).

(β) Το σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις που να αφορούν στους τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.

(γ) Η σχετική βιβλιογραφία σε ότι αφορά τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

(δ) Εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν αδυναμίες στις πρακτικές που εφαρμόζουν σε σχέση με την συνεργασία τους με τους γονείς θα πρέπει να βοηθηθούν μέσα από την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, όπως για παράδειγμα σεμινάρια, ημερίδες κ.ά.

(ε) .Οι γονείς θα πρέπει να βοηθηθούν σε ότι αφορά τους τρόπους και τις πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην διεκπεραίωση της κατ’ οίκον εργασίας.

Β) Συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης (π.χ. πριν ή μετά τη λήξη των μαθημάτων και κατά τα διαλείμματα).

Σε ότι αφορά τον παράγοντα αυτό η ανάλυση έδειξε ότι ιδιαίτερα θα πρέπει να βελτιωθούν οι επόμενες πολιτικές και δράσεις:

(α) Το σχολείο θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερες ευκαιρίες και χρόνο εμπλοκής με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων. Μια τέτοια πολιτική προφανώς δεν στοχεύει στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά ψυχολογικής στήριξης των ευάλωτων μαθητών. Γενικότερα υπάρχει ανάγκη για να οργανώνονται, κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων, δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν στόχους όπως η κοινωνικοποίηση, η ενσωμάτωση, η συνεργασία.

(β) Το σχολείο θα πρέπει να αξιοποιήσει κάθε δυνατή ευκαιρία ενημέρωσης και εμπέδωσης των κανονισμών καλής συμπεριφοράς στους μαθητές. Όπως για παράδειγμα, μέσα από ανακοινώσεις ή αφίσες που αφορούν στην προαγωγή της ορθής συμπεριφοράς στις πινακίδες της αυλής και των διαδρόμων, στην ιστοσελίδα του σχολείου, την επιβράβευση περιστατικών καλών συμπεριφορών κ.ά.

(γ) Το σχολείο θα πρέπει να επενδύσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα με την διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων διαμεσολάβησης.

(δ) Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την απουσία συγκεκριμένης πολιτικής για την συμπεριφορά των μαθητών κατά την ώρα των διαλειμμάτων. Επομένως, θα πρέπει το συγκεκριμένο ζήτημα να απασχολήσει τόσο τις διευθυντικές ομάδες όσο και τους καθηγητικούς συλλόγους.

(ε) Υπάρχει ανάγκη για σχεδιασμό δράσεων ώστε να αξιοποιείται, από τα σχολεία, το διάλειμμα ως ευκαιρία παροχής βοήθειας σε μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και η οποία ενδέχεται να επηρεάζει και την μάθησή τους.

Έχοντας περιγράψει τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν σε εισηγήσεις για την βελτίωση των δυο παραγόντων των οποίων η λειτουργία κρίνεται από τους καθηγητές ως προβληματική, δεν θα πρέπει να παραλειφθούν εισηγήσεις για περαιτέρω βελτίωση των παραγόντων των οποίων η λειτουργία κρίνεται ως αποτελεσματική. Άλλωστε είναι γνωστό ότι όσο καλά και αν λειτουργεί ένας οργανισμός, αν δεν λαμβάνει μέτρα για την συνεχή βελτίωσή του τότε, προϊόντος του χρόνου η αποδοτικότητα θα μειώνεται. Επομένως, και σε ότι αφορά τους άλλου δυο παράγοντες η έρευνα εισηγείται τα ακόλουθα μέτρα προς περαιτέρω βελτίωσή τους.

Γ) Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο.

(α) Τα σχολεία θα πρέπει να αξιοποιούν όλους τους τρόπους επικοινωνίας της γνώσης, αξιοποιώντας τις πηγές μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο (π.χ. διαδραστικός πίνακας, εποπτικό υλικό και πηγές ανάκτησής του).

(β) Υπάρχει ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού σε καλές πρακτικές χρήσης των εκπαιδευτικών υλικών που παρέχονται από το σχολείο.

(γ) Ζητήματα που αφορούν στην χρήση και αξιοποίηση των πηγών μάθησης θα πρέπει να βρίσκονται και στην ατζέντα των συνεδριάσεων του προσωπικού (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου).

Δ) Αλληλεπιδράσεις και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

(α) Το σχολείο καλείται να δημιουργεί ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία άλλων συναδέλφων, να συζητούν και να μοιράζονται απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία.

(β) Στο ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών το σχολείο θα πρέπει να συμβουλεύεται και να λαμβάνει υπόψη την σχετική βιβλιογραφία.

4.1.2. Διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.

Η έρευνα εστίασε επίσης στην μελέτη της διαφοροποίησης ως προς την αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης σε σχέση με (α) το φύλο, (β) την ηλικία και (γ) τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έχουν ως εξής:

(α) Διαφοροποίηση ως προς το φύλο:

Η έρευνα κατέγραψε κάποιες διαφορές ως προς την αξιολόγηση των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης ανάμεσα στα δυο φύλα, με τους άνδρες να παρουσιάζονται ως περισσότερο αυστηροί στην αξιολόγησή τους, ως προς όλους τους παράγοντες, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Εντούτοις, η έρευνα έδειξε επίσης, ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επομένως, μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι τα δυο φύλα δεν διαφοροποιούνται ως προς την αξιολόγηση των παραγόντων του περιβάλλοντος μάθησης.

(β) Διαφοροποίηση ως προς την ηλικία:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι οι ηλικιακές ομάδες (25-35) ετών και (46-55) ετών αξιολογούν κάπως πιο αυστηρά όλους τους

παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης από ότι συνάδελφοί τους που βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες (36-45) ετών και (56-65) ετών. Εντούτοις, οι διαφορές, έχει βρεθεί να είναι στατιστικά σημαντικές, μόνο στην περίπτωση της διαφοράς στην αξιολόγηση του παράγοντα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με την ηλικιακή ομάδα (56-65) ετών. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο κρίσιμο στους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς παρά σε νεότερους.

(γ) Διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας:

Σε ότι την διαφοροποίηση στην αξιολόγηση των παραγόντων με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας, το συμπέρασμα προσομοιάζει με αυτό της διαφοροποίησης ως προς την ηλικία. Δηλαδή, η τέταρτη ομάδα εκπαιδευτικών (περισσότερο από 20 χρόνια υπηρεσίας) αξιολογεί καλύτερα όλους τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης σε σχέση με τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές μόνο ανάμεσα στις ομάδες εκπαιδευτικών με χρόνια υπηρεσίας μεταξύ 6 και 20 ετών. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ευαισθησίες και τις έγνοιες των νεαρότερων συναδέλφων τους σε ότι αφορά τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης.

4.2. Ευκαιρίες και απειλές σε ότι αφορά τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης

Σύμφωνα με την μεθοδολογία της ανάλυσης SWOT δεν είναι αρκετό να μελετήσει κάποιος τα δυνατά και αδύνατα σημεία των παραγόντων της λειτουργίας ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο και ιδιαίτερα το σχολικό περιβάλλον μάθησης, που αποτέλεσε το επίκεντρο της μελέτης αυτής. Θα πρέπει, επιπλέον, να μελετηθούν οι ενδεχόμενες ευκαιρίες (opportunities) και απειλές (threats) που συνδέονται με τους παράγοντες αυτούς ώστε η διευθυντική ομάδα σε συνεργασία με τον καθηγητικό σύλλογο να πάρουν τις ορθές αποφάσεις για πολιτικές και δράσεις που θα επιτρέψουν την βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στο σημείο αυτό επιχειρείται η σκιαγράφηση μερικών από τους κινδύνους και τις ευκαιρίες που συνδέονται με τα πορίσματα της έρευνας. Τα πορίσματα αυτά αφορούν σε εισηγήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποτυπώθηκαν και στην αξιολόγηση των επιμέρους ερωτημάτων των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Η σκιαγράφηση των απειλών και ευκαιριών επιχειρείται μόνο ως ένδειξη της αναγκαιότητας να λαμβάνονται κατά τον σχεδιασμό δράσεων βελτίωσης. Άλλωστε, είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε

κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά που εν τέλει είναι σε θέση να προδιαγράψουν συγκεκριμένες απειλές ή και ευκαιρίες.

Για παράδειγμα, μέσα από τα πορίσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι υπάρχει ανάγκη για επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς στο ζήτημα της διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας. Μια ενδεχόμενη απειλή στο ζήτημα αυτό είναι η δυσκολία της επικοινωνίας με γονείς μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Μια άλλη απειλή είναι η τάση μεγάλης μερίδας μαθητών να καταφεύγουν σε φροντιστήρια για την ολοκλήρωση της κατ΄οίκον εργασίας. Ταυτόχρονα, για το ίδιο ζήτημα μια ευκαιρία που παρέχεται, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με την εισαγωγή της ηλεκτρονικής διοίκησης, είναι η άμεση ενημέρωση των γονιών σε ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους και την πρόοδό τους.

Τέλος, ένα άλλο παράδειγμα που αφορά σε δράση για βελτίωση του παράγοντα της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τα διαλείμματα, προκύπτει, όπως φάνηκε από τα πορίσματα της έρευνας, είναι η ανάγκη για σχεδιασμό δράσεων ώστε να αξιοποιείται, από τα σχολεία, το διάλειμμα ως ευκαιρία παροχής βοήθειας σε μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και η οποία ενδέχεται να επηρεάζει και την μάθησή τους. Στο ζήτημα αυτό αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, εκ μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν σχετικές ευθύνες κατά τα διαλείμματα. Ταυτόχρονα, όμως, στο σχολείο παρέχονται, από την πολιτεία ευκαιρίες προς αξιοποίηση. Συγκεκριμένα, το σχολείο μπορεί να αναθέσει σε επιλεγμένους εκπαιδευτικούς τον ρόλο του μέντορα σε μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά με αντάλλαγμα την μείωση διδακτικών περιόδων. Ακόμη, το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει προσφερόμενα προγράμματα όπως το πρόγραμμα ΔΡΑΣΕ ή την βοήθεια της υπηρεσίας Ομάδας Άμεσης Παρέμβασης.

4.3. Πρωτοτυπία και προσφορά παρούσας έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, προσφέρει αρκετά στην έρευνα μέσω της ανάλυσης SWOT σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες της μέσης εκπαίδευσης και εστιασμένη στις απόψεις εκπαιδευτικών της Κύπρου και ειδικότερα στην επαρχία της Πάφου. Κατ' επέκταση, η έρευνα αυτή καταδεικνύει τον βαθμό που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν αλλαγές, με γνώμονα τις αδυναμίες και δυνατότητες των σχολικών μονάδων, για την ανάπτυξη αυτών στο καλύτερο δυνατό βαθμό.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτήν εφ' όσων εκφράζουν και αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που βρίσκονται καθημερινά στις επάλξεις των σχολικών μονάδων. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση του ερευνητικού περιεχομένου,

έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν και να προβληματιστούν τόσο για τα αδύνατα σημεία που έρχονται επί καθημερινής βάσεως σε επαφή με αυτά, όσο και για τις ευκαιρίες που μπορούν να δοθούν ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση που υπάρχει στις σχολικές μονάδες προς όφελος όλων των άμεσα εμπλεκομένων, δηλαδή, εκπαιδευτικών, γονέων, σχολικού προσωπικού.

Φωτίζονται διαστάσεις με μια ματιά η οποία επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό και μπορεί να αναδείξει τις ευκαιρίες για να αλλάξουν τα κακώς κείμενα των σχολικών μονάδων. Με τις υπάρχουσες συνθήκες, δεδομένα και περιβάλλον στο σχολικό πλαίσιο, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταπεξέρχεται καθημερινά και να μεριμνά για αρκετά ζητήματα. Αποτελεί μια προσπάθεια για μια μελλοντική εφαρμογή των πρακτικών οι οποίες θα εστιάζουν σε μια ποιοτική και υψηλού επιπέδου μάθηση, πάντοτε με τις κατάλληλες προϋποθέσεις οι οποίες έχουν τις βάσεις τους στο εσωτερικό αλλά και εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού.

Η υπάρχουσα κατάσταση και περιβάλλον, μέσα από τα συμπεράσματα , προκύπτει ότι χρήζει βελτίωσης και επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται με σκοπό την επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων σε διάφορους τομείς που άπτονται της υφιστάμενης σχολικής πραγματικότητας.

4.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν εστιασμένη στο να αναδυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα των προβλημάτων , των αδυνάτων σημείων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες καθώς και των δυνατοτήτων αυτών ώστε να συνδράμει στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων προβάλλοντας τις ευκαιρίες που μπορεί να παρέχει. Έτσι, παρουσιάζονται σε ένα τελικό στάδιο οι ευκαιρίες που μπορεί να αδράξει η όποια σχολική μονάδα και να τις αξιοποιήσει για να βελτιωθεί στο μέγιστο το έργο των σχολικών μονάδων. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Θα ήταν εξίσου ενδιαφέρουσα μια προσέγγιση του θέματος με ποιοτική έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση θα ήταν κατάλληλη και η τριγωνοποίηση ως μέθοδος ή αλλιώς πολυμεθοδική προσέγγισης (Καλλέρη και Σπύρτου) με σκοπό μια περαιτέρω εμβάθυνση και διερεύνηση των ευρημάτων της έρευνας που πραγματώθηκε. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρέχει το σημαντικό πλεονέκτημα της αποφυγής της όποιας παραποίησης της ισχύουσας εικόνας του δείγματος χρησιμοποιώντας συνδυασμό εργαλείων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Ακόμη μάλιστα, θα ήταν δυνατή και η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, σε αυτή την περίπτωση μέσω συνεντεύξεων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της Μέσης εκπαίδευσης που υπηρετούν τόσο σε Γυμνάσια αλλά και σε Λύκεια της Κύπρου. Πάνω σε αυτό το σημείο, ένα βήμα παραπέρα θα ήταν η συνεντευξιαζόμενοι να ήταν οι γονείς, ώστε να ληφθούν οι πληροφορίες σχετικά με αυτό το θέμα και από αυτή την πλευρά.

Ως επί το πλείστων, το πλαίσιο της έρευνας θα μπορούσε να επεκταθεί μελλοντικά ως προς τους τρόπους με τους οποίους θα ήταν δυνατό να βελτιωθούν τα αδύνατα σημεία άλλων περιοχών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή έρευνας η οποία θα είναι αντίστοιχη και θα αφορούσε τις απόψεις των μαθητών για το εν λόγω θέμα. Θα μπορούσε με άλλα λόγια να επεκταθεί πέραν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες παρουσιάστηκαν στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, για το πως βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές στις σχολικές τους μονάδες τις αδυναμίες που παρουσιάζονται και να προτείνονται οι τρόποι για ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Φυσικά, σε αυτή την περίπτωση υπάρχει άλλη μια προέκταση που θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί, αυτή της διερεύνησης ξεχωριστά των απόψεων των μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι φοιτούν είτε σε Λύκεια είτε σε Τεχνικές Σχολές και των απόψεων μαθητών οι οποίοι έχουν μικρότερη ηλικία και φοιτούν σε Γυμνασιακούς κύκλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα–Ρέππα, Μ. Κουτούζης, *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τόμος Γ, σελ. 39-91). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα–Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α, σελ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, Στο Α. Αθανασούλα–Ρέππα, Σ-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού* (τόμος Β, σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση–Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Νέα Σύνορα -Α.Α.Λιβάνη.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας έρευνα*. Α. Αϊδίνης (επιμ.), Π. Σακελλαρίου (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δάβουλου, Μ. (2017). *Ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Θεωρητικές πτυχές και πρακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.* 4ο Συνέδριο Νέου Παιδαγωγού, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα, 1 & 2 Απριλίου 2017, (σελ. 168-179).

Everart, K. B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Δ. Κίκιζας (μτφρ) Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια εκπαιδευτική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Σταμούλη

Θεοφανίδης, Στ. (1999). «*Ποιος είναι ηγέτης, η ποιότητα της ηγεσίας*». Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Γρηγόρης.

Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση (2016-2017). *Πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Παρέα». Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT- Βασικές πληροφορίες* https://www.latsisfoundation.org/content/publicCalls/publicCall_59/inline/ell/publicCallInline_59_58185a9015281.docx

Ιωαννίτη, Β. (2018). *Μελέτη των προβλημάτων λειτουργίας και των ευκαιριών ανάπτυξης δημοτικών σχολείων μίας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Αττικής, με την αξιοποίηση του εργαλείου SWOT*-Analysis https://apothesis.eap.gr/archive/item/154390

Καράλλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονόμησής της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, τεύχος 9, 1-4 http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio09_apr_dec2007.pdf

ΚΕΜΕΛ. (2014). Η ανάλυση SWOT. https://www.kemel.gr/sites/default/files/files/1_swot_pestel_1.pdf

Κιουλάφας, Μ. (2016). « Διαδικασία Λήψης Απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική». *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 10ο, 135-145

https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). *Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη*. Πάτρα http://150.140.160.61:8000/static/conference/greek/2021/01/04/Koustourakis_Panagiotakopoulos_synedrio_2008.pdf

Καλλέρη, Μ. Σπύρτου & Α. Μαρία (χ.χ). *Τριγωνοποίηση:Σύντομη θεωρητική εισαγωγή και υποδειγματικές εφαρμογές*. Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μαυρόγιωργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος Γ. (2002). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ.

Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Τόμος Α΄, (Κεφάλαιο 4ο). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μιχόπουλος, Α. (1997). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αυτοέκδοση.

Μπουράντας, Δ. (2002). *Μανατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Μπένου.

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

Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας- Ανάλυση SWOT του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών.*Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»* Τόμος 2, Τεύχος 3

https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos3/10.pdf

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αφοί Σταμούλη.

Νικολάου, Σ. (2022). *Η λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση-Έρευνα*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2022).

https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/15099/1/NikolaouS_2022.pdf

Ουζούνη, Δ. (2017). *Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ίσες Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες: Ο Ρόλος της Ηγεσίας*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2017)

Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. ΑΤΡΑΠΟΣ.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Κάλλιπος, ανοικτές ακαδημαικές εκδόσεις.

Παπαθεράποντος-Κ. Έλ. (2013). *Ανάλυση SWOT. Εισήγηση στη συνεδρία προσωπικού*

https://slideplayer.gr/slide/1984903/

Παπαδάκης, Β. (2002). *Στρατηγική των επιχειρήσεων.*Μπένου.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Παπαναούμ Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Τυπωθήτω.

https://users.auth.gr/kallery/triangulation.pdf

Πασιαρδής Π., (2004). «*Εκπαιδευτική Ηγεσία*». Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασχάλης, Μ. (2020). *Διερεύνηση του περιβάλλοντος των σχολικών οργανισμών α/βάθμιας εκπαίδευσης με την αξιοποίηση της SWOT- analysis.* https://apothesis.eap.gr/archive/item/147563

Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Έλλην

Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρωσσίδης, Ι., Μπελιάς, Δ. & Ασπρίδης, Γ. (2020). *Διαχείριση αλλαγών και ηγεσία*. Τζιόλα.

Σαΐτης, Χ. (2008*). Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ, ΕΚΠΑ Αθηνών και ΑΣΠΕΤΕ*. http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oaed_enotita05_v01.pdf

Σπίνου, Ε.(2017). Ρατσιστικά *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο*: μια πρώτη διερεύνηση στην περιοχή της Φλώρινας. (Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Δητικής Μακεδονίας, 2017) https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/735/%ce%a3%ce%a0%ce%99%ce%9d%ce%9f%ce%a5%20%ce%95%ce%9b%ce%95%ce%9d%ce%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2006). Το μελλοντικό Κυπριακό σχολείο μέχρι το έτος 2020: Προς ένα μοντέλο στρατηγικής πρόβλεψης και σχεδιασμού στην εκπαίδευση. Παρουσίαση στο 9ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (Ιούνιος, 2006). Λευκωσία:

Στυλιανού, Α. (2023). *Διοίκηση και Διαχείριση σχολικής μονάδας*. Διαφάνειες μαθήματος DMPA 605. Πανεπιστήμιο Νεάπολις

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκαπιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «*Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Τόμος ΙΙ (σς. 617-624). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελλοπονήσου.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση, Μάνατζμεντ - Νέες ιδέες και τεχνικές στο 21ο αιώνα*. Rosili.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). *Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τομ.33, σελ.195- 213.

ΥΠΠΑΝ, (2022-2023). *Βελτίωση Σχολικών Μονάδων. Εγχειρίδιο ανάπτυξης Σχεδίου Δράσης Σχολικής Μονάδας*. Ανακτήθηκε από: http://enimerosi.moec.gov.cy/d/dme

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π.(2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*, στο Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή* , ΥΠ.Ε.Π.Θεσσαλονίκης σελ. 213-230.

Χριστοδούλου, Ευ., (2017). *Διοίκηση ολικής ποιότητας σε δημόσιο γενικό λύκειο και χρήση του μοντέλου balanced scorecard για μέτρηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας*. Διπλωματική εργασία. (Διπλωματική εργασία , Ανώτατο Εκπαιδευτιό Ίδρυμα Πειραιά,2017).

http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/handle/123456789/3250

Ψυχογιός, Α. (2001) *«Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις*», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 19

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Amanchukwu, R. , Stanley, G. & Ololube, N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5 (1), 6-14.

Apple, M. & Beane, J. (2007). *Democratic Schools*. Heinemann.

Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Learning and Living Democracy, Democratic governance of schools*. Council of Europe Publishing January.

Bryson, J.M. & Alston, F.K. (1996). *Creating and Implementing Your Strategic Plan: A Workbook for Public and Nonprofit Organizations*. (2nd ed.). Jossey-Bass.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. National College for School Leadership.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage 108 Pub

Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 271-288

Christensen, C.M. (1997). Making strategy: learning by doing. *Harvard Business Review*, 75(1), 141-150).

Cohen, L., Manion, L.& Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research.* Metaichmio.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409–427.

Creemers, B.P., & Kyriakides, L. (2013). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge

Creswell, J.W. (2011). *Educational Research: Planning,Conducting and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. Pearson Education International.

Crippen, C. (2005). The Democratic School: First to serve, then to lead. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 47, December 5

Cuthbert, R. (1984). The Management Process, E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3, Part 2, Buckingham: Open University Press

Day, C. (1993). *Research and Continuing Professional Development of Teachers.Nottingham*: Nottingham University.

Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*. Columbia Univercity

Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1), 37-43

Dobson, P. W. & Starkey, K. (1994). *The Strategic Management Blueprint*. Blackwell

Drobot, L. & Rosu, M. (2012). Teacher's leadership style in the classroom and their impact upon high school students. *International conference of scientific paper. AFASES*, Brasov, 24-26 May, 2012, pp.201-205 https://www.afahc.ro/ro/afases/2012/socio/2.2/drobot_rosu_leadership%20styles.pdf

Dworkin, A., Saha, L. & Hill, A. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4 (2).

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

Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th ed.). Polity Press.

Gurel, E. & Tat, M. (2017). Swot Analysis: A theoretical review. *The Journal of International Social Research*, Volume: 10 Issue: 51

Hansen, J. R. (2011). Application of Strategic Management Tools After an NPM Inspired Reform: Strategy as Practice in Danish Schools. *Administration & Society*, 43 (7), 770– 806.

Helms, M.M.& Nixon, J., (2010). Exploring SWOT Analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3 (3), 215-251.

Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: It's time for a product recall. *Long Range Planning,* 30 (1), 46–52.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th ed). McGraw-Hill, Inc.

Hoyle, J. R. (1981). Administering learning environments in the twenty-first century. *Theory Into Practice*, 20 (4), 250-254.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Hodder and Stoughton.

Hussey D. (2002). Company Analysis: Determining strategic capability. *Strategic Change*, 10, 43-52.

Ioannou, I. A. (2021). *Links between school effectiveness and school improvement research: The impact of the dynamic approach to school improvement*. (Doctoral dissertation, University of Cyprus, 2021).

Kyriakides, L., Creemers, B. P., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2013). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School effectiveness and school improvement*, 25 (1), 83-104

Leithwood, K & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 32 (2), 112.

Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J. et al. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal of Community Psychology*, 54 (3-4), 251-261.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

McCuskey, B. M. (2003). *The Future of the University Housing Profession and Implications for Practitioners: a Delphi study*. (Doctoral Dissertation, West Virginia University, 2003).

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Sage.

Nyarku, K. & Agyapong, G. (2011). Rediscovering SWOT Analysis: The Extended Version. Academic Leadership: The Online Journal, 9 (2), 28.

Pashiardis, P. (2004). *Democracy and Leadership in the Educational System of Cyprus.* Journal of Educational Administration, 42 (6), 656-668.

Pashiardis, P. (2006). Higher Education in Cyprus: Facts, Issues, Dilemmas, and Solutions *Higher Education in Europe*, 22 (2), 183-192.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed). Sage Publications.

Pavlovic, N., Oljaca, M. & Kostovic, S. (2012). Integration of leadership styles of school director. *Educational Research and Reviews*, 7 (1), 31-35.

Pickton, D. W. & Wright, S. (1998). What's swot in strategic analysis? *Strategic Change,* 7 (2), 101-109.

Sammut-Bonnici, T., Galea, D. (2014), SWOT analysis. *Wiley Encyclopedia of Management*, vo 12.

Sallis, E. (1996). *Total Quality Management In Education* (2nd ed). Kogan Page.

Schneider, S. C. & De Meyer, A. (1991). Interpreting and responding to strategic issues: the impact of national culture. *Strategic Management Journal*, 12 (4), 307-320.

Schraeder, M. (2002). A simplified approach to strategic planning. *Business Process Management Journal*, 8 (1), 8-18.

Stylianides, M. & Pashiardis, P. (2007). The future of our schools: An example of the Delphi technique in action and the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management,* 21 (5), 384–406.

Thomas, P. S. (1974). Environmental Analysis for Corporate Planning. *Business Horizons*, 17 (5), 27-38.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16 (1), 6-17.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organisation*. Free Press.

Volksschulamt. (2010). Geleitete Schule. Beiblatt Evaluation – Methodenrepertoire. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/geleitete_schulen/materialien/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/methodenrepertoire.spooler.download.1303897647120.pdf/001462_evaluation_methodenrepertoire_2011-3.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΜΡΑ)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς

Αγαπητοί συνάδελφοι,

το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής μου Διατριβής και σκοπό έχει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών να διαφανούν οι πρακτικές των σχολείων όσον αφορά το περιβάλλον μάθησης. Από την επεξεργασία των δεδομένων θα μελετηθούν τα προβλήματα λειτουργίας και οι ευκαιρίες ανάπτυξης των σχολικών μονάδων (Λυκείων) της πόλης μας.
Διαβεβαιώνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλα τα δεδομένα μέσω των απαντήσεων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της εργασίας αυτής.
Παρακαλώ, όπως αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο σας για την συμπλήρωσή του, για να βοηθηθεί η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Βασικός σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ιδιαίτερη πολιτική που εφαρμόζει το σχολείο σε σχέση με **Το περιβάλλον μάθησης.**

Εξετάζονται οι ακόλουθες πτυχές:

- Η συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης (π.χ. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος)
- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Οι σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα
- Η χρήση εκπαιδευτικών υλικών και άλλων πηγών μάθησης

Οι πτυχές αυτές αποτελούν σημεία εστίασης της σύγχρονης έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας η σημασία των οποίων έχει αποδειχθεί μέσα από διαδικασίες πειραματικής έρευνας σε πλείστες χώρες.

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Γεώργιος Παναγή

Μαθηματικός- Μεταπτυχιακός φοιτητής Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μέρος Α΄

Σημειώστε ν στο κατάλληλο τετραγωνάκι που σας αντιπροσωπεύει.

1. **Φύλο:**

   Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. **Ηλικία:**

   25- 35 ετών☐ 36- 45 ετών☐ 46- 55 ετών☐ 56 -65 ετών☐

3. **Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

   0 - 5 έτη☐ 6- 10 έτη☐ 11- 20 έτη☐ 21 και άνω έτη☐

Μέρος Β΄

Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό της κλίμακας 1 - 4 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ότι οι παρακάτω δηλώσεις ανταποκρίνονται σε ό,τι παρατηρείται στο σχολείο σας. Αφού διαβάσετε προσεκτικά κάθε δήλωση, βάλτε σε κύκλο τον αριθμό:

1: αν διαφωνείτε απόλυτα με τη δήλωση 2: αν διαφωνείτε με τη δήλωση

3: αν συμφωνείτε με τη δήλωση 4: αν συμφωνείτε απόλυτα με τη δήλωση

		Διαφωνώ Απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ Απόλυτα**
1.	**Στο σχολείο μου συζητούμε (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές) και παίρνουμε αποφάσεις για θέματα που αφορούν:**				
	Α. Το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.	1	2	3	4
	Β. Την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.	1	2	3	4

2.	**Το σχολείο μου παρακολουθεί συστηματικά και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με:**				
	Α. Προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τις σχέσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (π.χ. περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, απομόνωση μαθητών, αντιπαραθέσεις, αντιζηλίες).	1	2	3	4
	Β. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο, (π.χ. ειδικές αίθουσες, βιβλιοθήκη, βιντεοπροβολείς, διαδραστικούς πίνακες, χάρτες, λογισμικά).	1	2	3	4
3.	**Στους συντονισμούς του κλάδου γίνεται συζήτηση και λαμβάνονται αποφάσεις σε σχέση με:**				
	Τους τρόπους συνεργασίας των εκπαιδευτικών (π.χ. ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις, ανταλλαγή διδακτικού υλικού, εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών).	1	2	3	4
4.	**Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. Ευρωπαϊκά προγράμματα, ερευνητικά προγράμματα, συνεργασίες με άλλα σχολεία, συμμετοχή σε πιλοτικές εφαρμογές, προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) που αποσκοπούν στη(ν):**				
	Α. Αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.	1	2	3	4
	Β. Τεχνικές διαμεσολάβησης.	1	2	3	4
	Γ. Βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
	Δ. Τους τρόπους συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και κηδεμόνες.	1	2	3	4
5.	**Νιώθω πως έχω επηρεαστεί θετικά από συζητήσεις σε συνεδρίες (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμούς του κλάδου) σε ό,τι αφορά:**				
	Α. Την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία.	1	2	3	4
	Β. Την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.	1	2	3	4
6.	**Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού σε ότι αφορά:**				

	Α. Την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών.	1	2	3	4
	Β. Τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
	Γ. Την ορθή αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο.	1	2	3	4
	Δ. Μεθόδους και μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες.	1	2	3	4
7.	**Λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με:**				
	Α. τη συνεργασία τους σχολείου με τους γονείς.	1	2	3	4
	Β. τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
	Γ. τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών που παρέχονται από το σχολείο.	1	2	3	4
8.	Το σχολείο μου παρέχει κίνητρα ή/και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.	1	2	3	4
9.	Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.	1	2	3	4
10.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάζοντας ιδέες και υλικό, για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών.	1	2	3	4
11.	**Οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου) με βοηθούν να βελτιώσω τις πρακτικές μου σε σχέση με:**				
	Α. Τους τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4
	Β. Το ρόλο μου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.	1	2	3	4
	Γ. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο.	1	2	3	4
12.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακολουθούν τη διδασκαλία άλλων συναδέλφων, προκειμένου να συζητήσουν και να μοιραστούν απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία.	1	2	3	4

13.	Το σχολείο μου διαμόρφωσε συγκεκριμένη πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.	1	2	3	4
14.	Στο σχολείο μου έχουμε την άποψη ότι η ώρα του διαλείμματος είναι για τους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία να παρέχουν βοήθεια σε παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές οι οποίες είναι δυνατό να επηρεάσουν τη μάθησή τους.	1	2	3	4
15.	Στο σχολείο μου λάβαμε αποφάσεις ώστε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες, που μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους (π.χ. κοινωνικοποίηση, ενσωμάτωση, συνεργασία).	1	2	3	4
16.	**Στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονιών ή /και στις διαλέξεις που διοργανώνονται από το σχολείο συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με:**				
	Α. Τις απουσίες μαθητών.	1	2	3	4
	Β. Τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας.	1	2	3	4
17.	Στις πινακίδες του καθηγητικού συλλόγου αναρτάται υλικό σχετικό με:				
	Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης (π.χ. διαδραστικός πίνακας, εποπτικό υλικό και πηγές ανάκτησής του, επιμορφωτικά σεμινάρια).	1	2	3	4
18.	**Στις πινακίδες της αυλής ή των τάξεων αναρτάται υλικό σχετικό με:**				
	Α Οδηγίες καλής συμπεριφοράς στην αυλή και τους διαδρόμους.	1	2	3	4
19.	Σε συνεδρίες του σχολείου συνήθως λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4
20.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, περνούν περισσότερο χρόνο με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.	1	2	3	4
21.	Οι γονείς των μαθητών προσκαλούνται στο σχολείο μας με στόχο να γνωρίσουν την πολιτική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη (π.χ. μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης).	1	2	3	4

22.	Το σχολείο μου έχει ξεκάθαρη πολιτική όσον αφορά την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4
23.	Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία σε διάφορους τοπικούς φορείς να βοηθήσουν στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. να κληθεί καλαθοσφαιριστής μιας τοπικής ομάδας για να διδάξει μαζί με τον καθηγητή/τρια τεχνικές, που αφορούν το άθλημα της καλαθόσφαιρας).	1	2	3	4
24.	Οι συζητήσεις που γίνονται στις συνεδρίες (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές, επιτροπές) οδηγούν στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
25.	Το σχολείο μου προσκαλεί ειδικούς επιστήμονες για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
26.	Όταν η διευθυντική ομάδα κρίνει πως χρειάζεται, οργανώνει ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια για μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. νεοεισερχόμενους, συγκεκριμένες ειδικότητες).	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ

Ερωτήσεις Παράγοντα Π1: Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

Ερ.1 Ερ.2	Στο σχολείο μου συζητούμε (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές) και παίρνουμε αποφάσεις για θέματα που αφορούν: Α: Το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Β: Την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
Ερ.3	Το σχολείο μου παρακολουθεί συστηματικά και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με: Προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τις σχέσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (π.χ. περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, απομόνωση μαθητών, αντιπαραθέσεις, αντιζηλίες).
Ερ.6 Ερ.7	Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. Ευρωπαϊκά προγράμματα, ερευνητικά προγράμματα, συνεργασίες με άλλα σχολεία, συμμετοχή σε πιλοτικές εφαρμογές, προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) που αποσκοπούν στη(ν): Α: Αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας. Β: Τεχνικές διαμεσολάβησης.
Ερ.11	Νιώθω πως έχω επηρεαστεί θετικά από συζητήσεις σε συνεδρίες (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμούς του κλάδου) σε ό,τι αφορά: Την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
Ερ.12	Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού σε ότι αφορά: Την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών.
Ερ.19	Το σχολείο μου παρέχει κίνητρα ή/και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.
Ερ.23	Οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου) με βοηθούν να βελτιώσω τις πρακτικές μου σε σχέση με: Το ρόλο μου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
Ερ.26	Το σχολείο μου διαμόρφωσε συγκεκριμένη πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
Ερ.27	Στο σχολείο μου έχουμε την άποψη ότι η ώρα του διαλείμματος είναι για τους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία να παρέχουν βοήθεια σε παιδιά που

	παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές οι οποίες είναι δυνατό να επηρεάσουν τη μάθησή τους.
Ερ.28	Στο σχολείο μου λάβαμε αποφάσεις ώστε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες, που μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους (π.χ. κοινωνικοποίηση, ενσωμάτωση, συνεργασία).
Ερ.32	Στις πινακίδες της αυλής ή των τάξεων αναρτάται υλικό σχετικό με: Α Οδηγίες καλής συμπεριφοράς στην αυλή και τους διαδρόμους.
Ερ.34	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, περνούν περισσότερο χρόνο με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.

Ερωτήσεις Παράγοντα Π2: Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ερ.5	Στους συντονισμούς του κλάδου γίνεται συζήτηση και λαμβάνονται αποφάσεις σε σχέση με: Τους τρόπους συνεργασίας των εκπαιδευτικών (π.χ. ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις, ανταλλαγή διδακτικού υλικού, εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών).
Ερ.8	Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. Ευρωπαϊκά προγράμματα, ερευνητικά προγράμματα, συνεργασίες με άλλα σχολεία, συμμετοχή σε πιλοτικές εφαρμογές, προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) που αποσκοπούν στη(ν): Βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
Ερ.13	Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού σε ότι αφορά: Τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.
Ερ.17	Λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
Ερ.19	Το σχολείο μου παρέχει κίνητρα ή/και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.
Ερ.21	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάζοντας ιδέες και υλικό, για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών.
Ερ.25	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακολουθούν τη διδασκαλία άλλων συναδέλφων, προκειμένου να συζητήσουν και να μοιραστούν απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία.
Ερ.38	Οι συζητήσεις που γίνονται στις συνεδρίες (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές, επιτροπές) οδηγούν στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
Ερ.39	Το σχολείο μου προσκαλεί ειδικούς επιστήμονες για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ερωτήσεις Παράγοντα Π3: Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς

Ερ.9	Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. Ευρωπαϊκά προγράμματα, ερευνητικά προγράμματα, συνεργασίες με άλλα σχολεία, συμμετοχή σε πιλοτικές εφαρμογές, προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) που αποσκοπούν στους τρόπους συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και κηδεμόνες
Ερ.15	Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού σε ότι αφορά: Μεθόδους και μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες.
Ερ.16	Λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με: τη συνεργασία τους σχολείου με τους γονείς.
Ερ.19	Το σχολείο μου παρέχει κίνητρα ή/και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.
Ερ.20	Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.
Ερ.22	Οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου) με βοηθούν να βελτιώσω τις πρακτικές μου σε σχέση με: Τους τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.
Ερ.29 Ερ.30	Στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονιών ή /και στις διαλέξεις που διοργανώνονται από το σχολείο συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με: Α. Τις απουσίες μαθητών. Β. Τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας
Ερ.33	Σε συνεδρίες του σχολείου συνήθως λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τρόπους εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.
Ερ.35	Οι γονείς των μαθητών προσκαλούνται στο σχολείο μας με στόχο να γνωρίσουν την πολιτική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη (π.χ. μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης).
Ερ.36	Το σχολείο μου έχει ξεκάθαρη πολιτική όσον αφορά την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.
Ερ.37	Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία σε διάφορους τοπικούς φορείς να βοηθήσουν στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. να κληθεί καλαθοσφαιριστής μιας τοπικής ομάδας για να διδάξει μαζί με τον καθηγητή/τρια τεχνικές, που αφορούν το άθλημα της καλαθόσφαιρας).

Ερ.40	Όταν η διευθυντική ομάδα κρίνει πως χρειάζεται, οργανώνει ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια για μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. νεοεισερχόμενους, συγκεκριμένες ειδικότητες).

Ερωτήσεις Παράγοντα Π4: Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο

Ερ.4	Το σχολείο μου παρακολουθεί συστηματικά και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με: Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο, (π.χ. ειδικές αίθουσες, βιβλιοθήκη, βιντεοπροβολείς, διαδραστικούς πίνακες, χάρτες, λογισμικά).
Ερ.10	Νιώθω πως έχω επηρεαστεί θετικά από συζητήσεις σε συνεδρίες (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμούς του κλάδου) σε ό,τι αφορά: Την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία.
Ερ.14	Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού σε ότι αφορά: Την ορθή αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο
Ερ.18	Λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με: τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών που παρέχονται από το σχολείο.
Ερ.19	Το σχολείο μου παρέχει κίνητρα ή/και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης.
Ερ.24	Οι συζητήσεις που γίνονται στο σχολείο (π.χ. τακτικές ή παιδαγωγικές συνεδρίες, επιτροπές, συντονισμοί του κλάδου) με βοηθούν να βελτιώσω τις πρακτικές μου σε σχέση με: Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο.
Ερ.31	Στις πινακίδες του καθηγητικού συλλόγου αναρτάται υλικό σχετικό με: Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης (π.χ. διαδραστικός πίνακας, εποπτικό υλικό και πηγές ανάκτησής του, επιμορφωτικά σεμινάρια).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας 1: *Περιγραφικά δεδομένα ομαδοποιημένων παραγόντων*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Π1	105	1.14	3.93	2.95	.55
Π2	105	1.33	4.0	3.08	.54
Π3	105	1.23	4.0	2.89	.54
Π4	105	1.14	4.0	3.01	.55

Πίνακας 2: *Περιγραφικά στατιστικά ερωτήσεων 1ου παράγοντα (Π1)*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q_1	105	1	4	3.18	.718
Q_2	105	1	4	3.21	.756
Q_3	105	1	4	3.28	.686
Q_6	105	1	4	3.14	.790
Q_7	105	1	4	2.84	.735
Q_11	105	1	4	2.96	.759
Q_12	105	1	4	3.02	.796
Q_19	105	1	4	3.02	.679
Q_23	105	1	4	3.04	.746
Q_26	105	1	4	2.90	.815
Q_27	105	1	4	2.90	.754
Q_28	105	1	4	2.55	.832
Q_32	105	1	4	2.77	.800
Q_34	105	1	4	2.50	.774

Πίνακας 3: *Περιγραφικά στατιστικά ερωτήσεων 2ου παράγοντα (Π2)*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q_5	105	1	4	3.31	.738
Q_8	105	1	4	3.04	.784
Q_13	105	1	4	3.11	.788
Q_17	105	1	4	2.90	.820
Q_19	105	1	4	3.02	.679
Q_21	105	1	4	3.32	.658
Q_25	105	1	4	2.74	.832
Q_38	105	1	4	3.04	.733
Q_39	105	1	4	3.26	.721

Πίνακας 4: *Περιγραφικά στατιστικά ερωτήσεων 3ου παράγοντα (Π3)*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q_9	105	1	4	2.94	.795
Q_15	105	1	4	3.01	.714
Q_16	105	1	4	2.74	.797
Q_19	105	1	4	3.02	.679
Q_20	105	1	4	3.19	.722
Q_22	105	1	4	2.79	.895
Q_29	105	1	4	3.25	.676
Q_30	105	1	4	2.94	.757
Q_33	105	1	4	2.60	.767
Q_35	105	1	4	2.47	.797
Q_36	105	1	4	2.77	.737
Q_37	105	1	4	3.00	.832
Q_40	105	1	4	2.82	.896

Πίνακας 5: *Περιγραφικά στατιστικά ερωτήσεων 4ου παράγοντα (Π4)*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q_4	105	1	4	3.13	.651
Q_10	105	1	4	3.13	.809
Q_14	105	1	4	3.10	.815
Q_18	105	1	4	2.88	.730
Q_19	105	1	4	3.02	.679
Q_24	105	1	4	2.99	.766
Q_31	105	1	4	2.86	.739

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΦΥΛΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Έλεγχος Διαφοράς Μέσων Τιμών Μεταξύ των Φύλων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Π1	Equal variances assumed	1.142	.288	.856	103	.394	.103	.120	-.136	.343
	Equal variances not assumed			.784	43.212	.437	.103	.132	-.163	.369
Π2	Equal variances assumed	.172	.679	.607	103	.545	.072	.118	-.162	.305
	Equal variances not assumed			.574	45.654	.569	.0716	.125	-.179	.323
Π3	Equal variances assumed	.620	.433	.641	103	.523	.076	.118	-.159	.311
	Equal variances not assumed			.605	45.503	.548	.0760	.125	-.177	.329
Π4	Equal variances assumed	.101	.751	.229	103	.819	.0274	.119	-.210	.265
	Equal variances not assumed			.226	49.358	.822	.0274	.122	-.216	.271

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

ΑΝΑΛΥΣΗ ANOVA ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π1
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Χρόνια υπηρεσίας
Scheffe

(I) INSERV	(J) INSERV	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	.535	.177	.032	.0319	1.0397
	3	.164	.150	.755	-.263	.592
	4	-.125	.142	.856	-.530	.279
2	1	-.535	.177	.032	-1.039	-.031
	3	-.371	.162	.162	-.832	.089
	4	-.661	.154	.001	-1.101	-.2208
3	1	-.164	.150	.755	-.592	.263
	2	.371	.162	.162	-.089	.832
	4	-.289	.123	.145	-.640	.060
4	1	.125	.142	.856	-.279	.530
	2	.661	.154	.001	.220	1.101
	3	.289	.123	.145	-.060	.640

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π2
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Χρόνια υπηρεσίας
Scheffe

(I) INSERV	(J) INSERV	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	.454	.173	.084	-.039	.948
	3	.220	.147	.526	-.198	.640
	4	-.134	.139	.817	-.531	.262
2	1	-.454	.173	.084	-.948	.039
	3	-.233	.159	.544	-.685	.218
	4	-.588	.151	.003	-1.020	-.157
3	1	-.220	.147	.526	-.640	.198
	2	.233	.159	.544	-.218	.685
	4	-.355	.120	.039	-.699	-.012
4	1	.134	.139	.817	-.262	.531
	2	.588	.151	.003	.157	1.020
	3	.355	.120	.039	.012	.699

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π3
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Χρόνια υπηρεσίας
Scheffe

(I) INSERV	(J) INSERV	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	.370	.175	.224	-.128	.869
	3	.226	.148	.513	-.197	.650
	4	-.169	.141	.696	-.570	.231
2	1	-.370	.175	.224	-.869	.128
	3	-.143	.160	.850	-.600	.313
	4	-.539	.153	.008	-.975	-.103
3	1	-.226	.148	.513	-.650	.197
	2	.1435	.160	.850	-.313	.600
	4	-.395	.122	.018	-.743	-.048
4	1	.169	.141	.696	-.231	.570
	2	.539	.153	.008	.103	.975
	3	.3959	.1220	.018	.048	.743

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π4
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Χρόνια υπηρεσίας
Scheffe

(I) INSERV	(J) INSERV	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	.405	.174	.154	-.092	.902
	3	.205	.148	.594	-.217	.627
	4	-.201	.140	.562	-.601	.197
2	1	-.405	.174	.154	-.902	.0922
	3	-.200	.160	.669	-.655	.255
	4	-.606	.152	.002	-1.041	-.172
3	1	-.205	.148	.594	-.627	.217
	2	.200	.160	.669	-.255	.655
	4	-.406	.121	.014	-.752	-.0608
4	1	.201	.140	.562	-.197	.601
	2	.606	.152	.002	.172	1.041
	3	.406	.121	.014	.060	.752

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π1
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Ηλικία

Scheffe

(I) AGE		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-0.314	0.252	0.671	-1.032	0.403
	3	-0.243	0.261	0.833	-0.984	0.498
	4	-0.608	0.254	0.133	-1.331	0.115
2	1	0.314	0.252	0.671	-0.403	1.032
	3	0.071	0.136	0.964	-0.314	0.457
	4	-0.294	0.123	0.135	-0.644	0.056
3	1	0.243	0.261	0.833	-0.498	0.984
	2	-0.071	0.136	0.964	-0.457	0.314
	4	-0.365	0.139	0.083	-0.761	0.031
4	1	0.608	0.254	0.133	-0.115	1.331
	2	0.294	0.123	0.135	-0.056	0.644
	3	0.365	0.139	0.083	-0.031	0.761

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π2
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Ηλικία

Scheffe

(I) AGE		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-0.119	0.239	0.969	-0.800	0.561
	3	0.040	0.247	0.999	-0.663	0.743
	4	-0.473	0.241	0.285	-1.159	0.213
2	1	0.119	0.239	0.969	-0.561	0.800
	3	0.159	0.129	0.675	-0.207	0.525
	4	-.353	0.117	0.032	-0.686	-0.021
3	1	-0.040	0.247	0.999	-0.743	0.663
	2	-0.159	0.129	0.675	-0.525	0.207
	4	-.513	0.132	0.003	-0.889	-0.137
4	1	0.473	0.241	0.285	-0.213	1.159
	2	.353	0.117	0.032	0.021	0.686
	3	.513	0.132	0.003	0.137	0.889

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π3
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Ηλικία

Scheffe

(I) AGE		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-0.163	0.251	0.935	-0.878	0.551
	3	-0.058	0.260	0.997	-0.797	0.680
	4	-0.404	0.253	0.470	-1.125	0.316
2	1	0.163	0.251	0.935	-0.551	0.878
	3	0.105	0.135	0.895	-0.279	0.489
	4	-0.241	0.123	0.283	-0.590	0.108
3	1	0.058	0.260	0.997	-0.680	0.797
	2	-0.105	0.135	0.895	-0.489	0.279
	4	-0.346	0.139	0.109	-0.740	0.049
4	1	0.404	0.253	0.470	-0.316	1.125
	2	0.241	0.123	0.283	-0.108	0.590
	3	0.346	0.139	0.109	-0.049	0.740

Εξαρτημένη μεταβλητή: Π4
Ανεξάρτητη μεταβλητή: Ηλικία
Scheffe

(I) AGE		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-0.307	0.244	0.663	-1.000	0.386
	3	-0.137	0.252	0.960	-0.853	0.579
	4	-0.624	0.246	0.098	-1.323	0.074
2	1	0.307	0.244	0.663	-0.386	1.000
	3	0.170	0.131	0.642	-0.203	0.543
	4	-0.317	0.119	0.075	-0.656	0.021
3	1	0.137	0.252	0.960	-0.579	0.853
	2	-0.170	0.131	0.642	-0.543	0.203
	4	-0.487	0.135	0.006	-0.870	-0.105
4	1	0.624	0.246	0.098	-0.074	1.323
	2	0.317	0.119	0.075	-0.021	0.656
	3	0.487	0.135	0.006	0.105	0.870