

ΤΕΙ ΛΑΡΙΣΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ»

«Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ:
ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΙΑΤΗΡΑ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Δρ. ΣΔΡΟΛΙΑΣ ΛΑΜΠΡΟΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΛΑΡΙΣΑ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2013

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας, του τμήματος Διοίκησης και Διαχείρισης Έργων και ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προϋπηρεσία από το 2003 στο Δημόσιο Σχολείο αποφάσισα να μελετήσω την επίδραση των σχολικών παραγόντων στο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού προσωπικού, επιχειρώντας μία συστημική και ερευνητική προσέγγιση. Αρχικά, η συστημική θεωρία εφαρμόζεται για τη μελέτη και παρατήρηση της σχολικής μονάδας. Επιχειρείται η κατανόηση της σχολικής μονάδας και του περιβάλλοντός της, κάτω από το πρίσμα της διαρκούς συσχέτισης ανάμεσά τους. Έμφαση δίνεται στην παρουσίαση των (υπο)συστημάτων και στην αλληλεξάρτησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί, ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, αλλά δύσκολο και απαιτητικό, υπόκεινται σε συνθήκες που θεωρείται ότι επιφέρουν ψυχικές και φυσικές (σωματικές) δυσλειτουργίες οι οποίες οφείλονται σε παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο διερευνώνται συστηματικά οι δυσλειτουργίες αυτές στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το περιβάλλον εργασίας τους. Έρευνες στην Αμερική και την Ευρώπη έχουν δείξει ότι, από το σύνολο των εργαζομένων στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί πλήττονται ιδιαίτερα από την εμφάνιση των δυσλειτουργιών αυτών, και μάλιστα όσο πιο πολλά έτη υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολλές πιθανότητες εμφάνισής τους υπάρχουν.

Η ερευνητική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε στα Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης της Καρδίτσας, όπου διαμένω μόνιμα και εργάζομαι. Η Καρδίτσα είναι πόλη της Ελλάδας, πρωτεύουσα του ομώνυμου νομού Καρδίτσας, της Θεσσαλίας. Κατά την απογραφή του 2011 η πόλη είχε 32.031 κατοίκους. Αποτελεί μία επαρχιακή πόλη με ήρεμους ρυθμούς ζωής. Το 2011 ο νομός Καρδίτσας αντιμετώπισε σε υψηλό ποσοστό το πρώτο κύμα συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς τα 45 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 27 Γυμνάσια και 18 Λύκεια, συγχωνεύτηκαν σε 20 (ποσοστό 44,6%). Επιπλέον, μέσα στη δίνη της οικονομικής κρίσης και των πολλών αλλαγών σε όλες της βαθμίδες της Εκπαίδευσης έντονος είναι ο προβληματισμός και του τοπικού εκπαιδευτικού προσωπικού για το μέλλον τόσο της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης όσο και της επαγγελματικής πορείας τους. Οι απόψεις, εκτιμήσεις αλλά και η

επίδραση παραγόντων του εργασιακού χώρου στους ίδιους επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν με την έρευνα που εκπονήθηκε το Σεπτέμβριο του 2013.

Από τη θέση αυτή επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους και όσες συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτής της εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον αναπληρωτή καθηγητή κ. **Σδρόλια Λάμπρο**, του οποίου η συμβολή υπήρξε πολύτιμη σε όλα τα επίπεδα και τα στάδια της πραγματοποίησής της. Με τις γνώσεις του στον τομέα της Οργάνωσης και Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση τόσο του ερωτηματολογίου όσο και στην τελική δομή της έρευνας.

Σημαντική επίσης ήταν η στήριξη του επίκουρου καθηγητή **Ασπρίδη Γεώργιου** ο οποίος με τη συμβολή του και τις σημαντικές του παρατηρήσεις συνέβαλε στην αρτιότητα της εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω στους/στις εκπαιδευτικούς των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Καρδίτσας που συμμετείχαν στην έρευνα και ανταποκρίθηκαν με υπευθυνότητα και συνέπεια στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, θα ήθελα κυρίως να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου για την υπομονή και την κατανόησή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου ως την ολοκλήρωσή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι η διερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος κι ο εντοπισμός των δυσλειτουργιών που εμφανίζονται στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την καταγραφή των συνεπειών των δυσλειτουργιών αυτών στην ψυχική και φυσική (σωματική) ισορροπία και υγεία των εκπαιδευτικών που τελικά οδηγούν στη διατύπωση προτάσεων, ώστε να δημιουργηθούν οι αναγκαίες συνθήκες βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος αυτών.

Η παρατήρηση και αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης αναφορικά με τις επικρατούσες συνθήκες και σε προσδοκώμενες διορθωτικές παρεμβάσεις. Τα ερωτήματα για το εργασιακό περιβάλλον και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πάντα καίρια και επίκαιρα, διότι το ικανοποιημένο ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση συνεισφέρει πολλαπλάσια στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας.

Η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία δομείται σε δύο μέρη: στο **Θεωρητικό Μέρος** και στο **Ερευνητικό Μέρος**.

Ειδικότερα στο **Θεωρητικό Μέρος** της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, και συγκεκριμένα στο **Πρώτο Κεφάλαιο**, παρουσιάζεται η σχολική μονάδα ως σύστημα. Αρχικά, ορίζεται το σύστημα και ακολούθως δίνονται οι βασικές αρχές της συστημικής θεωρίας, της συστημικής μεθοδολογίας, των κοινωνικών και των ανοιχτών συστημάτων. Συνακόλουθα η σχολική μονάδα παρουσιάζεται ως ένα σύστημα, κοινωνικό κι ανοικτό, ως ένα σύνολο λειτουργικών συστημικών στοιχείων, τα οποία συνδεδεμένα μεταξύ τους μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Με βάση την αντίληψη αυτή διατυπώνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από ένα πλήθος διακριτών (τυπικών) και μη διακριτών (άτυπων) στοιχείων (π.χ. ανθρώπινοι πόροι, σχολικές μονάδες, δομικά σχήματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, διαπροσωπικές σχέσεις, συγκρούσεις, επικοινωνιακοί μηχανισμοί κ.λπ.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του γνωστικό αντικείμενο και έργο (project), ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης.

Στο **Δεύτερο Κεφάλαιο** περιγράφεται το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και η επίδρασή του στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Γίνεται δε διάκριση αυτού σε δύο

μέρη. Πρώτα στο Εξωτερικό (Ειδικό και Γενικό). Πρόκειται για τις εξωτερικές περιβαλλοντικές μεταβλητές μιας σχολικής μονάδας. Δεύτερον στο Εσωτερικό, το οποίο αποτελείται από συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επιδρούν στην οργάνωση, τη λειτουργία, τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητά του. Επιπρόσθετα καταγράφεται πώς μεταβλητές του περιβάλλοντος επιδρούν αρνητικά σε επίπεδο οργανωτικό, λειτουργικό, διαπροσωπικό και προσωπικό.

Στο **Τρίτο Κεφάλαιο** προσδιορίζεται ο όρος εργασιακός χώρος και αναλύονται οι δυσλειτουργίες στο χώρο αυτό. Στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται δυσλειτουργίες που χαρακτηρίζονται από τις ψυχολογικές και τις φυσικές (σωματικές) συνθήκες κάτω από τις οποίες υπάρχει σημαντική μείωση της διάθεσης και της ικανότητας για την παραγωγή αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Διακρίνονται δε σε δύο κατηγορίες, τις ψυχικές δυσλειτουργίες (εντοπίζονται κυρίως στους ψυχικούς μηχανισμούς) και τις φυσικές (σωματικές) δυσλειτουργίες.

Στο **Τέταρτο Κεφάλαιο** γίνεται η παράθεση τρόπων για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών. Παρουσιάζονται προτεινόμενες αλλαγές για το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σχολικό περιβάλλον. Υποστηρίζεται ότι οι επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να μειωθούν μέσω βελτιώσεων πρώτα στους τρόπους και τις τεχνικές μετάδοσης της ποιοτικής γνώσης και ακολούθως στην οργάνωση του σχολείου και στην υποστήριξη από το εξωτερικό περιβάλλον αυτού.

Τέλος, στο **Ερευνητικό Μέρος** της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω δομημένου Ερωτηματολογίου που διεξήχθη στην πόλη της Καρδίτσας το Σεπτέμβριο του 2013. Ο υπό μελέτη πληθυσμός (δείγμα έρευνας) είναι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ασκούν διοικητικό και διδακτικό έργο στην πόλη της Καρδίτσας. Ακολούθως, εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται καταγραφή και αξιολόγηση των συμπερασμάτων παρουσιάζοντας τις πιθανές εξηγήσεις των αποτελεσμάτων αυτής, ενώ τέλος δημιουργούνται προτάσεις και υποδείξεις για παραπέρα μελλοντικές έρευνες και συνεισφορές.

ABSTRACT

The purpose of the present thesis is to examine the school environment and identify the malfunctions that occur in the workplace of secondary education faculty in order to register the effects of such malfunctions on both the mental and the physical health of teachers and ultimately formulate propositions to create the conditions necessary for the improvement of their workplace.

Observing and evaluating the school environment can contribute to the development of knowledge regarding the prevailing conditions as well as to anticipated corrective interventions. Questions concerning teachers' workplace and effectiveness are always both relevant and consequential because when content, the manpower of education contributes multiply to the improvement of the provided education.

This Master Thesis is structured in two parts: the **Theoretical Part** and the **Research Part**.

In the **Theoretical Part** of the Master Thesis and, more specifically, in the **First Chapter** the school unit is presented as a system. In the beginning, the system is defined and then followed by a presentation of the basic principles of systemic theory, systemic methodology, social systems and open systems. Subsequently, the school unit is presented as a system, social and open, an ensemble of operational systemic elements, which, interconnected through interaction and collaboration, aim at the achievement of specific objectives. Based on this perception the educational system is said to be composed of a multitude of distinct (typical) and non-distinct (atypical) elements (e.g. human resources, school units, structural patterns, educational programs, teaching methods, interpersonal relations, conflicts, communicative mechanisms etc.) each of which performs its own discipline and work (project), while together they concelebrate, cooperate and interact for the achievement of the aims of education.

The **Second Chapter** describes the wider school environment and its impact on the operation of the school unit. The school environment is also further divided in two parts. First is the external part (Specific and General) that concerns the external environmental variables of a school unit. Second comes the internal part which consists of specific factors that affect organization, operation, behavior and effectiveness in various ways. Additionally, the chapter documents how environmental variables have a negative impact on an organizational, operational, interpersonal and personal level.

The **Third Chapter** defines the term ‘workplace’ and analyzes malfunctions in this area. The malfunctions that appear in the workplace are thus characterized by the psychological and physical conditions under which there is a significant decrease in teacher’s disposition to and capacity at producing effective educational work. These malfunctions are also divided in two categories, the psychological malfunctions (mainly found in the psychological mechanisms) and the physical malfunctions.

The **Fourth Chapter** cites means to address the malfunctions. It presents proposed changes for the teaching staff in the school environment. It also claims that the effects on the workplace of Secondary Education faculty can be reduced by improving first the ways and techniques of transmitting qualitative knowledge and then school organization and support by the school’s external environment.

Finally, the **Research Part** of the Master Thesis analyzes the results of the research conducted by means of structured questionnaires in the city of Karditsa in September 2013. The studied population (survey sample) are Secondary School teachers who practice administrative and teaching work in the city of Karditsa. After the analysis conclusions are drawn. Those are then documented and evaluated presenting possible explanations for the results of the research and finally propositions and suggestions are made for future research and contribution.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.:
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	xiii
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
1. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ	1
1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	1
1.2.ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	2
1.2.1.Θεωρητική προσέγγιση	3
1.2.2.Μεθοδολογική προσέγγιση	4
1.3.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	5
1.4.ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	8
1.4.1.Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα	11
1.4.2.Η σχολική μονάδα ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα	13
2.ΤΟ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	16
2.1.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	16
2.2.ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ-ΓΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	19
2.2.1.Κοινωνικοί παράγοντες	19
2.2.2.Πολιτικοί παράγοντες	19
2.2.3.Νομικοί παράγοντες	20
2.2.4.Οικονομικοί παράγοντες	21
2.2.5.Πολιτιστικοί παράγοντες	22

2.2.6.Τεχνολογικοί παράγοντες	24
2.3.ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ-ΕΙΔΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	25
2.3.1.Ο Σχολικός Σύμβουλος	25
2.3.2.Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων	26
2.3.3.Οι Ομοσπονδίες κι Ενώσεις Εκπαιδευτικών	27
2.3.4.Οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης	27
2.3.5.Τα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	28
2.4.ΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	29
2.4.1.Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας	29
2.4.2.Η οργανωτική και λειτουργική διάρθρωση της σχολικής μονάδας	30
2.4.3.Η διοίκηση της σχολικής μονάδας	30
2.4.4.Οι ανθρώπινοι πόροι της σχολικής μονάδας	31
2.4.5.Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας της σχολικής μονάδας	32
2.4.6.Οι μέθοδοι διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας	33
3.Ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΑΥΤΟ	35
3.1.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	35
3.2.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΕΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	36
3.3.ΟΙ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥΣ	37
3.3.1. Η ψυχική αλλοτρίωση	37
3.3.2. Το άγχος	40
3.3.3.Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης	44
3.3.4.Η κατάθλιψη	48
3.3.5. Η ενδοσχολική βία	51
3.4.ΑΙΤΙΑ ΦΥΣΙΚΩΝ (ΣΩΜΑΤΙΚΩΝ) ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ	53
3.4.1.Η φυσική και σωματική ένταση της εργασίας	53
3.4.2.Οι συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας	55
3.4.3.Κατάσταση αιθουσών διδασκαλίας	57

3.4.4.Οι εγκαταστάσεις θέρμανσης-ψύξης	59
4.Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	61
4.1.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΠΟΥ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	61
4.2.ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	62
4.2.1. Υποστήριξη από το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον	62
4.2.2.Οι οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση	64
4.2.3.Επιμόρφωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών	65
4.2.4.Το σχολικό κλίμα	67
4.2.5. Η διαχείριση της σχολικής τάξης	67
4.2.6. Ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects) και καινοτόμων δράσεων	69
Β.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	72
1.ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	72
2.ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
3.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
4.ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	74
5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74
5.1.ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ CRONBACH'S α	75
5.2.ΜΕΣΟΙ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ	76
5.3.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ	77
5.3.1.Αποτελέσματα Συχνοτήτων Εξωτερικών Παραγόντων	78
5.3.2. Αποτελέσματα Συχνοτήτων Εσωτερικών Παραγόντων	79
5.4.ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	79
5.5.1.Επίδραση Εξωτερικών Σχολικών Παραγόντων	80
5.5.2.Επίδραση Εσωτερικών Σχολικών Παραγόντων	82
6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	83
7.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΠΕΡΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΕΣ	85

<i>Αντί Επιλόγου</i>	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	87
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	87
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	101
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	102
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	
Πίνακας 2.1: Το Σχολικό Περιβάλλον και τα βασικά μέρη του	18
Πίνακας 5.1: Διάγραμμα ηλικίας	75
Πίνακας 5.2: Διάγραμμα Προϋπηρεσίας	75
Πίνακας 5.3: Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's α	76
Πίνακας 5.4: Μέσοι και Τυπικές Αποκλίσεις Ερωτήσεων για τους Εξωτερικούς Σχολικούς Παράγοντες	76
Πίνακας 5.5: Μέσοι και Τυπικές Αποκλίσεις Ερωτήσεων Εσωτερικών Σχολικών Παραγόντων	77
Πίνακας 5.6: Συσχετίσεις παραγόντων εξωτερικού περιβάλλοντος	81
Πίνακας 5.7: Συσχετίσεις παραγόντων εσωτερικού περιβάλλοντος	83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφισβήτητα ζούμε σε μια εποχή που αλλάζει αστραπιαία. Ζούμε σε μια εποχή που οι εξελίξεις είναι ταχύτατες, οι νόμοι της αγοράς και των επιχειρήσεων κυριαρχούν και ρυθμίζουν τη ζωή μας, σε μια εποχή χαμηλών προσδοκιών για το αύριο χωρίς κοινωνικούς στόχους, χωρίς οράματα. Ζούμε σε ένα περιβάλλον που ευδοκιμεί η ιδιοτέλεια, ευνοείται η αναρρίχηση της μετριότητας και ο γρήγορος πλουτισμός είναι αυτοσκοπός. Ζούμε σε ένα περιβάλλον δύσκολο για τους πολλούς και εξαιρετικά προνομιακό για τους λίγους.

Επιπρόσθετα, η ταχύτατη εξέλιξη των επιστημών και των νέων τεχνολογιών επιφέρουν νέα δεδομένα και επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής, τον πολιτικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό-υλικό, τον πνευματικό-πολιτιστικό και τον ηθικό-ψυχικό. Αυτές οι αλλαγές σε συνάρτηση με την οικονομική ύφεση στην Ελλάδα, την ακολουθούμενη οικονομική πολιτική, τις μεταρρυθμίσεις σε σημαντικούς θεσμούς και τομείς στο όνομα μιας αναγκαίας αλλαγής για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας και της κρίσης, με την ελπίδα σε ένα καλύτερο αύριο, δημιουργούν τεράστια αβεβαιότητα και ανησυχία στην κοινωνία.

Οι Έλληνες βιώνουν την ανασφάλεια και την αγωνία σε μέγιστο βαθμό. Διαχρονικά προβλήματα της ελληνικής πραγματικότητας οδήγησαν στην κρίση που διανύουμε. Αναπτυξιακά προγράμματα που αντί να συνδράμουν την ελληνική καινοτομική εγχώρια παραγωγική βιοτεχνία και βιομηχανία, την οδήγησαν στον αφελληνισμό της, επιδοτήσεις που αντί να στηρίξουν την παραγωγική βάση και τον κοινωνικό ιστό της χώρας αποδείχτηκαν καταλυτικά διαλυτικές, εκπαίδευση χωρίς στόχευση οδήγησαν στο χείλος του γκρεμού. Έτσι, φθάσαμε σήμερα η Ελλάδα να βρίσκεται υπό το συνεχή φόβο της ανεξέλεγκτης χρεοκοπίας.

Η πραγματοποίηση των απαραίτητων πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παρεμβάσεων μπορούν να αποτελέσουν μία βάση εξόδου της χώρας μας από τη βαθιά κρίση. Ιδιαίτερα η παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης και γνώσης, η αφομοίωση της τεχνολογίας, η υιοθέτηση επιστημονικών και βέλτιστων πρακτικών στην παραγωγή κι η προσπάθεια σχεδιασμού και δημιουργίας καινοτομικών προϊόντων κι υπηρεσιών συντελούν προς αυτή την κατεύθυνση. Η γνώση, η πληροφορία, η μόρφωση ως βασικός συντελεστής της παραγωγής, μπορεί να είναι το μέσο για την ατομική πρόοδο αλλά και την ευημερία της κοινωνίας.

Το 2013, τον πέμπτο χρόνο της κρίσης και τον τρίτο της μνημονιακής πολιτικής, στην Ελλάδα είδαμε να συντελούνται πολλά ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο πρόσφατος νόμος για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τον οποίο αλλάζουν όλη η δομή και η κατεύθυνση του Γενικού Λυκείου και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, συνδέεται, εκτός των άλλων πολύ σοβαρότερων ζητημάτων, και με την επιχείρηση μείωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Με εργαλεία τις αιφνιδιαστικές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και την εξαφάνιση μαθημάτων, τις συγχωνεύσεις σχολείων την περίοδο 2014-2015 και τη συγχώνευση σημαντικού αριθμού τμημάτων επιχειρείται η εξυγίανση του συστήματος ως προς το απασχολούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι αριθμοί είναι αμείλικτοι. Με την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτει ότι την 1^η Ιανουαρίου 2013 ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσια και Λύκεια όλων των τύπων) ανερχόταν σε 86.842. Την 1η Σεπτεμβρίου του 2013, δηλαδή, στην έναρξη του τρέχοντος σχολικού έτους, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπηρετούν 73.533 καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Δηλαδή, ήδη 13.309 καθηγητές εξαφανίστηκαν από το εκπαιδευτικό τοπίο.

Η δραστική μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της διαθεσιμότητας ή της απόλυσης συνδέεται με την ουσιαστική κατάργηση των οργανικών θέσεων και τη δραματική επιδείνωση των εργασιακών σχέσεων και των μισθολογικών δεδομένων των εκπαιδευτικών που θα κρατήσουν τη θέση τους, ενώ την ίδια στιγμή έχει σχεδιαστεί μία παράλληλη πορεία για τον μαθητικό πληθυσμό, ένα μέρος του οποίου εξωθείται κυρίως στην επαγγελματική κατάρτιση. Όλα αυτά σε συνδυασμό και με την επικείμενη αξιολόγηση προξενούν ανησυχία, αβεβαιότητα και άγχος στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και επιβαρύνουν την υγεία τους (σωματική και ψυχική).

Συνεπώς, κυρίως τώρα, προβάλλει αναγκαία η μελέτη και η καταγραφή της επίδρασης σχολικών παραγόντων στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράγοντες που επιδρούν θετικά, ώστε να επιτελούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί και κυρίως αυτοί που τους επιβαρύνουν αρνητικά και επηρεάζουν τους ίδιους, το έργο και την απόδοσή τους μέσα στη δίνη των αλλαγών και της οικονομικής ύφεσης επιχειρείται να αποτυπωθούν με τη συγκέντρωση πρωτογενών στοιχείων. Υπάρχοντα ερωτήματα, μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, χρειάζονται νέες απαντήσεις.

A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ

1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Ως *σύστημα* ορίζεται κατά τον Μπαμπινιώτη (2002) μία οργανωμένη διάταξη μερών. Χαρακτηρίζεται κάθε οντότητα, εννοιολογική και φυσική, η οποία απαρτίζεται από αλληλένδετα και αλληλοεπηρεαζόμενα μέρη, τα οποία υφίστανται και συνυπάρχουν για την επίτευξη κοινών στόχων ή σκοπού. Το κάθε στοιχείο της οντότητας βρίσκεται σε σχέση με ένα τουλάχιστον ή και περισσότερα στοιχεία του συνόλου. Οι σχέσεις μεταξύ των αλληλοεξαρτώμενων αυτών μερών διατηρούν το σύστημα ενεργό.

Οι Watzlawick κ.ά. (2004, σελ. 156-157) όρισαν το *σύστημα* ως: «Ένα σύνολο αντικειμένων μαζί με τις σχέσεις που υφίστανται μεταξύ τους και μεταξύ των γνωρισμάτων τους». Ως αντικείμενα νοούνται τα στοιχεία-τα μέρη του συστήματος, ως σχέσεις νοούνται οι αλληλεπιδράσεις των αντικειμένων και ως γνωρίσματα νοούνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Όλα τα αντικείμενα, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές έχουν ιδιαίτερα γνωρίσματα που τα χαρακτηρίζουν. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι, εάν τα αντικείμενα είναι ανθρώπινα όντα, τότε τα γνωρίσματά τους που τα προσδιορίζουν, είναι οι ανθρώπινες συμπεριφορές. Πάντοτε, υφίστανται σχέσεις μεταξύ τους και αναμφίβολα στις σχέσεις τους υπάρχει αλληλεπίδραση.

Σχολικό σύστημα, σύμφωνα με τους Barr και Dreeben (2008, σελ. 73-79), σε έναν πολύ γενικό ορισμό, είναι η οργάνωση που μπορεί να υποβληθεί σε μία κοινωνιολογική ανάλυση. Διαφορετικές δραστηριότητες εξελίσσονται στα διαφορετικά μέρη της και τα μέρη αυτά είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους με συναφή τρόπο. Διαφορετικά επίπεδα οργάνωσης διακρίνονται στο σχολικό σύστημα από τα Γραφεία Διεύθυνσης ως τις διδασκαλικές ομάδες στις σχολικές αίθουσες. Διαφορετικές ενέργειες συμβαίνουν στο καθένα κι επηρεάζουν το ένα το άλλο. Το *Σχολείο* είναι ένα σύστημα υπό την έννοια ότι αποτελεί μία συγκέντρωση οντοτήτων και αντικειμένων τόσο υλικών όσο κι άυλων, τα οποία συνθέτουν ένα δυναμικό σύνολο (Βώρος 1981).

Ο Parsons (2008, σελ. 80-85) δίνει έναν πιο αναλυτικό ορισμό του σχολικού συστήματος. Ως *σχολικό σύστημα*, κατά τον Parsons, ορίζεται ένα άθροισμα μερών με δυναμική σχέση και αλληλεξάρτηση των μερών αυτών. Η λειτουργία των μερών του είναι διαφορετική από τη λειτουργία του συνόλου. Τα μέρη αυτά ονομάζονται υποσυστήματα και αποτελούν συστήματα μέσα στο ίδιο το σύστημα. Ένα τέτοιο υποσύνολο, για να

μελετηθεί ως προς κάποιο φαινόμενο, πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με το σύστημα και σε συνάρτηση με όλα τα στοιχεία που αλληλεπιδρούν σε αυτό, αφού αυτά είναι φορείς σύνθετων διαδικασιών και οργανωτικών δομών. Η συστημική προσέγγιση είναι ένας τρόπος αναγνώρισης των ιδιοτήτων ενός συστήματος. Σε συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα η παρατήρηση κι ανάλυση του συστήματος μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος (Βώρος 1981).

Συγκεκριμένα, το σχολικό σύστημα διακρίνεται, παρουσιάζοντας το μικρότερο προς το μεγαλύτερο υποσύστημα, από *τη σχολική τάξη, τη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία*. Η σχολική τάξη είναι ένα (υπο)σύστημα κοινωνικό. Κύριες λειτουργίες της είναι η εκμάθηση από τους μαθητές κάποιας γνώσης και η κοινωνικοποίησή τους. Όμως, οι λειτουργίες αυτές, δεν καθορίζονται από την τάξη ως απομονωμένη και αυτόνομη μονάδα, αλλά στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, με τη σειρά του, προσδιορίζεται σε σχέση με τα άλλα συστήματα στην κοινωνία, όπως το πολιτιστικό, το οικονομικό, το πολιτικό, κ.λπ..

Σημαντική παράμετρος στη μελέτη του σχολικού συστήματος είναι η μελέτη του ρόλου που διαδραματίζουν τα άτομα μέσα σε αυτό, δηλαδή οι πράξεις που πρέπει να κάνουν και οι συμπεριφορές που πρέπει να επιδείξουν, ανάλογα με τη θέση και τα αξιώματα που κατέχουν μέσα στο σύστημα (Parsons 2008).

1.2.ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα είχε εμφανιστεί αυξανόμενη η ανάγκη για τη διατύπωση ενός θεωρητικού σχήματος που θα διαπραγματεύονταν τις γενικές σχέσεις του με τον εμπειρικό κόσμο. Αυτό είναι η γενική θεωρία των συστημάτων. Δεν επιδίωκε να διατυπώσει ένα γενικό κανόνα, μία θεωρία που θα αντικαθιστούσε όλες τις ειδικές θεωρίες συγκεκριμένων κλάδων. Μία τέτοια θεωρία θα ήταν σχεδόν χωρίς περιεχόμενο, γιατί πάντα στο βωμό της γενικότητας θυσιάζεται το περιεχόμενο και το μόνο που λέγεται για σχεδόν τα πάντα είναι σχεδόν τίποτα. Κάπου όμως μεταξύ του ειδικού που δεν έχει κανένα νόημα και του γενικού που δεν έχει την ουσία που πάντα πρέπει να υπάρχει, αναζητείται για κάθε σκοπό και σε κάθε επίπεδο αφαίρεσης ένας βέλτιστος βαθμός γενικότητας. Κι αυτό υπηρετεί η γενική θεωρία των συστημάτων (Boulding 1956).

Πρόκειται για μία επιστημονική αντίληψη και θεωρία που η ανάπτυξή της παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες. Με την αξιοποίηση διαφορετικών προσεγγίσεων επιχειρείται η κατανόηση ενός συστήματος και του περιβάλλοντός του, αφού βρίσκονται σε συνεχή σχέση μεταξύ τους (Κωτσίκης 2001, σελ. 54-55). Κατά τον ίδιο ερευνητή (Κωτσίκης 2001, σελ. 58) η συστημική θεωρία έχει ως βάση το αξίωμα ότι τα πάντα υφίστανται, διέπονται και λειτουργούν από ένα σύστημα που συνδέεται με άλλα συστήματα και αποτελεί μέρος-υποσύστημα αυτών.

1.2.1.Θεωρητική προσέγγιση

Η συστημική θεωρία καταγίνεται κυρίως με προβλήματα αλληλεπιδράσεων, σχέσεων και διαρθρώσεων. Επικεντρώνεται στην αιτιότητα των σχέσεων, στις υπαρκτές κι τις επικείμενες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία του συστήματος. Επιβάλλεται πρώτα η μελέτη των ιδιοτήτων και της συμπεριφοράς ενός συστήματος *ως ολότητας* για τη μελέτη, την ανάλυση και την ερμηνεία μιας όψης ή μιας πλευράς του συστήματος. Χαρακτηριστικό της σύνθεσης είναι πως με την αποδοχή της αρχής ότι υφίστανται σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων-μερών που αποτελούν στοιχεία-μέρη ενός συστήματος, οι δραστηριότητες και τα προβλήματα εξετάζονται ολόπλευρα (Κωτσίκης 2001, σελ. 58). Επιπλέον, είναι αναγκαίος ο έλεγχος του όλου για τη διατύπωση θέσεων, κρίσεων, προτάσεων σχετικά με οποιοδήποτε από τα μέρη του συστήματος. Τέλος, στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης χρησιμοποιείται η *ολιστική μεθοδολογία, όπου η σύνθεση προηγείται της ανάλυσης* (Μπουρής 2005).

Συμπερασματικά, έχοντας ως βάση όλα τα προαναφερόμενα, ***οι βασικές αρχές της συστημικής θεωρίας*** μπορούν να συναχθούν στις ακόλουθες :

- Κάθε σύστημα αποτελεί ένα όλον.
- Το όλον συνθέτουν επιμέρους στοιχεία-μέρη, τα υποσύνολα, που βρίσκονται σε μία αλληλεπίδραση συνεχή και δυναμική.
- Το σύστημα ως όλον, καθώς και τα υποσυστήματα αυτού, λειτουργούν, ώστε να επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους.

Η επικέντρωση στη μελέτη του σχολικού συστήματος, *συνθέτοντάς το και όχι αναλύοντάς το* στα στοιχεία-μέρη από τα οποία αποτελείται θεωρείται χρήσιμη και αναγκαία. Ειδικότερα, η συστημική θεωρία είναι ένας τρόπος να διαπιστωθούν με την ολόπλευρη θέαση του σχολικού συστήματος τα υποσυστήματα που το διακρίνουν, οι

ιδιότητες, η συμπεριφορά και οι σχέσεις αυτών, καθώς και οι επιπτώσεις του καθενός στη συνολική απόδοσή του. Τέλος, οδηγεί στην καταγραφή διαπιστώσεων, απόψεων και μέτρων αναφορικά με τα (υπο)συστήματα που το απαρτίζουν.

1.2.2.Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο όρος συστημική μεθοδολογία σημαίνει ένα σύνολο μεθόδων για την αντιμετώπιση των συστημικών φαινομένων, τόσο στον αφηρημένο, όσο και στον συγκεκριμένο κόσμο. Καταγίνεται δηλαδή, με τις μεθόδους που εφαρμόζει η συστημική θεωρία για τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ανάπτυξη της γνώσης. Είναι στενά συνυφασμένη με την πράξη και συντελεί στην απόδειξη της επιστημονικής αξιοπιστίας της συστημικής θεωρίας. Όπως υποστηρίζει ο Δεκλερής (1986, σελ. 19), πρόκειται για μία μέθοδο θέασης και αντίληψης των ερωτημάτων και των προβλημάτων που ενδιαφέρουν τον ερευνητή με στόχο την επίλυσή τους με τρόπο, όσο είναι εφικτό και δυνατό, πλήρη κι ακριβή.

Επίσης κατά τον Κωτσίκη (2001), η συστημική μεθοδολογία είναι τρόπος προσέγγισης του πολύπλοκου περιβάλλοντος ενός αντικειμένου. Χάρη στο μεγάλο εύρος της επιστημονικής μελέτης που προσφέρει και στα τεχνολογικά μέσα που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής, η συστημική μεθοδολογία φαίνεται να δικαιώνει όλους, όσοι υποστηρίζουν ότι με αυτή επιτυγχάνεται *πληρέστερη αντίληψη κι ακριβέστερη ερμηνεία της πραγματικότητας*. Υποστηρίζεται ότι δεν πρόκειται για μία ασαφή αναζήτηση στο χώρο της νεωτερικότητας με αβέβαιη προοπτική, αλλά για τη βαθύτερη ίσως μεταβολή που έγινε ποτέ στην επιστήμη και οδήγησε στην αναθεώρησή της (Κωτσίκης 2001, σελ. 57).

Υιοθετώντας τη συστημική μεθοδολογία, ο ερευνητής μελετά το αντικείμενο της έρευνας ως σύνολο-σύστημα. Η μελέτη στηρίζεται στην κατασκευή συστημικού προτύπου-μοντέλου για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένου σκοπού. Ακολούθως, η απάντηση στο ερώτημα *«Τι κάνει το σύστημα;»* οδηγεί στην αναπαράσταση του συστήματος. Εδώ είναι που μπορεί να επέμβει ο επιστήμονας στην πραγματικότητα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη βελτίωσή της (Κωτσίκης 2001, σελ. 58).

Σύμφωνα με τη συστημική μεθοδολογία, η απάντηση στο ερώτημα *«Τι κάνει το σχολικό σύστημα;»* οδηγεί στην αναπαράστασή του. Αναπαρίσταται το πολύπλοκο περιβάλλον των σχολικών μονάδων και μπορεί να επιτευχθεί μία αντικειμενική και ορθή εικόνα της πραγματικότητας. Η αντίληψη της πραγματικής κατάστασης, το πώς έχουν τα

πράγματα, οδηγεί στη διατύπωση προτάσεων, τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση αρνητικών φαινομένων και στη βελτίωσή της.

1.3.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Οι ανθρώπινες οργανώσεις θεωρούνται συστήματα, εννοιολογικά συστήματα, αλληλεξαρτώμενων και αλληλεπιδρώντων στοιχείων-μερών. Χαρακτηρίζονται από πολλές πολύπλοκες διαδικασίες και οργανωτικές δομές. Ο Peter Senge, θεωρητικός της ανάπτυξης οργανισμών, διατύπωσε την άποψη ότι οι οργανισμοί αποτελούν συστήματα. Στο βιβλίο του «*The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*» (2006) ανέπτυξε την ιδέα αυτή. Είναι αναγκαίο οι οργανισμοί να ανιχνεύουν τα σήματα από το περιβάλλον τους (εσωτερικό και εξωτερικό) και να προσαρμόζονται ανάλογα. Το μόνο βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα είναι η ικανότητα του οργανισμού να μαθαίνει γρήγορα. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες, είτε απλές είτε σύνθετες, εμπεριέχουν ενέργειες διαδοχικές που αφορούν τη λήψη απόφασης, τον προγραμματισμό των δράσεων, την υλοποίηση των προγραμματισθέντων και την τελική αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση είναι που οδηγεί στην αποτίμηση του συστήματος, στην εκτίμηση της ορθής λειτουργίας του ή στην ανάγκη τροποποίησής του (Χουλιάρα 2010).

Έχοντας ως βάση την έρευνα της Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σελ. 67-68) και των Watzlawick κ.ά. (2004, σελ. 159-168) μπορούν να καταγραφούν **δώδεκα βασικά οργανωτικά-δομικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών συστημάτων**. Αυτά, κατά αλφαβητική σειρά, είναι:

Η ανάδραση. Με τον όρο ανάδραση περιγράφεται ένας μηχανισμός παροχής πληροφοριών στο σύστημα που αφορούν τόσο στην κατάσταση της λειτουργίας του συστήματος όσο και στην υλοποίηση ή μη των στόχων του. Τα στοιχεία-μέρη ενός συστήματος πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους. Αν δε σχετίζονται μονόπλευρα ή αθροιστικά, τότε γίνεται αποδεκτή η κυκλική και η πολυσύνθετη αλληλεξάρτηση. Η κυκλικότητα και η ανάδραση αποτελούν κατάλληλο μοντέλο περί αιτίου και αιτιατού σε μία θεωρία αλληλεπιδρώντων συστημάτων (Watzlawick κ.ά. 2004, σελ. 163-164). Στο σχολικό σύστημα η ανάδραση παρέχει πληροφόρηση στο ίδιο το σύστημα για το αν και σε ποιο βαθμό υλοποιεί τους στόχους του, που αποτελούν συνισταμένη των

αλληλοεξαρτώμενων υποσυστημάτων του. Ακόμη, η διαδικασία της ανάδρασης συντελεί, ώστε το σχολικό σύστημα να επιτύχει δυναμική ισορροπία με το περιβάλλον.

Το ανοικτό ή κλειστό σύστημα. Θεωρείται *ανοικτό* ένα σύστημα, όταν ανταλλάσσει ύλη, ενέργεια, πληροφορίες, υπηρεσίες, προϊόντα με το περιβάλλον του, αφού βρίσκεται με αυτό σε σχέση αλληλεπίδρασης. Θεωρείται *κλειστό*, όταν δεν υφίστανται σχέσεις αλληλεξάρτησης με το περιβάλλον του (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 68, Κωτσίκης 2001, σελ. 60). Το σχολικό σύστημα αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, αφού δίνει και παίρνει ενέργεια, πληροφορίες, υπηρεσίες, προϊόντα κι ύλη από το περιβάλλον του.

Η δυναμικότητα. Η δυναμικότητα συνίσταται σε *εξωτερική* κι *εσωτερική*. Η *εξωτερική* δυναμικότητα εκφράζεται με τη συχνότητα των σχέσεων ανταλλαγής με το περιβάλλον. Η *εσωτερική* αφορά στη δυναμικότητα του μετασχηματισμού των εισροών ενός συστήματος σε εκροές. *Τα ανοικτά συστήματα*, αφού βρίσκονται σε μία συνεχή ανταλλαγή ενέργειας, ύλης και πληροφοριών με το περιβάλλον, βρίσκονται σε μία δυναμική κατάσταση και σε μία διαρκή εξέλιξη. *Τα κλειστά συστήματα* έχουν την τάση να φθείρονται και να εξαντλούνται, υπόκεινται δηλαδή στην «εντροπία» (Κωτσίκης 2001, σελ. 60). Το σχολικό σύστημα, ως ανοικτό σύστημα, χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, με μία συχνότητα σχέσεων ανταλλαγής με το περιβάλλον του και με μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές, ώστε να μη φθίνει.

Η εντελεχειακή συμπεριφορά. Αφορά στη δυνατότητα του συστήματος να ορίζει τη συμπεριφορά του για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου σε συνάρτηση πάντα με τις συνθήκες του περιβάλλοντός του, όπως κάθε φορά αυτές επικρατούν. *Ας υπογραμμιστεί ότι στα συστήματα που είναι επινοημένα από τον άνθρωπο η εντελεχειακή συμπεριφορά επιτυγχάνεται από τον ίδιο τον άνθρωπο, κύριο ρυθμιστή της συμπεριφοράς του όλου συστήματος.* Στην περίπτωση του σχολικού συστήματος, εντοπίζεται η εντελεχειακή συμπεριφορά του και ο ίδιος ο άνθρωπος είναι αυτός που καθορίζει τη συμπεριφορά όλου του συστήματος για την υλοποίηση των στόχων του.

Η ισοκατάληξη. Το σύστημα, με την παραδοχή της αρχής ότι είναι κυκλικό και αυτοτροποποιούμενο, εμφανίζει αποτελέσματα που δεν καθορίζονται από τις αρχικές συνθήκες, αφού έχει παρέλθει μία χρονική περίοδος, αλλά από τη φύση των διεργασιών και από τις παραμέτρους του συστήματος (Watzlawick κ.ά. 2004, σελ. 164-167). Η ισοκατάληξη υπάρχει ως χαρακτηριστικό του σχολικού συστήματος, αν επισημανθεί, ότι

με την πάροδο του χρόνου παρουσιάζονται αποτελέσματα που δεν καθορίζονται από τις αρχικές συνθήκες.

Η μη αθροιστικότητα. Στοιχεία-μέρη ενός συστήματος επηρεάζουν άλλα στοιχεία-μέρη του συστήματος ή και το σύνολο αυτών, αφού είναι αλληλένδετα και δεν αποτελούν απλώς μία συστοιχία. Συνεπώς, *ένα σύστημα δεν είναι απλώς ένα άθροισμα των μερών του, αλλά μία λειτουργική οντότητα* (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 67). Ο ερευνητής με την τυπική ανάλυση τεχνητά απομονωμένων τμημάτων καταστρέφει το αντικείμενο της έρευνάς του. Αφού τα μέρη ενός συστήματος είναι αλληλοεξαρτώμενα, οι αλλαγές στη συμπεριφορά του συστήματος οφείλονται στις αλλαγές της συμπεριφοράς των επιμέρους στοιχείων του συστήματος (Watzlawick κ.ά 2004, σελ. 162-163, Κωτσίκης 2001, σελ. 59). Στο σχολικό σύστημα η μη αθροιστικότητα είναι χαρακτηριστικό του, αφού τα υποσυστήματά του είναι αλληλεπιδρώντα και οι αλλαγές σε αυτά επιφέρουν αλλαγές στη συμπεριφορά του συστήματος.

Η μη μονομέρεια. Από τους Watzlawick κ.ά. (2004, σελ. 163) διατυπώθηκε η θεωρία των μονόπλευρων σχέσεων μεταξύ των στοιχείων-μερών ενός συστήματος. Η υποστήριξη ότι ένα μέρος-στοιχείο μπορεί να επηρεάζει ένα άλλο, αλλά να μην ισχύει το αντίστροφο καταρρίπτεται από τη θεωρία της ολότητας. Ακόμη και σε ένα πρότυπο μονής αιτιότητας η φαινομενική ανταπόκριση των μερών-στοιχείων αποτελεί ερέθισμα για το επόμενο συμβάν, αφού στο σύστημα τα μέρη-στοιχεία είναι αλληλοεξαρτώμενα και σε αυτή την αλυσίδα η ακολουθία είναι στην πραγματικότητα κυκλική. Αφού το σχολικό σύστημα μελετάται ως όλον κι υπάρχει η αποδοχή της αλληλεξάρτησης των υποσυστημάτων του, τότε γίνεται αποδεκτή η μη μονομέρεια ως χαρακτηριστικό του.

Η ολότητα. *Κάθε σύστημα είναι ένα αδιάσπαστο σύνολο.* Το διακρίνει η συνοχή ανάμεσα στα στοιχεία-μέρη του. Κατά συνέπεια, η μεταβολή σε ένα στοιχείο-μέρος προκαλεί μεταβολή σε όλα τα στοιχεία-μέρη του συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 67, Κωτσίκης 2001, σελ. 59, Watzlawick κ.ά. 2004, σελ. 160). Επειδή υπάρχει η αποδοχή ότι το σχολικό σύστημα αποτελεί ένα σύνολο με συνοχή κι αλληλεπίδραση στα υποσυστήματά του, γίνεται αποδεκτό και το χαρακτηριστικό της ολότητας αυτού.

Η οργάνωση-δομή και ιεράρχηση. Μία συγκεκριμένη οργανωτική δομή και ιεράρχηση χαρακτηρίζει το σύστημα ανάλογα με το ρόλο που επιτελεί. Η ιεράρχηση στηρίζει τις διάφορες λειτουργίες του συστήματος, ώστε το σύστημα να εκπληρώνει το ρόλο του, με απώτερο στόχο την υλοποίηση του γενικότερου σκοπού του. *Όμως το*

σύστημα λειτουργεί και δρα μέσα σε ένα περιβάλλον. Το σύστημα μεταβάλλεται ως προς την οργανωτική του δομή από την επίδραση του περιβάλλοντός του. Στη μελέτη του σχολικού συστήματος αρχικά μελετάται η οργανωτική δομή του κι ακολούθως υπολογίζεται η επίδραση σε αυτή του περιβάλλοντος στο οποίο υφίσταται και λειτουργεί το σύστημα.

Η οριοθέτηση. Το σύνολο των στοιχείων-μερών που απαρτίζει ένα σύστημα έχει καθορισμένα όρια που το διαχωρίζουν από το περιβάλλον του. Το συστημικό όριο είναι που καθορίζει το μέγεθός του και το διακρίνει από το εξωτερικό του περιβάλλον (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 68, Κωτσίκης 2001, σελ. 60). Η οριοθέτηση του σχολικού συστήματος δίνει εικόνα για το μέγεθός του και το διαχωρίζει από το εξωτερικό περιβάλλον αυτού.

Η πολυπλοκότητα. Συνίσταται στο πλήθος των στοιχείων-μερών που συνθέτουν ένα σύστημα και των σχέσεων που τα ορίζουν. Ο τύπος των σχέσεων καθορίζει την πολυπλοκότητα ενός συστήματος. Κατά τους Watzlawick κ.ά. (2004, σελ. 167-168) στις εξελισσόμενες σχέσεις που είναι μακροχρόνιες και σημαντικές για όλες τις πλευρές των συμμετεχόντων, όπως οι εργασιακές σχέσεις, υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό του βαθμού της πολυπλοκότητάς τους. Ας επισημανθεί ότι στα δυναμικά συστήματα ο προσδιορισμός του βαθμού πολυπλοκότητάς τους είναι ιδιαίτερα δύσκολος, αφού εξαρτάται από τη λειτουργικότητα των σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 67-68, Κωτσίκης 2001, σελ. 60). Και στην περίπτωση του σχολικού συστήματος, ως δυναμικού συστήματος, υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός πολυπλοκότητας.

Η τελεολογική συμπεριφορά. Κάθε σύστημα επιδιώκει την επίτευξη των στόχων για τους οποίους υφίσταται ή έχει δημιουργηθεί. Για αυτό και κάθε σύστημα έχει καθορισμένη συμπεριφορά. Ακόμη και η συμπεριφορά των υποσυστημάτων συνάδει και είναι προσαρμοσμένη με τη συμπεριφορά του συστήματος για την επίτευξη του τέλους, δηλαδή του σκοπού (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 67, Δεκλερής 1986, σελ. 22, Κωτσίκης 2001, σελ. 61). Η τελεολογική συμπεριφορά του σχολικού συστήματος είναι αυτή που οδηγεί στην εκπλήρωση του σκοπού του.

1.4.ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σελ. 69), Κωτσίκη (2001, σελ. 61) και Morgan (2000, σελ. 71) τα συστήματα επιτελούν **τρεις βασικές λειτουργίες**. Αυτές

είναι η *ανάδραση* (*feedback*), η *ισορροπία* (*equilibrium*) και η *προσαρμογή* (*adaptation*). Ειδικότερα, η *ανάδραση* (*feedback*) είναι μία διαδικασία που χαρακτηρίζεται από αλλαγές που συντελούνται στις δραστηριότητες του συστήματος. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται είτε με τα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί είτε με τις ενέργειες που απαιτούνται για την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων (Κωτσίκης 2001, σελ. 61). Η *ισορροπία* (*equilibrium*) αφορά στην κατάσταση της ηρεμίας ανάμεσα σε αντίθετες δυνάμεις. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο είδη ισορροπίας η *στατική*, όπου το περιβάλλον διατηρεί τη σταθερότητά του για κάποιο χρονικό διάστημα και η *δυναμική*, όπου το εξωτερικό περιβάλλον μεταβάλλεται, αλλά στο σύστημα υπάρχει εσωτερική αρμονία (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σελ. 69). Η θεωρία των συστημάτων χρησιμοποιεί τον όρο ισορροπία, για να περιγράψει την ικανότητα των κοινωνικών συστημάτων να φθάνουν σε όμοιο σημείο κατάληξης-τερματισμού, ξεκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες και με τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών και συνδυασμών στρατηγικών (Bowen 2004, σελ. 62). Τέλος, η *προσαρμογή* (*adaptation*) σχετίζεται με το εξωτερικό περιβάλλον που επιδρά στο σύστημα και αυτό, για να μην εξαφανιστεί καλείται να προσαρμοστεί, αφομοιώνοντας τις αλλαγές (Morgan 2000, σελ. 71).

Ειδικότερα στην περίπτωση του *σχολικού συστήματος* ο μηχανισμός της *ανάδρασης* δίνει πληροφορίες τόσο για την εσωτερική λειτουργία του συστήματος όσο και για το βαθμό ή μη υλοποίησης των στόχων αυτού. Ακόμη, η *ισορροπία* του συστήματος είναι αναγκαία ιδιαίτερα, όταν διαπιστώνεται ότι αυτό μετακινείται σε μία νέα θέση, γιατί σε αντίθετη κατάσταση το σύστημα κινδυνεύει να χάσει τη συνοχή του και να χαθεί. Τέλος, οι μηχανισμοί ελέγχου του συστήματος παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, για να επιτευχθεί η ισορροπία μεταξύ εισροών και εκροών, ώστε να εξασφαλιστεί η *προσαρμογή* του σχολικού συστήματος στις αλλαγές του περιβάλλοντός του και συνακόλουθα η επιβίωσή του. Ας υπογραμμιστεί ότι το σχολικό σύστημα με *την ανάδραση* (*feedback*) βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, *την ισορροπία* (*equilibrium*) διατηρείται σε κατάσταση ηρεμίας, για να λειτουργεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και *την προσαρμογή* (*adaptation*) αφομοιώνει τις αλλαγές που συντελούνται, για να εξασφαλίσει την επιβίωσή του.

Ο Parsons (2008, σελ. 80-85) παρουσιάζει *τέσσερις βασικές λειτουργίες του σχολικού συστήματος*. Συγκεκριμένα, *την προσαρμογή, την ενσωμάτωση (ή ολοκλήρωση) των μερών του, την επίτευξη σκοπών και τη διατήρηση του προτύπου*. Υπάρχει δομή,

οργάνωση και διαδικασίες που κάνουν τις σχολικές μονάδες να λειτουργούν. Όλοι οι συμμετέχοντες, διευθυντές, δάσκαλοι, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, αναλαμβάνουν ρόλους που πρέπει να διεκπεραιώνουν. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης οδηγούν στην επίτευξη των στόχων του σχολικού συστήματος, κυρίως την εκπαίδευση του μαθητικού δυναμικού και ακολούθως την κοινωνικοποίηση αυτού. Η κατάκτηση των στόχων επιφέρει τη σωστή λειτουργία του σχολικού συστήματος.

Οι **στόχοι** της σχολικής μονάδας είναι **προσωπικοί**, οι οποίοι διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και επιφέρουν αλλαγή στον άνθρωπο, στις εργασιακές σχέσεις και συνθήκες, **εκπαιδευτικοί**, κι αναφέρονται στις αλλαγές των δομών, αλλαγές συμπεριφοράς, γνώσης, ικανοτήτων και κυρίως συνθηκών του μαθητή και καμιά φορά υπαγορεύονται από τους ίδιους τους μαθητές, και **μέσων-πόρων**, που έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να διευκολυνθεί η διδασκαλία των εκπαιδευτικών ή με το υλικό που απαιτείται για την πραγματοποίηση των εργασιών των μαθητών ή και με τα δύο (Ορφανός κ.ά. 2006).

Ειδικότερα, μέσα σε μία σχολική τάξη συνυπάρχουν περίπου εικοσιπέντε μαθητές, συνομήλικοι και από τα δύο φύλα, οι οποίοι κατοικούν σε κοντινή απόσταση από τη σχολική μονάδα που φοιτούν, σε μία ομοιογενή συνοικία. Εκτός από το φύλο, αρχικά δεν υπάρχει καμία άλλη διαφοροποίηση μέσα στη σχολική τάξη. Η πρώτη διαφοροποίηση αναπτύσσεται βαθμιαία με κεντρικό άξονα τη διαφορετική επίδοση και τα ατομικά κατορθώματα του μαθητή. Μέσα σε αυτή τη σχολική τάξη υπάρχει η τάση εξισορρόπησης των μαθητών-μελών της, η ύπαρξη και η επιβολή κοινών κανόνων και καθηκόντων, η διπολική σχέση του ενήλικα-εκπαιδευτικού με τους ανήλικους-μαθητές και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Όλοι καλούνται να προσαρμοστούν στην υφιστάμενη κατάσταση και να ενσωματωθούν στο σύνολο.

Όμως καμιά σχολική τάξη δε μοιάζει με άλλη. Για παράδειγμα, υπάρχουν παραδοσιακές τάξεις που ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τη μετωπική διδασκαλία, αλλά και προοδευτικές που ο εκπαιδευτικός προτιμά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την εκπόνηση εκπαιδευτικών έργων (projects). Εδώ, η διαφοροποίηση είναι ξεκάθαρη. Το πρότυπο του εκπαιδευτικού που διδάσκει είναι διαφορετικό, αφού κατακτάται διαφορετικά, με διαφορετική προσέγγιση η γνώση. Ακόμη, και τυπικές προσδοκίες στη σχολική τάξη μπορούν να διαφοροποιηθούν, όπως αυτή του φύλου. Για παράδειγμα, το τυπικό πρότυπο της μη διαφοροποίησης ως προς το φύλο των μαθητών, μπορεί ανεπίσημα

να διαφοροποιηθεί, όταν ο εκπαιδευτικός βάζει σε συναγωνισμό τα αγόρια και τα κορίτσια της σχολικής τάξης.

Όμως, υπάρχει το ερώτημα μέχρι ποιο σημείο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαφοροποιηθεί από την τυπική διαδικασία και τις προσδοκίες του σχολείου. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα λειτουργεί δεσμευτικά ως προς αυτό αλλά και την ικανοποίηση ιδιαίτερων προτιμήσεων και αναγκών των μαθητών. Η ανάγκη για την κάλυψη της διδακτέας ύλης περιορίζει τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό. Ακόμη και μέσα στην προοδευτική τάξη, που ο εκπαιδευτικός δε δίνει έμφαση στις τυπικές διαδικασίες, δε γίνεται λόγος για την ανάπτυξη ενός νέου προτύπου-μοντέλου διδασκαλίας, αλλά για την ανάπτυξη μιας νέας τάσης μέσα στο ίδιο πρότυπο το οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί. Ο προοδευτικός εκπαιδευτικός, όπως και κάθε άλλος εκπαιδευτικός, διδάσκοντας θα σχηματίσει άποψη για τις διαφορετικές αρετές των μαθητών του σε συνάρτηση με τις αξίες και τους στόχους της τάξης (Parsons 2008, σελ. 80-85).

1.4.1. Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα

Σχολείο είναι το ίδρυμα που έχει ως αποστολή την παροχή της δυνατότητας και την ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να μαθαίνουν υπό την καθοδήγηση και την επίβλεψη εκπαιδευτικών (Μπαμπινιώτης 2002). Η σχολική μονάδα θεωρείται κοινωνικό σύστημα. Αποτελεί έναν ειδικό τύπο κοινωνικού συστήματος που οι κοινωνιολόγοι αποκαλούν *τυπική οργάνωση*. Οι τυπικές οργανώσεις είναι κοινωνικά συστήματα που έχουν συσταθεί πλήρως σχεδιασμένα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και συνήθως έχουν πιο αυστηρά εφαρμοζόμενους κανόνες που διέπουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την απόδοσή τους (Bowen 2004, σελ. 61-62).

Η σχολική μονάδα διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών συστημάτων, που έχουν προαναφερθεί, όπως η *ανάδραση*, ο *χαρακτηρισμός ως ανοικτό σύστημα*, η *δυναμικότητα*, η *εντελεχειακή συμπεριφορά*, η *ισοκατάληξη*, η *μη αθροιστικότητα*, η *μη μονομέρεια*, η *ολότητα*, η *οργάνωση-δομή και ιεράρχηση*, η *οριοθέτηση*, η *πολυπλοκότητα* και η *τελεολογική συμπεριφορά*. Στη σχολική μονάδα συντελούνται και οι λειτουργίες των κοινωνικών συστημάτων, η *ανάδραση (feedback)*, η *ισορροπία (equilibrium)* και η *προσαρμογή (adaptation)*. Ο Bowen (2004, σελ. 62) στηρίζόμενος σε μελέτη του Edgar Schein (1985) παρουσιάζει **δύο κύριους στόχους των κοινωνικών συστημάτων**, όπως οι σχολικές μονάδες, που επιδρούν αμοιβαία σε ένα

υψηλό βαθμό αλληλεξάρτησης, την *εξωτερική προσαρμογή*, η οποία καθορίζει την αποστολή και το σκοπό του συστήματος και την *εσωτερική ολοκλήρωση*, η οποία καθορίζει την εσωτερική λειτουργία του συστήματος. Η εσωτερική ολοκλήρωση προωθείται από την επιτυχή επίτευξη ή τον υψηλό βαθμό εξωτερικής προσαρμογής. Επιπρόσθετα, οι σχολικές μονάδες πρέπει να επιτύχουν παρόμοια επίπεδα εξωτερικής ολοκλήρωσης και εσωτερικής προσαρμογής με διαφορετικούς τρόπους.

Παρόλο που είναι πιθανό μία σχολική μονάδα να επιδείξει υψηλό επίπεδο εσωτερικής ολοκλήρωσης, χωρίς να έχει ένα όμοιο βαθμό εξωτερικής προσαρμογής, ωστόσο αυτό είναι απίθανο. Μία σχολική μονάδα, χωρίς εσωτερικούς δεσμούς δέσμευσης, υποστηρικτική συνοχή και μία έννοια φροντίδας και συμπαράστασης, είναι απίθανο να επιτύχει τους στόχους της (Bowen 2004, σελ. 62). Στα πλαίσια της διαχείρισης προβλημάτων εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης τα κοινωνικά συστήματα θέτουν όρια που διαχωρίζουν το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον και κανόνες για τη συμπεριφορά του συστήματος που ρυθμίζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις ανταλλαγές.

Με την πάροδο του χρόνου τα κοινωνικά συστήματα, επίσης αναπτύσσουν κουλτούρες, βασικές αρχές, για να μαθαίνουν τα στοιχεία-μέρη του συστήματος, ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης. Ο Bowen (2004, σελ. 62) γράφει ότι ένας απλός ορισμός της κουλτούρας συμπυκνώνεται στο ερώτημα: «*Πώς κάνουμε τα πράγματα εδώ γύρω;*» Η κουλτούρα μπορεί να είναι ανοικτή ή κλειστή, θετική ή αρνητική, υποστηρικτική ή μη υποστηρικτική, για την επίτευξη των στόχων ενός κοινωνικού συστήματος επιτυγχάνοντας την εξωτερική προσαρμογή και την εσωτερική ολοκλήρωση.

Αναφορικά με την οργάνωση της σχολικής μονάδας και το σχολικό κλίμα έχουν γίνει πάρα πολλές έρευνες στις οποίες επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν όχι μόνον τα αρνητικά στοιχεία, αλλά και να γίνουν οι αναγκαίες προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αυτά επιφέρουν (Anderson 1982, Ding κ.ά. 2011). Ακόμη, οι έννοιες της οργάνωσης και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας αποτελούν θέματα συζήτησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της. Το κλίμα της σχολικής μονάδας και η σχολική κουλτούρα συντελούν στην κατανόηση των συνθηκών που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον. Οι συνθήκες είναι αυτές που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών (Wayne 1990).

1.4.2. Η σχολική μονάδα ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα

Όπως έχει προαναφερθεί ανοιχτό χαρακτηρίζεται ένα σύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Όλα τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα διακρίνονται από κοινές ιδιότητες που σχετίζονται με τη λειτουργία τους. Κατά τη Σαΐτη (2008, σελ. 16-17) οι βασικές έννοιες/γνωρίσματα της λειτουργίας τους είναι *οι εισροές* που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό περιβάλλον αυτού, *η επεξεργασία ή ο μετασχηματισμός* που αφορά στις εισροές του εξωτερικού περιβάλλοντος και στη μετατροπή τους σε προϊόν/-ντα ή υπηρεσία/-σίες κι *οι εκροές* που αφορούν τα αποτελέσματα των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα και τη διοχέτευση του τελικού προϊόντος/-ντων ή υπηρεσίας/-σιών στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο κι επηρεάζουν. Ακόμη, είναι η *ανατροφοδότηση ή ανάδραση* (όπως προαναφέρθηκε), μία κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό λειτουργίας και ελέγχου. Μεταφέρει στο σύστημα, στα στοιχεία (υποσυστήματα) και στο περιβάλλον του μία συνεχή ροή πληροφοριών που αφορούν στη λειτουργία του. Η ελλιπής ανατροφοδότηση αποτελεί αιτία δύσκολης προσαρμογής του συστήματος στις αλλαγές του περιβάλλοντός του. Τέλος, είναι τα *όρια*, τα σύνορα του συστήματος μέσα στο περιβάλλον του. Επειδή κάθε σύστημα αποτελεί μέρος ενός υποσυστήματος, η έννοια των ορίων του είναι σχετική και στον προσδιορισμό τους βασικό ρόλο έχει ο ερευνητής, ανάλογα με το πεδίο της έρευνάς του.

Ειδικότερα, η σχολική μονάδα λειτουργεί σα ζωντανός οργανισμός που δέχεται εισροές από το περιβάλλον του οι οποίες αλληλεπιδρούν, καθορίζουν τα αποτελέσματα των διεργασιών και δίνουν εκροές προς τα όριά του. Όπως ένας ζωντανός οργανισμός προσβάλλεται, διαπερνάται, όμοια και στα όρια του σχολικού συστήματος υπάρχει διαπερατότητα, δεν είναι στεγανά. Αναμφίβολα, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα εισροών και εκροών. Και στα δύο, στη σχολική μονάδα και στο περιβάλλον της, υπάρχουν εσωτερικές και εξωτερικές εισροές και εκροές. Ως ανοιχτό σύστημα με μη στεγανά, προσπελάσιμα όρια, η σχολική μονάδα λειτουργεί σε δυναμική ισορροπία με το περιβάλλον της. Τα ανοιχτά συστήματα τείνουν να διατηρούν τους εαυτούς τους σε κατάσταση σταθερότητας μέσω επανατροφοδοτικών διαδικασιών (θετικών και αρνητικών) που λειτουργούν μέσα από τη δυναμική συνεργασία υποσυστημάτων και υπερσυστημάτων (Bowen 2004, σελ. 62).

Επιπρόσθετα, η σχολική μονάδα ως ένα ανοιχτό και τελευταία υπό συνθήκες έντονης περιβαλλοντικής αβεβαιότητας, σύστημα (Hillson 2009) και ως ένας οργανισμός

που μαθαίνει συνεχώς και αποκτά συλλογική γνώση (Gareis 2010), δεν μπορεί να ζήσει χωρίς να ανταλλάσσει πληροφορίες με το ευρύτερο περιβάλλον (εξωτερικό και εσωτερικό) στο οποίο ανήκει. Όπως προαναφέρθηκε η απάντηση στο ερώτημα «*Τι κάνει το σύστημα;*» (Κωτσίκης 2001, σελ. 58) οδηγεί στην αναπαράσταση του συστήματος για τη διαπίστωση προβλημάτων και τη διατύπωση προτάσεων αντιμετώπισής τους. Η απάντηση στο ερώτημα «*Τι κάνει η σχολική μονάδα;*» οδηγεί τον ερευνητή στη θέαση όλων των μερών και του ρόλου τους που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα. Εδώ είναι αναγκαία η επέμβαση του επιστήμονα για την αντιμετώπιση αρνητικών καταστάσεων.

Με βάση την αντίληψη αυτή μπορούμε να πούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από ένα πλήθος διακριτών (τυπικών) και μη διακριτών (άτυπων) στοιχείων (πχ. ανθρώπινοι πόροι, σχολικές μονάδες, δομικά σχήματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, διαπροσωπικές σχέσεις, συγκρούσεις, επικοινωνιακοί μηχανισμοί κ.λπ.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο (project), ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Σαΐτης 2008α).

Πρωταρχικό ρόλο στη σχολική μονάδα διαδραματίζει η Διοίκηση του Σχολείου η οποία αξιοποιεί τους πόρους και καθορίζει τις λειτουργίες του συστήματος, για να επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Στους πόρους συμπεριλαμβάνονται το ανθρώπινο δυναμικό, η υποδομή, τα υλικά, το χρήμα, οι πληροφορίες. Οι λειτουργίες αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα καθορίζονται κυρίως από τις αξίες και τις συμπεριφορές των εργαζομένων, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Μπουρής 2008α).

Ας σημειωθεί ότι μία κύρια υπόθεση της συστημικής θεωρίας είναι ότι όλα τα συστήματα έχουν στοχοθεσία και κατευθύνονται από τους στόχους τους. Τα ανθρώπινα ή κοινωνικά συστήματα είναι αυτο-γνωρίζοντα των σκοπών που υπηρετούν κι, όπως άλλοι τύποι ζωντανών συστημάτων, είναι αυτο-παρακολουθούμενα υποστηρίζει ο Bowen (2004, σελ. 62) στηριζόμενος σε έρευνα των Whitchurch και Constantine (1993). Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύνολο λειτουργικών συστημικών στοιχείων, τα οποία συνδεδεμένα μεταξύ τους μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Βώρος 1981, Sdrolias και Ipsilandi 2006). Ως κοινωνικό σύστημα

η σχολική μονάδα υπάρχει για την επίτευξη στόχων με τη συλλογική προσπάθεια του κάθε ατόμου χωριστά, αλλά και των ομάδων μέσα στο σύστημα. Για παράδειγμα, οι επιτυχίες των μαθητών που αντανακλώνται στους βαθμούς και στην τελική επίδοσή τους είναι υψηλοί στόχοι για τη σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα (Bowen 2004, σελ. 62).

Επιπλέον, η σχολική μονάδα αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό στον οποίο συνυπάρχουν ενήλικες σε μικρότερο ποσοστό κι ανήλικοι σε μεγαλύτερο ποσοστό κι έχουν ένα κοινό σκοπό, τη μετάδοση οι πρώτοι και την κατάκτηση της γνώσης οι δεύτεροι. Η καθημερινή επαφή τους φέρνει αντιμέτωπους με ένα κοινό πρόγραμμα ημερήσιων δραστηριοτήτων και κοινές αξίες. Παράλληλα η καλή σχέση ανάμεσα στους γονείς και το προσωπικό της σχολικής μονάδας παρέχει σημαντική στήριξη για την υλοποίηση των στόχων της (Bryk και Driscoll 1988).

Ας σημειωθεί ότι οι οργανισμοί μπορούν να επιβιώσουν σε ένα δυναμικό περιβάλλον μόνο, εφόσον η ταχύτητα της μάθησης και της αλλαγής συναντά τη δυναμική του περιβάλλοντός τους (Gareis 2010). Η αλλαγή τους εξασφαλίζει και την επίτευξη των στόχων τους. Η σχολική μονάδα είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλεγμένες γνώσεις, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες, κοινωνικές, πολιτικές ηθικές, αισθητικές και φιλοσοφικές που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία. Η σχολική μονάδα διαμορφώνει τις νεότερες γενιές, ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις του μέλλοντος (Αργυροπούλου κ. ά. 1993). Η εκπαίδευση στα σχολεία υπάρχει, για να προετοιμάζει τα παιδιά και τους νέους να συμμετέχουν ως πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία και να αναπτύσσουν εξειδικευμένες ικανότητες, ώστε να λειτουργούν με επιτυχία ως εργαζόμενοι στην οικονομία (Bowen 2004, σελ. 61).

2.ΤΟ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.1.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Για τον προσδιορισμό του όρου «*περιβάλλον*» υπάρχει μία ποικίλη επιστημονική βιβλιογραφία. Με την ευρύτερη έννοια *περιβάλλον* ενός οργανισμού είναι ό,τι βρίσκεται έξω από τα όριά του ή δεν ανήκει στο σύστημα, υποστηρίζει ο Σαΐτης (2008α, σελ. 32). Στη σχετική βιβλιογραφία (Σαΐτης 2008α, σελ. 32) διακρίνεται το περιβάλλον ενός οργανισμού σε εσωτερικό κι εξωτερικό. Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι παράγοντες που συναντά ένας οργανισμός στην προσπάθεια για την επιβίωσή του προέρχονται στην πραγματικότητα από την προσπάθεια άλλων υποσυστημάτων ή υπερσυστημάτων για την επιβίωσή τους. Οι παρεμβατικοί αυτοί παράγοντες μεταξύ των οργανισμών-συστημάτων διερευνώνται από την επιστήμη της Διοίκησης.

Το σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008α, σελ. 33-39) διακρίνεται σε δύο μέρη. Πρώτα στο *Εξωτερικό Περιβάλλον (Ειδικό και Γενικό)*. Αφορά ό,τι υπάρχει έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για τις εξωτερικές περιβαλλοντικές μεταβλητές μιας σχολικής μονάδας. Το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει τη διοίκηση και τη λειτουργία της με έναν έμμεσο τρόπο που δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμη (Daft 1989, σελ. 45, Σαΐτης 2008α, σελ. 35).

Αρχικά, με βάση σχετική βιβλιογραφία των Bennet (1974), Ζαβλάνου (1998) και Ρήγα (1992) (Σαΐτης 2008α), το *Γενικό Περιβάλλον* αφορά γενικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι ασκούν αποφασιστική επίδραση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Είναι κυρίως *κοινωνικοί παράγοντες* (όπως οι κοινωνικές αξίες, αρχές και πεποιθήσεις, οι κοινωνικές τάξεις, οι κοινωνικές σχέσεις, η κοινωνική υποστήριξη), *πολιτικοί παράγοντες* (όπως η Κυβέρνηση, το Υπουργείο Παιδείας, η Εκπαιδευτική πολιτική, οι παρεμβάσεις-μεταρρυθμίσεις), *νομικοί παράγοντες* (όπως η Εκπαιδευτική Νομοθεσία, οι νομοθετικές ρυθμίσεις), *οικονομικοί παράγοντες* (όπως η οικονομική κατάσταση της χώρας, οι πόροι που διατίθενται για την Εκπαίδευση), *πολιτιστικοί παράγοντες* (όπως η πολιτιστική υποδομή, το πολιτιστικό κλίμα, η πολιτιστική πραγματικότητα) και *τεχνολογικοί παράγοντες* (όπως η χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, η χρήση του Διαδικτύου, η σύνδεση με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης). Και έπειτα είναι το *Ειδικό Περιβάλλον* που περιλαμβάνει κοινωνικές ομάδες και οργανισμούς που έχουν άμεση σχέση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως είναι ο *Σχολικός Σύμβουλος*, οι *Σύλλογοι Γονέων και*

Κηδεμόνων, οι Ομοσπονδίες κι Ενώσεις εκπαιδευτικών, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δεύτερον στο **Εσωτερικό Περιβάλλον**, το οποίο αποτελείται από συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επιδρούν στην οργάνωση, τη λειτουργία, τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητά του. Αυτοί είναι η *τοποθεσία της σχολικής μονάδας, η οργανωτική και λειτουργική διάρθρωση της σχολικής μονάδας, η διεύθυνση, οι ανθρώπινοι πόροι, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας κι οι μέθοδοι διδασκαλίας κ.λπ.*

Οι επιδράσεις του εξωτερικού και του εσωτερικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Coleman και Collinge 1991). Αρχικά, υπάρχουν **τέσσερις κύριες κατηγορίες εξωτερικών επιρροών**, οι διοικητικές, οι επαγγελματικές, οι κοινωνικές και οι οικογενειακές. Καθεμία από αυτές σχετίζεται με την ενίσχυση ή την αποδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μελέτες κατέδειξαν ότι η επιρροή της οικογένειας στη μάθηση των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στο σχολείο είναι πολύ μεγάλη. Για αυτό επιβάλλεται το σχολείο και η οικογένεια να συνεργάζονται. Η βελτίωση της τάξης και του σχολείου γενικότερα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ τριών κεντρικών στοιχείων, του εκπαιδευτικού, του μαθητή και της οικογένειας. Η βελτίωση του σχολείου επέρχεται, όταν οι θεμελιώδεις σχέσεις μεταξύ των μελών αυτής της τριάδας είναι πιο συλλογικές.

Από την άλλη, **οι εσωτερικές επιδράσεις** καθορίζουν την ποιότητα του σχολείου και συνίστανται στα εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές, στο σχολικό κλίμα (στο οποίο περιλαμβάνονται οι απόψεις των μαθητών και των γονέων) και στην επαγγελματική δεοντολογία, που διαμορφώνεται από τη συλλογικότητα στις σχέσεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών. Αυτές σχηματίζουν ένα ιδιαίτερο ήθος, ένα σύνολο αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν συνολικά μία σχολική μονάδα (Coleman και Collinge 1991). Έχει διατυπωθεί ότι πίεση και συναισθήματα άγχους δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς κυρίως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και οι μαθητές σε σχέση με την επίδοσή τους, ανθρώπινοι πόροι του εσωτερικού σχολικού περιβάλλοντος (Smilansky 2011).

Ακολουθεί ο Πίνακας 2.1 που παρουσιάζει το Σχολικό Περιβάλλον και τα βασικά μέρη του.

Σχολικό Περιβάλλον		
Εσωτερικό	Εξωτερικό	
	Γενικό	Ειδικό
Τοποθεσία σχολικών μονάδων	Κοινωνικοί παράγοντες <ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνικές αξίες, αρχές και πεποιθήσεις • Κοινωνικές τάξεις • Κοινωνικές σχέσεις • Κοινωνική υποστήριξη 	Σχολικός Σύμβουλος
Οργανωτική και Λειτουργική διάρθρωση	Πολιτικοί παράγοντες <ul style="list-style-type: none"> • Κυβέρνηση • Υπουργείο Παιδείας • Εκπαιδευτική πολιτική • Παρεμβάσεις-Μεταρρυθμίσεις 	Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων
Διεύθυνση	Νομικοί παράγοντες <ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτική Νομοθεσία • Νομοθετικές ρυθμίσεις 	Ομοσπονδίες κι Ενώσεις Εκπαιδευτικών
Ανθρώπινοι πόροι	Οικονομικοί παράγοντες <ul style="list-style-type: none"> • Οικονομική κατάσταση μιας χώρας • Πόροι που διατίθενται για την Εκπαίδευση 	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Οπτικοακουστικά μέσα	Πολιτιστικοί παράγοντες <ul style="list-style-type: none"> • Πολιτιστική υποδομή • Πολιτιστικό κλίμα • Πολιτιστική πραγματικότητα 	Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μέθοδοι διδασκαλίας	Τεχνολογικοί παράγοντες <ul style="list-style-type: none"> • Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές • Διαδίκτυο • Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης 	

Πίνακας 2.1: Το Σχολικό Περιβάλλον και τα βασικά μέρη του

2.2.ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ-ΓΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.2.1.Κοινωνικοί παράγοντες

Ως κοινωνία νοείται το σύνολο των ανθρώπων που συνυπάρχουν και συμβιώνουν σε κοινό τόπο και χρόνο. Τα μέλη της αναπτύσσουν οργανωμένα πρότυπα σχέσεων με διαρκή επαφή κι αλληλεπίδραση (Μπαμπινιώτης 2002). Κάθε κοινωνία αναπτύσσει κι υιοθετεί τις δικές της αξίες, τις δικές της αρχές, τις δικές της πεποιθήσεις. Οι αξίες, οι αρχές, οι κανόνες, οι πεποιθήσεις κι οι συνήθειες μιας κοινωνίας καθορίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές της. Αναμφισβήτητα, καθορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τις γνώσεις που αναμένεται να μεταδώσουν, αλλά και τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές (Berry κ.ά. 2008, Ορφανός κ.ά. 2006). Παράλληλα, τόσο οι αντιδράσεις των μαθητών όσο και η επίδοσή τους εξαρτώνται από παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τους τάξη, το επάγγελμα των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Σαΐτης 2008α, σελ. 35).

Ας υπογραμμιστεί ότι οι αντοχές, η γενική κατάσταση της υγείας, αλλά και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετίζονται αφενός με την υποστήριξη από τους γονείς/κηδεμόνες, τους δασκάλους και τους συμμαθητές, και, αφετέρου, με την κοινωνική υποστήριξη που εισπράττουν. Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς, οι δάσκαλοι, και οι συνομήλικοί τους τους υποστηρίζουν είναι πιο θετικοί στην επικοινωνία και στη συνεργασία, στην αυτοεκτίμηση, στην ενσυναίσθηση, στην αναζήτηση βοήθειας, στους στόχους και στις φιλοδοξίες. Οι μαθητές αυτοί είναι πιο πιθανό να αισθάνονται υγιείς. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η στήριξη των ενηλίκων σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας στρατηγική για την προώθηση της γενικής υγείας των παιδιών της πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας (Stewart και Sun 2004). Και στους εκπαιδευτικούς η κοινωνική υποστήριξη επιδρά θετικά στη γενική κατάσταση της υγείας τους. Αντίθετα, η απουσία ή η διάρρηξή της προκαλεί συναισθήματα άγχους ή φόβου (Troman 2000).

2.2.2.Πολιτικοί παράγοντες

Στα πλαίσια του εθνικού πολιτικού συστήματος συνίσταται και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ευθύνη για την αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων βαρύνει κυρίως την Κυβέρνηση, όσους

σχεδιάζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και όσους εμπλέκονται στην εφαρμογή και υλοποίησή της (Caillods και Lewin 2001, Ορφανός κ.ά. 2006). Ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας είναι αυτός που ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική. Δυστυχώς, στη θέση του Υπουργού Παιδείας μπορεί να τοποθετηθεί και άτομο που πιθανότατα είχε μικρή σχέση με την εκπαίδευση πριν την τοποθέτησή του στη θέση του Υπουργού (Σαΐτης 2008α, σελ. 35).

Η όποια εκπαιδευτική πολιτική ασκείται από την Κυβέρνηση πρέπει να στηρίζεται σε μελέτη ή έρευνα που έχει προηγούμενα αναπτυχθεί και υπάρχουν στοιχεία αποτελεσματικότητάς της. Συνήθως, πίσω από τα προγράμματα και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, υπάρχει η υπερίσχυση γνώμης ή μόδας κι όχι η φροντίδα για την πρόοδο της νέας γενιάς. Όμως, οι όποιες παρεμβάσεις-μεταρρυθμίσεις του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας προϋποθέτουν εκπαιδευτική έρευνα. Όποια κι αν είναι μεθοδολογία ή ο πολιτικός προσανατολισμός, οι ερευνητές της εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζουν τις τεκμηριωμένες πολιτικές και στη συνέχεια να στρώνονται στη δουλειά, δημιουργώντας τις αποδείξεις που απαιτούνται για τη δημιουργία των σχολείων που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αξίζουν (Ορφανός κ.ά. 2006, Slavin 2002). Διαφορετικά, όπως η πραγματικότητα απέδειξε κατά το παρελθόν, η αβεβαιότητα και το άγχος είναι αναπόφευκτα για το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό.

2.2.3.Νομικοί παράγοντες

Υπάρχει Εκπαιδευτική Νομοθεσία για τη λειτουργία της Εκπαίδευσης. Η ύπαρξη Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας ασκεί σημαντική επίδραση στο έργο των διοικητικών οργάνων της Εκπαίδευσης. Με βάση την Εκπαιδευτική Νομοθεσία ορίζεται, για παράδειγμα ο τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού, ο τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο τρόπος επιλογής διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση, ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κ.ά.. Οι εκάστοτε Νομοθετικές ρυθμίσεις, που κατά καιρούς γίνονται, στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και γίνονται για την καλύτερη, όμως η προχειρότητα των αλλαγών, όταν είναι συνεχείς και άνευ μεθοδικότητας, επιφέρουν το αντίθετο από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης 2008α, σελ. 35-36).

Ο Fullan (2007, σελ. 138) υποστηρίζει ότι οι Νομοθετικές ρυθμίσεις που επιφέρουν εκπαιδευτικές αλλαγές είναι αναγκαίες για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι με την πάροδο

του χρόνου αρχίζουν να νιώθουν πλήξη, αλλοτρίωση ή κι επαγγελματική εξουθένωση. Ο Νομοθέτης πρέπει να προνοήσει, ώστε οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη. Υπογραμμίζει ότι οι παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να στοχεύουν, ώστε η διδασκαλία να γίνει τουλάχιστον ενδιαφέρουσα, αν όχι συναρπαστική για τους εκπαιδευτικούς, και συναρπαστική για τους μαθητές. Ειδικότερα για τους μαθητές, τονίζει ότι οι Νομοθετικές ρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, επιβάλλονται για την αντιμετώπιση της αποξένωσης των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον, της παροχής ελλιπούς μόρφωσης ή και της εγκατάλειψης του σχολείου (Ορφανός κ.ά. 2006).

2.2.4.Οικονομικοί παράγοντες

Αρχικά, ας επισημανθεί ότι οι πόροι που διατίθενται για την εκπαίδευση καθορίζουν όχι μόνο την ύπαρξη αλλά και την επιβίωση των Εκπαιδευτικών Οργανισμών. Επιπρόσθετα, ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται από τις πιστώσεις του κράτους για την Παιδεία (Brooks και Saiti 2003, Caillods και Lewin 2001). Τέλος, ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι συνάρτηση του εκπαιδευτικού της συστήματος (Σαΐτης 2008α, σελ. 36), αφού αυτό παρέχει τα εφόδια για οικονομικά αποτελεσματικούς πολίτες. Ακόμη, ας σημειωθεί ότι το μέγεθος των διαθέσιμων οικονομικών πόρων καθορίζει τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με υλικό και λογισμικό των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τους ίδιους (Berry κ.ά. 2008, Mumtaz 2000, Ορφανός κ.ά. 2006).

Οι Caillods και Lewin (2001) παρουσιάζουν μία ανάλυση των κύριων επιλογών που έχουν οι Κυβερνήσεις στην ανάγκη για αυξημένη πρόσβαση και συμμετοχή στη χρηματοδότηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι επιλογές τους σχετίζονται με πέντε κυρίως κατηγορίες. Πρώτον με την αύξηση της κατανομής των πόρων του Δημόσιου Προϋπολογισμού για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεύτερον με τη μετακίνηση πόρων ανάμεσα στα επίπεδα της Εκπαίδευσης, τρίτον με την περιστολή του κόστους κατά σχολική μονάδα (σχετίζεται κυρίως με τους μισθούς των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους σχέση, π.χ. μόνιμοι ή αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή και το βιοτικό επίπεδό τους) και την αύξηση της εσωτερικής αποτελεσματικότητάς της, τέταρτον με την αναζήτηση και εξεύρεση πόρων από την κοινότητα και τους ιδιώτες

και πέμπτον με την κινητοποίηση της εξωτερικής βοήθειας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ακόμη, η ενοποίηση των μικρών σχολικών μονάδων, κυρίως στις αγροτικές περιοχές έχει υποστηριχθεί ότι συντελεί όχι μόνο στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και στην εξοικονόμηση πόρων, αφού υπάρχουν σημαντικές δυνατότητες εξοικονόμησης κόστους σε εκπαιδευτικό και διοικητικό επίπεδο (Andrews κ.ά. 2002). Μελέτες κόστους λειτουργίας σχολικής μονάδας δείχνουν ότι σημαντικές δυνατότητες εξοικονόμησης κόστους σε εκπαιδευτικό και διοικητικό επίπεδο είναι εφικτές με τη μετάβαση από μία πολύ μικρή περιοχή (500 ή λιγότεροι μαθητές) σε μια περιοχή με 2000-4000 μαθητές (Andrews κ.ά. 2002).

2.2.5. Πολιτιστικοί παράγοντες

Βασικός παράγοντας ανάπτυξης και προόδου μιας χώρας είναι και η πολιτιστική υποδομή της. Η εκπαίδευση φέρνει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό και εμπλουτίζεται από τις πολιτιστικές προσφορές, για να ανταποκριθεί στη γενικότερη προσπάθεια πολιτιστικής ανάπτυξης της χώρας. Παράλληλα και το πολιτιστικό κλίμα δέχεται την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού μέσω της εκπαίδευσης δεν επιδιώκεται μόνον η διατήρηση των παραδοσιακών πολιτιστικών στοιχείων μιας κοινωνίας αλλά κι η επαφή και η προσαρμογή στην εκάστοτε πολιτιστική πραγματικότητα (Σαΐτης 2008α, σελ. 36).

Οι σύγχρονες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος, μιλούν για ένα «ανοιχτό σχολείο», προσανατολισμένο στην κοινωνία. Ο τρόπος επίτευξής του είναι κυρίως μέσω της διάδρασης του σχολείου με τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές δράσεις της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει. Η συμβολή, άλλωστε, της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μαθησιακής κουλτούρας είναι πλέον γεγονός στο σύγχρονο σχολείο, μέσω των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της μεθόδου της ανάθεσης εκπαιδευτικών έργων (projects), που προωθούν την ενεργητική μάθηση (Σκέμπερη 2010). Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects) επιφέρει ένα θετικό συνεργατικό κλίμα στη σχολική τάξη και τη βίωση θετικών συναισθημάτων από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Amabile κ.ά. 2004, Bakker κ.ά. 2007).

Επιπρόσθετα, ο πολιτισμός προωθείται ως παράγοντας ανανέωσης και εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας παράλληλα στα αιτήματα των καιρών

για κοινωνική συνοχή και διαπολιτισμικότητα (Berry κ.ά. 2008). Το ίδιο προσβέουν και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης οι οποίες έχουν επιφέρει αλλαγές στο τρίπτυχο μαθητή, εκπαιδευτή, γνώσης. Μεταξύ των μέτρων που προτείνονται, για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στους περιθωριακούς θεσμούς της διαρκούς εκπαίδευσης ή των δικτύων πολιτισμού (πολιτιστικά κέντρα, πολιτιστική εμπύχωση) και του σχολικού θεσμού είναι η *ανάπτυξη της πληροφόρησης, η χρήση σύγχρονων τεχνικών διάδοσης, η διάθεση άφθονων (θεσμικά και υλικά) μέσων* στους καθηγητές, για να φέρουν όλους τους μαθητές σε επαφή με τα πολιτιστικά έργα και με άλλες όψεις της σύγχρονης κοινωνίας (οργανωμένες επισκέψεις μουσείων, μνημείων, γεωγραφικά και ιστορικά ταξίδια, οργανωμένη συγχή επίσκεψη στο θέατρο, προβολή διαφανειών, ακρόαση μουσικής κ.λπ.), ώστε οι διδάσκοντες να συνδεθούν στενά με τους υπευθύνους πολιτιστικών οργανισμών, σε όλα τα επίπεδα. Ζητούμενο αποτελεί να είναι οι διδάσκοντες σε θέση να συντονίζουν τη δράση τους με τη δράση άλλων θεσμών πολιτισμικής διάχυσης (Ορφανός κ.ά. 2006, Σκέμπερη 2010).

Δεν πρέπει όμως, να παραβλεφθεί και η πολιτιστική πραγματικότητα. Σε μία εποχή μετακινήσεων των πληθυσμών, λόγω των πολιτικο-οικονομικών συγκυριών και της ευκολότερης διακίνησης των ιδεών, λόγω των τεχνολογικών επιτευγμάτων, επιβάλλεται η δημιουργία διακινούμενης σκέψης ικανής να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες με αντίληψη των διαφορών, βρίσκοντας τις δυνατότητες συγχώνευσης. Η Ελλάδα είναι μία χώρα που μέσα σε λίγες δεκαετίες μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες του κόσμου. Στο τέλος του 20ου αιώνα η Ελλάδα καταγράφεται ως χώρα υποδοχής μεταναστών από 120 διαφορετικές χώρες, γεγονός που τη χαρακτηρίζει πλέον ως μια πολυεθνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι παρών και αποκτά πιο σύνθετο χαρακτήρα πλέον καθώς τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν δεδομένη παρουσία στις σχολικές μονάδες.

Η μετάβαση από μια *κοινωνία πολυπολιτισμική*, που αποτελείται από πολλές εθνικότητες, γλώσσες, διαφορετικούς πολιτισμούς σε μια *κοινωνία διαπολιτισμική* χρειάζεται αλληλεπιδραστικές διεργασίες στις οποίες διάφοροι πολιτισμοί δανείζουν και δανείζονται στοιχεία, βρισκόμενοι σε μια δυναμική κι εξελικτική σχέση. *Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού σημαίνει πως κρατά στοιχεία του πολιτισμού του και τα εμπλουτίζει μέσα από τη δημιουργική επαφή με άλλους πολιτισμούς.* Αυτό είναι κάτι που μαθαίνεται από μικρή ηλικία, όπως και οι περισσότερες στάσεις ζωής. Για να επιτευχθεί ο

διαπολιτισμός, χρειάζεται να οπλιστούν οι νεότερες γενιές με τις πολλαπλές αρχές της γλώσσας, του πολιτισμού, των συνηθειών του σημερινού τεχνολογικού πολιτισμού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποκτώντας ο ίδιος πρώτιστα εφόδια που τον θωρακίζουν, ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και χωρίς τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων στο νέο του ρόλο (Μπερερής κ.ά. 2006).

2.2.6.Τεχνολογικοί παράγοντες

Η Τεχνολογία αφορά στη συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής ή της οργανωμένης γνώσης (οποιοδήποτε άλλου είδους) στις πρακτικές εργασίες, όπως έχει υποστηρίξει ο Durbin (2004, σελ. 48). Ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες η σύγχρονη τεχνολογία είναι ίσως ο πιο χαρακτηριστικός περιβαλλοντικός παράγοντας που επιβάλλει τη ριζική αναδιάρθρωση της υλικοτεχνικής υποδομής τους (Σαΐτης 2008α, σελ. 36-37).

Στη σύγχρονη εποχή της διάδοσης του Διαδικτύου και της χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης πρέπει να επισημανθεί ότι έχει εμφανιστεί μία νέα συμμετοχική κουλτούρα στην οποία η Εκπαίδευση άργησε να αντιδράσει. Στα σχολικά προγράμματα, αλλά και στις εξωσχολικές δραστηριότητες, επιβάλλεται η προώθηση ενός νέου γραμματισμού προς τα Μέσα Ενημέρωσης, δηλαδή η προώθηση από τους εκπαιδευτικούς μιας σειράς από πολιτιστικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται οι νέοι στο νέο τοπίο των Μέσων Ενημέρωσης. Πάνω στα θεμέλια του παραδοσιακού γραμματισμού ο εκπαιδευτικός καλείται να κτίσει δεξιότητες έρευνας, τεχνικές δεξιότητες και δεξιότητες κριτικής ανάλυσης που διδάσκονται στην τάξη, βιώνοντας νέες καταστάσεις και ποικίλα συναισθήματα (Jenkins κ.ά. 2009).

Οι περισσότεροι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, στελέχη επιχειρήσεων, επαγγελματίες και γονείς θεωρούν ότι η αγορά υλικού και λογισμικού, καθώς και η διανομή του εξοπλισμού σε όλες τις σχολικές μονάδες θα οδηγήσει σε άφθονη χρήση στην τάξη από τους καθηγητές και τους μαθητές των νέων τεχνολογιών και στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Όμως, η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι η πρόσβαση σε εξοπλισμό και λογισμικό σπάνια οδηγεί σε εκτεταμένη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι περιστασιακοί χρήστες ή μη χρήστες, εξαιτίας του χρόνου, της δεκτικότητας και της διάθεσης που απαιτούνται για την προσαρμογή σε μία νέα κατάσταση. Όταν χρησιμοποιούνται

υπολογιστές για εργασία στην τάξη, τις περισσότερες φορές δεν είναι η χρήση τους υφιστάμενη στα πρότυπα διδακτικής πρακτικής (Cuban κ.ά. 2001).

Μελέτες αποκαλύπτουν μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη, όπως η πρόσβαση στους πόρους, η ποιότητα του λογισμικού και του υλικού, η ευκολία χρήσης, τα κίνητρα για την αλλαγή, η υποστήριξη και η συλλογικότητα, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, το υπόβαθρο στην επίσημη κατάρτιση σε υπολογιστές. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση με Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι κεντρικής σημασίας για την ένταξή τους στη διδασκαλία των μαθημάτων (Mumtaz 2000).

Όταν μάλιστα υποστηρίζεται ο εκπαιδευτικός στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη από εκπαιδευτές, τότε μειώνεται η πίεση που αισθάνεται και υπάρχει ενθουσιασμός για μάθηση με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Η παράλληλη παροχή οικονομικής βοήθειας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προβούν στην αγορά προσωπικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και να μπορούν άνετα να προχωρήσουν προς τα νέα και πλούσια τεχνολογικά περιβάλλοντα, διευκολύνει το έργο τους και τους ίδιους (Mumtaz 2000, Ορφανός κ.ά. 2006). Η χρήση του Διαδικτύου, ακόμη και με τη χρήση Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, όπως το Twitter, δίνει μοναδικές δυνατότητες και ροπές που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τόσο την ικανοποίηση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και τη συμμετοχικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Greenhow κ.ά. 2009).

2.3.ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ-ΕΙΔΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.3.1.Ο Σχολικός Σύμβουλος

Με το πρώτο άρθρο του Νόμου 1304/1982 εισάγεται ο νέος θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Ο Νόμος ορίζει στο Κεφάλαιο Πρώτο, Άρθρο Πρώτο, Παράγραφο Πρώτη, σελίδα 1227 ότι: «Εισάγεται ο νέος θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση. Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση κι η συμμετοχή στην αξιολόγηση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς κι η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπαίδευσης». Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι ο Σχολικός Σύμβουλος

έχει ως αποκλειστικό έργο την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, αφού δε γίνεται καμία αναφορά σε διοικητικά καθήκοντα και υποχρεώσεις.

Ο θεσμός παρουσιάστηκε ως κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών προσδοκούσε την επίλυση των προβλημάτων του, θεωρώντας τον ως πανάκεια. Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών, τα νέα σχολικά εγχειρίδια, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η ανάθεση εκπαιδευτικών έργων (projects) απαιτούν τη καθοδήγηση και στήριξη των εκπαιδευτικών από καταρτισμένους Σχολικούς Συμβούλους, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί και να βιώνουν θετικά συναισθήματα στον εργασιακό τους χώρο.

Ο εκπαιδευτικός επιθυμεί έναν καταξιωμένο, επιστημονικά καταρτισμένο και επικοινωνιακό Σχολικό Σύμβουλο, ώστε να έχει παιδαγωγική και διδακτική στήριξη στο καθημερινό του έργο και να νιώθει ικανός να διαχειριστεί καθημερινά τη σχολική τάξη και το διδακτικό του αντικείμενο. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου προβάλλει τη συμμετοχικότητα, την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών, απαραίτητα στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία με θετικές επιδράσεις στους εμπλεκόμενους (Παναγόπουλος 2012).

2.3.2.Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί όργανο λαϊκής συμμετοχής στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας (Σαΐτης 2008β, σελ. 10). Έχει αποδειχθεί ότι οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, σε όσες σχολικές μονάδες υπάρχουν, επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη σχολική κοινότητα. Ο βαθμός επίδρασής τους εξαρτάται από την αντιμετώπιση που τους επιφυλάσσει η σχολική κοινότητα. Για παράδειγμα, σε ένα εχθρικό σχολείο η επίδραση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων είναι μικρή και περιορίζεται σε γενικά θέματα και όχι στο έργο του σχολείου. Παρατηρήθηκαν και περιπτώσεις συνεργασίας, όπου η σχολική μονάδα βρίσκεται σε επαφή με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και συγκεκριμένα τον κρατά ενήμερο για όσα επιχειρεί να κάνει ή να αλλάξει, προκειμένου να εξασφαλίσει τη στήριξή του (Σαΐτης 2008α, σελ. 37). Στις μικρές σχολικές μονάδες έχει αποδειχθεί ότι η ανάμειξη των γονέων είναι υψηλότερη (Cotton 1996). Μία τέτοια ανάμειξη επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, δημιουργεί ένα καλό κλίμα και επιδρά θετικά στους ανθρώπινους πόρους αυτής.

2.3.3.Οι Ομοσπονδίες κι Ενώσεις Εκπαιδευτικών

Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης αυτοπροσδιορίστηκε ως *διφυής οργάνωση, επαγγελματική και επιστημονική*. Ως *επιστημονική* οργάνωση συμπεριέλαβε στην αποστολή της την ενημέρωση των μελών της σε θέματα επιστημονικού περιεχομένου και πρωτίστως τη διατύπωση απόψεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ως οργάνωση που αποσκοπούσε και αποσκοπεί στην *εξυπηρέτηση των επαγγελματιών συμφερόντων του κλάδου* προβάλλει και διεκδικεί την ικανοποίηση αιτημάτων, πανυπαλληλικών και κλαδικών. Στα πρώτα συγκαταλέγονται η αύξηση του βασικού μισθού των εργαζόμενων στο δημόσιο τομέα, η διαμόρφωση και βελτίωση των όρων ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, κ.ά.. Μεταξύ των δευτέρων τα αιτήματα αφορούν στη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης και των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών (επίλυση του διδακτηριακού προβλήματος, εφοδιασμό των σχολείων με έπιπλα και εποπτικά μέσα διδασκαλίας, κ.ά.), στην ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών στα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης, στον εξορθολογισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης (με αντικειμενικοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κ.ά.). Πρωτεύουσα θέση στα αιτήματά της έχουν ασφαλώς όσα σχετίζονται με την μισθολογική και βαθμολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών (Πυρπυρής 2010, σελ. 50).

Κατά συνέπεια, ο ρόλος και το έργο της Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) και των κατά τόπους Ενώσεων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΛΜΕ) στηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να είναι ενημερωμένο και ικανοποιημένο στο λειτούργημα που ασκεί.

2.3.4.Οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Όργανα διοίκησης κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι *ο Διευθυντής, ο/οι Υποδιευθυντής/-ντές και ο Σύλλογος Διδασκόντων*. Όργανα λαϊκής συμμετοχής στη διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι τα *Σχολικά Συμβούλια, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας, η Σχολική Επιτροπή*. Ο Σχεδιασμός-προγραμματισμός για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε *Νομαρχιακό επίπεδο* ασκείται από τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης και κατά κανόνα είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός. Συγκεκριμένα, σχεδιάζεται η κατανομή και αξιοποίηση των πόρων στους

Δήμους, η οργάνωση και οι διαδικασίες εκτέλεσης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης κ.ά. (Σαΐτης 2008β, σελ. 17).

Σε κάθε δημόσια σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνίσταται δημοτικό πρόσωπο με την επωνυμία «**Σχολική Επιτροπή**», η οποία διαχειρίζεται τις πιστώσεις που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου, όπως η θέρμανση, η καθαριότητα, ο φωτισμός, η επισκευή κτιρίου κ.ά.. Η Σχολική Επιτροπή είναι το όργανο που συνδέει την Τοπική Αυτοδιοίκηση με τη σχολική μονάδα σε θέματα οικονομικού περιεχομένου. Η Σχολική Επιτροπή έχει ως αποστολή τη διαχείριση των κονδυλίων για τις επισκευαστικές εργασίες του σχολικού κτιρίου, τις λειτουργικές δαπάνες και τις δαπάνες του αναγκαίου για την εκπαιδευτική διαδικασία τεχνικού εξοπλισμού του σχολείου, την αντιμετώπιση των προβλημάτων (όπως ο ανεπαρκής φωτισμός, η ελλιπής καθαριότητα κ.ά.) που καθιστούν δυσχερή την ομαλή λειτουργία του, καθώς και την εξεύρεση άλλων πόρων για την κάλυψη των αναγκών του.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το έργο της Σχολικής Επιτροπής είναι σύμφωνα με την ισχύουσα Νομοθεσία μεγάλης σπουδαιότητας (Σαΐτης 2008β, σελ. 19) και συντελεί στην απρόσκοπτη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και στην ύπαρξη καλών συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην εμφανίζονται δυσλειτουργίες στον εργασιακό τους χώρο (Schneider 2002).

2.3.5. Τα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει το σύνολο των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, τα όποια δέχονται για εγγραφή αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν διοικητική αυτοτέλεια και αυτονομία και προσφέρουν υψηλού επιπέδου σπουδές που, εκτός από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων για την άσκηση ορισμένης επαγγελματικής δραστηριότητας, επιδιώκουν, πρωτίστως, την προώθηση της επιστημονικής γνώσης και της έρευνας, καθώς και την εφαρμογή της σε διάφορους τομείς (Σαΐτης 2008β, σελ. 55).

Ας υπογραμμιστεί ότι στο *Λύκειο* έχει δημιουργηθεί μία κατάσταση που η επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί αυτοσκοπό για τους ίδιους και επηρεάζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε σχετίζεται με τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, είτε προπάντων με αυτή των μαθητών (Παγουλάτου 2010). Μάλιστα, οι μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν στο Νέο Λύκειο

το Σεπτέμβριο του 2013 συντελούν στη μετατροπή του Λυκείου για κάθε τάξη, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς σε κέντρο εξετάσεων και το συνδέουν με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περισσότερο από το παρελθόν, δημιουργώντας μία νέα πραγματικότητα στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές, για να αποδεχτούν και να προσαρμοστούν, νιώθουν ποικίλα συναισθήματα που τους επηρεάζουν στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν.

2.4.ΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.4.1.Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας

Έχει υποστηριχθεί ότι ο σχεδιασμός του δομημένου περιβάλλοντος μιας κοινότητας επηρεάζει τη σωματική και ψυχική υγεία των κατοίκων της (Dannenberg κ.ά. 2003). Η τοποθεσία ανέγερσης της σχολικής μονάδας είναι ζήτημα που συνδέεται με παράγοντες, όπως η κοινωνική ή οικονομική κατάσταση μιας περιοχής, το συγκοινωνιακό δίκτυο για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών και μαθητών, κ.ά.. Έχει παρατηρηθεί ότι σε περιοχές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, σε υποβαθμισμένες περιοχές, εκδηλώνονται περισσότερα προβλήματα στη λειτουργία σχολικών μονάδων από ότι σε ένα σχολείο μιας αναβαθμισμένης, καλύτερης και κοινωνικά ομοιογενούς περιοχής (Σαΐτης 2008α, σελ. 34).

Η επιλογή εγκατάστασης της σχολικής μονάδας είναι μία επιλογή που επηρεάζει την ποιότητα της εμπειρίας και την πρόσβαση των μαθητών στα σχολεία. Μετά το 1980 οι σχολικές μονάδες οικοδομούνται στις παρυφές των πόλεων κι αυτό μειώνει την πιθανότητα οι μαθητές να μετακινούνται προς και από τη σχολική μονάδα με τα πόδια (Kouri 1999). Ενδείκνυται το περπάτημα ή η ποδηλασία για τη διατήρηση και προώθηση της δημόσιας υγείας (Pucher κ.ά. 2003). Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι ο τύπος της περιοχής που είναι εγκαταστημένη μια σχολική μονάδα, το εμβαδό της αλλά και οι υποδομές στον αύλειο χώρο (π.χ. γήπεδα) τονώνουν τους μαθητές να είναι σωματικά πιο δραστήριοι (Nichol κ.ά. 2009, Sallis κ.ά. 2001). Τέλος, φυσικοί παράγοντες, όπως είναι το κρύο, η ζέστη, ο θόρυβος, ο κακός αύλειος χώρος επιδρούν αρνητικά στην υγεία και κατά συνέπεια στην απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών (Buckley κ.ά. 2005, Σαΐτης 2008α, σελ. 34, Schneider 2003, Uline και Tschannen-Moran 2008).

2.4.2. Η οργανωτική και λειτουργική διάρθρωση της σχολικής μονάδας

Το μέγεθος μιας σχολικής μονάδας είναι δεδομένο ότι καθορίζεται από το μέγεθος του μαθητικού δυναμικού. Όσο πιο μεγάλη είναι μία σχολική μονάδα, τόσο πιο πολλά προβλήματα ανακύπτουν και δυσχεραίνουν, κυρίως το έργο της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας (Σαΐτης 2008α, σελ. 34-35). Έχει υποστηριχθεί ότι οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε ένα μέγεθος 300-400 μαθητών. Στη δε Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το αποτελεσματικό μέγεθος της σχολικής μονάδας μπορεί να συμπεριλαμβάνει 400-800 μαθητές. Ευρήματα από μελέτες για την παραγωγική λειτουργία των σχολείων δίνουν κάποιες ενδείξεις ότι τα μέτρια μεγέθους Δημοτικά Σχολεία (300-500 μαθητές) και τα Γυμνάσια (600-900 μαθητές) μπορούν να εξισορροπήσουν με τον καλύτερο τρόπο τη μείωση του κόστους λειτουργίας με τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις των μεγάλων σχολείων (Andrews κ.ά. 2002). Όμως, έρευνες έδειξαν ότι καμία σχολική μονάδα δεν πρέπει να ξεπερνά τον αριθμό των 400-500 μαθητών (Cotton 1996).

Σε μικρές σχολικές μονάδες η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δουλειά τους και στη Διεύθυνση του σχολείου είναι πιο θετική από ότι σε μεγάλες σχολικές μονάδες (Cotton 1996). Επίσης, στις μικρές σχολικές μονάδες, που υπάρχει μία οικογενειακή ατμόσφαιρα οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας θεωρούν ότι μπορούν, νιώθοντας αυτόνομοι και ελεύθεροι, να αποδώσουν όσο καλύτερα μπορούν για τους μαθητές τους (Hargreaves 2006).

2.4.3. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας

Αποτελεί μία από τις σημαντικότερες επιδράσεις που καθορίζουν το χαρακτήρα μιας σχολικής μονάδας. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων και η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα που δημιουργεί και υποστηρίζει πρώτα ο Διευθυντής αυτής, σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά της (Berry κ.ά. 2008, Coleman και Collinge 1991, Σαΐτης 2008α, σελ. 34). Η επιδέξια ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι ένας βασικός παράγοντας που εξηγεί τις επιτυχημένες αλλαγές και τη βελτίωσή της (Berry κ.ά. 2008, Hallinger 2003, Supovitz και Turner 2000). Κυρίως, η διοίκηση φέρει εξαιρετικό φορτίο δημιουργίας παιδαγωγικού-επικοινωνιακού κλίματος και εκπαιδευούσας ατμόσφαιρας σε κάθε οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Η θετική στάση από τη Διεύθυνση του

σχολείου συντελεί και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με μικρή εμπειρία, μικρότερη των πέντε ετών (Delvaux κ.ά. 2013).

Πιθανώς, το πιο σημαντικό και το πιο δύσκολο έργο ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι να αλλάξει την επικρατούσα νοοτροπία της. Αυτή είναι που υπαγορεύει, με σαφήνεια, «τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα εδώ γύρω». Η κουλτούρα ενός σχολείου έχει πολύ μεγάλη επιρροή στη ζωή και στη μάθηση μέσα στη σχολική μονάδα. Όμως, η κουλτούρα στη σχολική μονάδα δεν αλλάζει από μόνη της. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να είναι ο παρατηρητής του παλαιού σχολικού κλίματος αρχικά, αλλά στη συνέχεια ο αρχιτέκτονας του καινούριου. Ο Διευθυντής είναι αυτός που πρέπει κάθε Σεπτέμβριο να αναρωτιέται όχι τι έγινε τον περασμένο Σεπτέμβρη, αλλά τι θα συμβεί τον επόμενο Σεπτέμβρη, για να είναι αποδεκτός και επιτυχημένος σε μία αποτελεσματική σχολική μονάδα (Hallinger 2003).

2.4.4.Οι ανθρώπινοι πόροι της σχολικής μονάδας

Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται, για τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν και για το βοηθητικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας. Ας επισημανθεί πρώτα ότι προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, τα φυσικά χαρακτηριστικά, οι φιλοδοξίες, η ειδικότητα, κ.ά., επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και παράλληλα τη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα. Έπειτα, ας τονιστεί ότι η εθνικότητα των μαθητών επηρεάζει τη λειτουργία της, αφού οι μαθητές μετανάστες προσθέτουν προβλήματα στο σχολείο που δημιουργούνται από τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κουλτούρα τους (Σαΐτης 2008α, σελ. 34).

Η καλή συνεργασία μεταξύ των ανθρώπινων πόρων μιας σχολικής μονάδας αυξάνει την αποτελεσματικότητά της (Berry κ.ά. 2008, Coleman και Collinge 1991, Smilansky 2011, Uline και Tschannen-Moran 2008). Αντίθετα, οι κοινωνικές σχέσεις χαμηλής εμπιστοσύνης μέσα σε αυτή αρνητικά στη σωματική και συναισθηματική υγεία του εκπαιδευτικού προσωπικού και αυξάνουν το άγχος από την εργασία (Van Dick και Wagner 2001, Troman 2000). Σε μικρές σχολικές μονάδες οι ανθρώπινοι πόροι είναι πιο αποτελεσματικοί στα καθήκοντά τους από ότι στις μεγάλες (Cotton 1996), αφού βρίσκονται και παράγουν σε ένα καλύτερα ελεγχόμενο, ήρεμο και λιγότερο θορυβώδες περιβάλλον.

2.4.5. Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας της σχολικής μονάδας

Ο Ηράκλειτος, ο αρχαίος έλληνας φιλόσοφος διατύπωσε ότι: «οφθαλμοί γαρ των ώτων ακριβέστεροι μάρτυρες». Ο Πλάτωνας, αρχαίος έλληνας φιλόσοφος, συμβούλευσε «Εποπτικός μανθάνειν». Ο Κομένιος, τσέχος παιδαγωγός και ουμανιστής, διατύπωσε την «Αρχή της εποπτείας». Συνεπώς, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική με τη χρήση των αισθήσεων και κυρίως της όρασης. Η προβολή διαφανειών, η δημιουργία παρουσιάσεων, η χρήση ήχου και εικόνας με τα CD μουσικής και τα DVD είναι στην επιλογή του εκπαιδευτικού. Ακόμη, πολλές δυνατότητες δίνονται στον εκπαιδευτικό με τη χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και του Διαδικτύου.

Τα μέσα διδασκαλίας βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων. Η φύση του μαθήματος κι η διάθεση της υλικοτεχνικής υποδομής επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και του μαθήματος, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα που ασκεί ευεργετική επίδραση σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αναγκαία είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η συνδρομή της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας για τη χρήση και τη συντήρηση των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας (Burkhardt και Schoenfeld 2003, Σαΐτης 2008α, σελ. 34).

Ο εκπαιδευτικός έχει πια πολλές δυνατότητες με τη χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και του Διαδικτύου. Μπορεί να αναπτύξει στους μαθητές του κοινωνικές δεξιότητες και πολιτιστικές ικανότητες, μεταδίδοντας γνώσεις με ένα πιο ελκυστικό τρόπο. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών μπορεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με προσομοιώσεις ή και να τους διδάξει να κατασκευάζουν προσομοιώσεις, στη Λογοτεχνία να προβάλλει παραστάσεις, εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα και να χρησιμοποιήσει τη δραματοποίηση, στα Μαθηματικά να εξερευνήσει την αξία της κατανεμημένης γνώσης, αλληλεπιδρώντας με εργαλεία για την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, στα μαθήματα Ξένων Γλωσσών μέσω της δικτύωσης μπορεί να γεφυρώσει τις πολιτιστικές διαφορές. Χρειάζεται, όπως δείχνουν αυτά τα παραδείγματα, οι εκπαιδευτικοί να πειραματίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες (Burkhardt και Schoenfeld 2003, Jenkins κ.ά. 2009). Οι πειραματισμοί τους διεγείρουν συναισθηματικά και τους απομακρύνουν από τη μονοτονία και την πλήξη.

2.4.6.Οι μέθοδοι διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας

Η μέθοδος είναι τρόπος μορφωτικής ενέργειας και διδακτικής προσφοράς. Αποτελεί το δρόμο, την οδό (μετά+οδός) που ακολουθεί κανείς, για να φτάσει σε ορισμένο αποτέλεσμα. Η μέθοδος σχετίζεται πάντα με τη φύση του ερευνώμενου αντικειμένου ή του διδακτικού αγαθού. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι η επιλογή της πορείας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος κι ο κύκλος που θα διαγράψει, για να καταλήξει στον προκαθορισμένο στόχο, ώστε να επέλθει στον ίδιο ηθική ικανοποίηση από την επίτευξη διδακτικών στόχων (γνωστικών, παιδαγωγικών, τεχνολογικών).

Ας επισημανθεί ότι τα προγράμματα σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κι η αξιολόγηση των μαθητών, όπως έχει υποστηριχτεί, επηρεάζονται από τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν και τους ίδιους (Σαΐτης 2008α, σελ. 34). Κάθε εκπαιδευτικός έχει μια προσωπική παιδαγωγική θεώρηση, που σχετίζεται με το ήθος του και την κατάρτισή του. Αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με τους μαθητές του μέσα στη σχολική τάξη. Η διδασκαλία δεν είναι μόνο μετάδοση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει και την οργάνωση και το σχεδιασμό προγραμμάτων μέσα στην τάξη τα οποία προωθούν τη μάθηση, τη συνεργατικότητα, τα θετικά συναισθήματα. Η τήρηση του αναλυτικού προγράμματος δεν αφορά μόνο στη διδακτέα ύλη, αλλά και σε ένα σχέδιο έργων μάθησης, υλικών και πηγών μέσα από τα οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση.

Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η ποιότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους είναι καθοριστικός παράγοντας για το επίπεδο των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές. Η σχολική αίθουσα δεν είναι το βασίλειο του εκπαιδευτικού, αφού αυτός έχει την εξουσία, αλλά είναι ένας χώρος όπου έχει την ελευθερία να χρησιμοποιήσει παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές που καθιστούν πιο αποτελεσματική τη μετάδοση της γνώσης και αυξάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Berry κ.ά. 2008, Burkhardt και Schoenfeld 2003) και τη βίωση ωραίων συναισθημάτων (Ingersoll 2003).

Τέλος, με τη χρήση του Διαδικτύου και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης μέσα στη σχολική τάξη και των μεθόδων διδασκαλίας που αυτά υπαγορεύουν ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει νέες δεξιότητες στους μαθητές. Περιλαμβάνουν για παράδειγμα το παιχνίδι, ως μια ικανότητα πειραματισμού με το περιβάλλον του ατόμου και ως μία μορφή

επίλυσης προβλημάτων, *τη δραματοποίηση*, ως ικανότητα υιοθέτησης εναλλακτικών ταυτοτήτων για τους σκοπούς του αυτοσχεδιασμού και της ανακάλυψης, *την οικειοποίηση*, ως δυνατότητα να προσδιοριστεί η σημασία και το περιεχόμενο των Μέσων Ενημέρωσης, *τη συλλογική νοημοσύνη*, ως ικανότητα να συγκεντρωθεί η γνώση και να συγκριθούν οι σημειώσεις προς ένα κοινό στόχο. Ακόμη, *την απόφαση*, ως ικανότητα να αξιολογηθούν πληροφορίες και η αξιοπιστία των πηγών τους, *τη δικτύωση*, ως δυνατότητα να αναζητηθούν, να συντεθούν και να διαδοθούν πληροφορίες, *τη διαπραγμάτευση*, ως δυνατότητα επαφής με διαφορετικές κοινότητες, δείχνοντας σεβασμό στις πολλές οπτικές γωνίες, για την υιοθέτηση των εναλλακτικών προτύπων (Jenkins κ.ά. 2009). Όλες αυτές οι νέες δεξιότητες δημιουργούν ένα νέο κλίμα στη σχολική αίθουσα που δεν αφήνει ανεπηρέαστο τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή.

3. Ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΑΥΤΟ

3.1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Σύμφωνα με τον Θεοδωράτο (1999), το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται επαγγελματικά ο εργαζόμενος είναι ο εργασιακός του χώρος. Το εργασιακό περιβάλλον αποτελείται από τον εργαζόμενο και από τους συναδέλφους του. Είναι ο,τιδήποτε τον περιβάλλει κατά τη διάρκεια της εργασίας του. Το εργασιακό περιβάλλον ακόμη είναι ο χώρος, εσωτερικός ή εξωτερικός, στον οποίο βρίσκεται, όταν εργάζεται.

Η εργασία και το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητας του ανθρώπου, αφού μέσα σε αυτό ο εργαζόμενος/η απασχολείται πολλές ώρες της μέρας του/της. Τα χρώματα, η διακόσμηση, η καθαριότητα είναι κάποιοι από τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή όχι το περιβάλλον εργασίας, ακόμη και την απόδοση του εργαζόμενου. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει το εργασιακό περιβάλλον, αν όχι ο σημαντικότερος, είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Στους εκπαιδευτικούς το εργασιακό περιβάλλον διαδραματίζει σοβαρό ρόλο, ασκεί επίδραση πάνω τους, επηρεάζει την υγεία και την αποτελεσματικότητά τους (Horne-Martin 2005).

Η εργασία μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή ικανοποίησης, ενέργειας και πληρότητας, ακόμα κι αν αυτό συνοδεύεται από σωματική ή και διανοητική κόπωση, μία κόπωση που είναι ευχάριστη και που ακολουθείται συνήθως από αίσθηση ευεξίας. Αντίθετα, λόγω του αρνητικού εργασιακού περιβάλλοντος και όχι εξαιτίας του αντικειμένου εργασίας ο εργαζόμενος μπορεί να νιώσει και κόπωση που προκαλείται από την αρνητική αλληλεπίδραση με τους άλλους εργαζόμενους και που μεταφέρεται συστηματικά στο σπίτι, στην προσωπική ή και στην κοινωνική ζωή του εργαζομένου με πολλές αρνητικές επιρροές σε αυτή (Hammer κ.ά. 2004).

Οι εκπαιδευτικοί, όταν εισέρχονται στην εκπαίδευση κι είναι νέοι, είναι παράλληλα κι ενεργητικοί, γεμάτοι ελπίδα κι ιδεαλισμό και χαρακτηρίζονται όχι μόνο από αισιοδοξία κι ευχάριστη διάθεση, αλλά κι από την αίσθηση ότι έχουν μία αποστολή κοινωνικής δικαιοσύνης. Θέλουν να κάνουν τη διαφορά όχι μόνο στον κόσμο αλλά και στις ζωές των παιδιών. Ανακαλώντας στη μνήμη τους σχολικές μονάδες μικρές με οικογενειακή ατμόσφαιρα, πιστεύουν ότι θα έχουν επαγγελματική αυτονομία και την ελευθερία να

παρακινηθούν με τρόπο που να μπορούν να δώσουν στους μαθητές τους το καλύτερο. Με την πάροδο του χρόνου, νοσταλγούν και λαχταρούν αυτά τα πρώτα έτη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Hargreaves 2006). Έχει διαπιστωθεί ότι από τα πρώτα έτη της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί υφίστανται το σοκ της αρχικής εντύπωσης και της σταδιακής πραγματικότητας κι επέρχονται ριζικές αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές τους (Platsidou και Agaliotis 2008).

Τα οκτώ προβλήματα που θεωρούνται τα πιο συχνά εμφανιζόμενα και τα οποία τους επιβαρύνουν σωματικά και ψυχικά είναι η πειθαρχία στην τάξη, η προσπάθεια για την ενθάρρυνση των μαθητών, η ανάγκη για ατομική διαφοροποίηση, η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς, η οργάνωση της διδασκαλίας, τα ανεπαρκή ή και ακατάλληλα μέσα και υλικά διδασκαλίας, καθώς και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών. Ανακύπτουν όμως και ζητήματα, όπως προσωπικά (της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής αποτελεσματικότητας, της αυτοκαταξίωσης, του κύρους, της φήμης κ.λπ.), συγκρούσεων με τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, προβλήματα συνύπαρξης και συνεργασίας με τους αρχαιότερους και πιο έμπειρους δασκάλους, καθώς και επικοινωνιακά κενά (Κάντας 1996, Van Dick και Wagner 2001, Veenman 1984).

3.2.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΕΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται δυσλειτουργίες που χαρακτηρίζονται από τις ψυχολογικές και τις φυσικές (σωματικές) συνθήκες κάτω από τις οποίες υπάρχει σημαντική μείωση της διάθεσης και της ικανότητας για την παραγωγή αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου (Κουστέλιος και Κουστέλιου 2001). Η εμφάνιση εργασιακής δυσλειτουργίας είναι το αποτέλεσμα. Πριν όμως, ο εκάστοτε εργαζόμενος εμφανίσει οποιοδήποτε σύμπτωμα, έχει επηρεαστεί από παράγοντες, όπως προσωπικούς, κοινωνικούς, εξωτερικούς, καθώς επίσης κι εργασιακά φαινόμενα, όπως για παράδειγμα το εργασιακό άγχος (stress) κι η εργασιακή εξουθένωση (burnout). Η μείωση της ικανότητας για εργασία έγκειται είτε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, είτε στην αλληλεπίδραση των συνθηκών εργασίας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου (Lowman 1993).

Διακρίνονται δε σε δύο κατηγορίες, τις *ψυχικές δυσλειτουργίες* (εντοπίζονται κυρίως στους ψυχικούς μηχανισμούς) και τις *φυσικές (σωματικές) δυσλειτουργίες*

(Wakefield 1992). **Οι ψυχικές δυσλειτουργίες** είναι οι λειτουργικές ατέλειες, οι οποίες αντανακλούνται κυρίως στους ψυχικούς μηχανισμούς και αποκλίνουν σαφώς από τις απαιτήσεις κι αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνικής πολιτιστικής ομάδας. **Οι φυσικές (σωματικές) ή ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες** είναι οι ασθένειες διαφόρων οργάνων ή λειτουργιών του σώματος, για τις οποίες θεωρείται ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία τους.

Αναφορικά με τις πρώτες διερευνώνται, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, το άγχος, η κατάθλιψη, η ψυχική αλλοτρίωση, η ενδοσχολική βία και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bauer κ.ά. 2007, Παππά 2006, Χατζηχρήστου 2004). Το εκπαιδευτικό προσωπικό χαρακτηρίζεται από εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη ικανοποίηση στην απόδοση, συμπτώματα που κατά κύριο λόγο θεωρούνται ως το αποτέλεσμα του χρόνιου άγχους το οποίο δεν έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς (Weber και Jaekel-Reinhard 2000). Ενώ αναφορικά με τις δεύτερες διερευνώνται τα φυσικά στοιχεία του χώρου της εργασίας, όπως ο σχεδιασμός και η κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας, ο κατάλληλος φωτισμός, οι εγκαταστάσεις θέρμανσης-ψύξης, οι συνθήκες υγιεινής, η φυσική (σωματική) ένταση της εργασίας, η ασφάλεια των χώρων του σχολείου, κ.λπ. (Shalley κ.ά. 2004).

3.3.ΟΙ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥΣ

3.3.1.Η ψυχική αλλοτρίωση

Αλλοτρίωση είναι η πράξη ή το αποτέλεσμα εκείνης της διαδικασίας, κατά την οποία πρόσωπα ή πράγματα έχουν γίνει ή είναι ξένα μεταξύ τους. Στις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας ο όρος αλλοτρίωση χρησιμοποιείται, για να δηλώσει την αποξένωση του ανθρώπου απέναντι στην κοινωνία, τη φύση, τους άλλους ανθρώπους ή τον ίδιο του τον εαυτό. Η διαδικασία της αποξένωσης εκφράζεται στην εργασία και στον καταμερισμό αυτής. Στην εργασία, κάτω από καπιταλιστικές συνθήκες, ο εργαζόμενος είναι αποξενωμένος από τις δημιουργικές του δυνάμεις και το αντικείμενο της εργασίας του. Δεν παίρνει μέρος στον προγραμματισμό της διαδικασίας ούτε στο αποτέλεσμα αυτής. Η αλλοτριωμένη εργασία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στον εργαζόμενο (Φρομ 1975).

Στον εργασιακό χώρο η ψυχική επιβάρυνση του εργαζόμενου επιφέρει αδιαφορία για την εκτέλεση των καθηκόντων, τάσεις απομονωτισμού, αποξένωση από το αντικείμενο

της εργασίας, απουσία ηθικής ικανοποίησης και χαράς για εργασία. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αναμφίβολα συμπτώματα της ψυχικής αλλοτρίωσης του εργαζόμενου από την εργασία του (Σδρόλιας κ.ά. 2003).

Οι εργαζόμενοι αποξενώνονται από τους γύρω τους. Εργάζονται, για να συντηρήσουν τους εαυτούς τους και τις οικογένειές τους. Η κατάσταση παίρνει τη μορφή μιας ιδιοτελούς αναζήτησης. Το όφελος για την ευρύτερη κοινότητα απομακρύνεται ολοένα και περισσότερο. Η ιδιοτέλεια γίνεται όλο και πιο σημαντική σε σύγκριση με το ενδιαφέρον για την κοινωνική ομάδα. Αυτό οδηγεί στην αλλοτρίωση από τους συντρόφους. Μελέτες κατέδειξαν ότι η αλλοτρίωση με τη μορφή της απάθειας υπάρχει και πιθανόν να αυξάνεται από γενιά σε γενιά. Υπάρχουν δύο σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, ότι η όποια απάθεια είναι ένδειξη κοινωνικής και όχι ατομικής κατάθλιψης. Δεύτερον, ότι ποσοτικοποιώντας την αλλοτρίωση ως απάθεια γίνεται κατανοητή πολύ καλύτερα η κρίση. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια είναι η Κοινωνιολογία και η κοινωνιολογική προσέγγιση των κοινωνικών αλλαγών που συμβαίνουν (Katsas 2011).

Ειδικότερα, ο ψυχικά αλλοτριωμένος εκπαιδευτικός νιώθει αδυναμία να υποδυθεί το ρόλο που έχει προσδιοριστεί να αναλάβει σε συγκεκριμένες συνθήκες (Cox και Wood 1980). Εκείνο που σε όλες τις έρευνες επισημαίνεται είναι ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού καταλήγει στη συμμόρφωση (ενεργητική ή παθητική), την υποχώρηση, τον συμβιβασμό και γενικά την αποδοχή παραδοσιακών αντιλήψεων και αρχών. Η εξάρτηση κι η συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στη γραφειοκρατική ιεραρχία οδηγεί στην προσωπική αλλοτρίωση.

Ακόμη, η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από το σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων αποτελεί βασική αιτία αποξένωσης. Το σχολικό πρόγραμμα δε σχεδιάζεται από τους δασκάλους, αλλά οριοθετείται από αυτούς. Η συμμόρφωση με οδηγίες και προγράμματα σπουδών έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση των εκπαιδευτικών από το αντικείμενο της εργασίας και τους μαθητές τους, αφού τα προγράμματα ως αντικείμενα φαίνονται να είναι οι δράστες της διδασκαλίας και της μάθησης. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της γραφειοκρατίας της εκπαίδευσης, περιορίζει το ρόλο του δασκάλου σε ρόλο δευτερεύοντα, διεκπεραιωτικό. Η προσφορά του εκπαιδευτικού φτάνει να περιορίζεται στην ανακοίνωση της διδακτέας ύλης και στη βαθμολόγηση γραπτών. Η διδασκαλία υποβαθμίζεται σε γραφειοκρατική παροχή υπηρεσιών (Shannon 2000).

Αιτία της ψυχικής αλλοτρίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί και η απουσία συσχέτισης και αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους. Οι συνηθισμένες σχολικές δομές απομονώνουν τους εκπαιδευτικούς και δεν ευνοούν την ανάπτυξη της συναδελφικότητας και την απόκτηση κοινών εμπειριών, οι οποίες διευκολύνουν την αμοιβαία βοήθεια. Δυστυχώς, η αντιγνωμία και η ανομοιογένεια του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μία από τις μεγαλύτερες πληγές που διαταράσσουν την ομαλότητα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, η ομογνωμία και η ομοιογένεια συντελούν, ώστε οι εκπαιδευτικοί σε μία σχολική μονάδα να εργάζονται δημιουργικά (Κουντουράς 1985). Φαίνεται, από τις έρευνες που έχουν γίνει, ότι η ασάφεια των ρόλων και οι συγκρούσεις που απορρέουν από αυτή στους Έλληνες εκπαιδευτικούς εμφανίζονται σε χαμηλά ως μέτρια ποσοστά (Papastylianou κ.ά. 2009).

Αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους ο Γκότοβος κ.ά. (2000, σελ. 96) λέει πως το ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζονται με τους μαθητές τους είναι μία παλιά διαπίστωση. Το ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, επειδή η παρουσία τους στη σχολική μονάδα συμπίπτει με τη διδακτική τους δραστηριότητα, αποτελεί μία νέα διαπίστωση που κάνει εμφανές ότι το παιδαγωγικό πρότυπο του ιδιωτικού φροντιστηρίου έχει επιβάλει τη λογική του στο δημόσιο σχολείο. Η επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή τείνει να εκφυλιστεί σε μία υπηρεσιακή επαφή κι η παιδαγωγική επικοινωνία τείνει να εκφυλιστεί σε μία τυπική διεκπεραιωτική επικοινωνία.

Η ψυχική αλλοτρίωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία, το βαθμό μάθησης των μαθητών και το αίσθημα της εξάντλησης. Οι αντοχές των εκπαιδευτικών μειώνονται εξαιτίας των αρνητικών επιπτώσεων των συνθηκών εργασίας που οδηγούν στην αποξένωση. Τα στοιχεία δείχνουν ότι, όταν το σχολικό κλίμα γίνεται όλο και πιο υποστηρικτικό, οι εκπαιδευτικοί γίνονται προοδευτικά λιγότερο αποξενωμένοι (Thomson και Wendt 1995, Van Dick και Wagner 2001). Η συμπεριφορά ενός απρόσωπου εκπαιδευτικού γίνεται αιτία συγκρούσεων με τους μαθητές του, οι οποίοι επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που θα τους σταθεί με δυναμισμό και θα ασχοληθεί με τα προβλήματά τους ως υπεύθυνη και ανεξάρτητη προσωπικότητα. Όμως, ένας εκπαιδευτικός που επηρεάζεται από την κοινή γνώμη δεν είναι δυνατό να έχει οδηγητικό ρόλο απέναντι στους μαθητές του (Γκότοβος 2000).

Ένας εκπαιδευτικός που νιώθει εχθρικό το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται και ξένος μέσα σε αυτό είναι ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί την απομάκρυνσή του από τις σχολικές αίθουσες. Ο δυσαρεστημένος εκπαιδευτικός επιδιώκει άλλες θέσεις εργασίας. Και αυτή η επιθυμία και η τάση αποχώρησης εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μείζον θέμα για τη σχολική επίδοση. Έχει διαπιστωθεί ότι πληγή για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολικών μονάδων δεν αποτελεί η αποχώρηση ή η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά η αδυναμία στελέχωσης των σχολικών μονάδων με καταρτισμένους και ευχαριστημένους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και νιώθουν ηθική ικανοποίηση για αυτό (Ingersoll 2001).

3.3.2. Το άγχος

Ο εικοστός πρώτος αιώνας, αν και στις απαρχές του, προμηνύει ακόμη μεγαλύτερα και εντυπωσιακότερα τεχνολογικά επιτεύγματα σε σχέση με τον προηγούμενο. Πόσο όμως αυτή η πρόοδος του πολιτισμού συνεπάγεται και τη βιο-ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου και την ολοκλήρωση της ατομικής του ευτυχίας; Η βίωση της ευμεταβλητότητας του περιβάλλοντος, οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες με βάση τα υλιστικά πρότυπα ζωής, οι γρήγοροι ρυθμοί της καθημερινότητας, καθιστούν τον άνθρωπο ιδιαίτερα ευάλωτο όσον αφορά την ψυχική του υγεία (Θελερίτης 2010, Κάττουλας 2010). Η προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε όλους και σε όλα επιφέρει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία του. Ειδικότερα στον εργασιακό χώρο είναι πολύ συχνή η διαπίστωση της ψυχικής επιβάρυνσης. Τα αυξημένα επαγγελματικά καθήκοντα, ο ασαφής προσδιορισμός των αρμοδιοτήτων και οι ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συναδέλφους δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον, που μειώνει την απόδοση, ενώ προκαλεί συμπτώματα άγχους με επιπτώσεις τόσο στην προσωπική όσο στην επαγγελματική και στην κοινωνική ζωή του εργαζόμενου.

Το άγχος δεν είναι μόνον ένα απλό συναίσθημα. Είναι η προετοιμασία του ανθρώπινου οργανισμού να αντιμετωπίσει ή να αποφύγει έναν επικείμενο κίνδυνο ή μια δυσκολία και αποτελεί μια φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού, καθώς θεωρείται αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ίδιου του ατόμου με το περιβάλλον. Η εμφάνιση όλο και περισσότερων ασθενειών τις τελευταίες δεκαετίες έχει συσχετισθεί με την επίδραση αγγογόνων παραγόντων, αφού ο άνθρωπος φαίνεται να αντιμετωπίζει όλο και

περισσότερες έντονες και δυσάρεστες καταστάσεις στο περιβάλλον που ζει και εργάζεται (Κάττουλας 2010).

Το άγχος διακρίνεται σε θετικό και αρνητικό. Η διαχείριση, η μείωση κι η αντιμετώπιση του αρνητικού άγχους είναι αναγκαία. Όμως, η πίεση του θετικού άγχους μπορεί να τονώσει, να ενεργοποιήσει και να κινητοποιήσει τον εργαζόμενο (Mathers 2001). Το αρνητικό άγχος αποτελεί την αιτία για την απουσία ικανοποίησης και τη μείωση της παραγωγικότητας των εργαζομένων, για επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία, για τις απουσίες από το χώρο εργασίας και το συνεπαγόμενο οικονομικό κόστος από τις απουσίες αυτές και τον ευρύτερο αντίκτυπο της συμπεριφοράς του εργαζομένου στην οικογένειά του (Tennant 2001). Ειδικότερα για τις απουσίες από το χώρο εργασίας υποστηρίζεται ότι μπορεί να αποτραπούν με επιτυχείς διορθωτικές επεμβάσεις για τη διατήρηση της καλής ψυχικής υγείας των εργαζομένων (Van Dick και Wagner 2001, Michie και Williams 2003).

Το άγχος των εκπαιδευτικών είναι ένα αρνητικό συναίσθημα ή μία αρνητική κατάσταση που σχετίζεται με το επάγγελμά του και αφορά σε συναισθήματα, όπως είναι ο θυμός, η ένταση, η ματαιότητα, η κατάθλιψη και αποτελούν απειλή στην αυτοεκτίμηση και την καλή κατάσταση του εκπαιδευτικού (Howard και Johnson 2004). Η διδασκαλία είναι αγχωτική (Chapain 2008, Hanaken κ.ά. 2006, Kokkinos 2007, Van Dick και Wagner 2001). Το τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη σχετίζεται τόσο με την ικανοποίηση όσο και με το άγχος των εκπαιδευτικών (Brouwers και Tomic 2000, Smilansky 2011). Έρευνες για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία τους κατέδειξαν ότι οι μη ικανοποιητικές σχέσεις με τους ενήλικες, όπως για παράδειγμα με τους συναδέλφους ή το Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Supovitz και Turner 2000) ή τους γονείς φαίνεται να είναι μία πηγή άγχους στη διδασκαλία (Troman 2000).

Στην εργασία της διδασκαλίας το άγχος αποτελεί διαδεδομένο χαρακτηριστικό. Οι σχέσεις μεταξύ άγχους και ψυχολογικής δυσφορίας είναι μεγάλες και επηρεάζουν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Τη μεγαλύτερη πίεση την αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την προσπάθεια διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, του φόρτου εργασίας τους και της έλλειψης υποστήριξης. Ακόμη, η πίεση που αποδίδεται σε ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών και το άγχος των μαθητών είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ψυχολογικής δυσφορίας των εκπαιδευτικών (Chapain 2008).

Οι κύριοι παράγοντες πρόκλησης του άγχους των εκπαιδευτικών είναι η *κακή διαχείριση του χρόνου*, ώστε να εξασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και του χρόνου για διάλειμμα και προετοιμασία, ο *φόρτος εργασίας* από τις διδασκαλικές και άλλες ευθύνες, οι *επαγγελματικές δυσχέρειες* (όπως η επαγγελματική εξέλιξη, ο μισθός, η αναγνώριση), η *απουσία πειθαρχίας και κινήτρων μέσα στη σχολική αίθουσα* και η *απουσία ευκαιριών* για βελτίωση των πνευματικών ικανοτήτων (Olivier και Venter 2003, Van Dick και Wagner 2001). Έρευνα απέδειξε ότι ο αριθμός των μαθητών στη σχολική αίθουσα κι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών αυξάνουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών (Bauer κ.ά. 2006).

Κύριες εκδηλώσεις του άγχους των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Olivier και Venter (2003) είναι συναισθηματικές εκδηλώσεις (δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν εξαιτίας της έντασης στη σχολική μονάδα (π.χ. κατάθλιψη, άγχος), εκδηλώσεις κόπωσης (π.χ. συνήθειες ύπνου, εξάντληση), καρδιαγγειακές εκδηλώσεις (π.χ. αρτηριακή πίεση, αύξηση καρδιακών παλμών), γαστρονομικές εκδηλώσεις (π.χ. πόνοι στο στομάχι, κράμπες), συμπεριφορικές εκδηλώσεις (π.χ. χρήση συνταγογραφούμενων φαρμάκων, κατανάλωση αλκοόλ).

Το άγχος πιστεύεται ότι κυρίως συντελεί στη σωματική ασθένεια, την απουσία και την πρόωρη συνταξιοδότηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μια σειρά από συναφή σωματικά συμπτώματα που κυμαίνονται από εξανθήματα ως καρδιαγγειακές παθήσεις, επιφέρουν αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως η υποβάθμιση των σχέσεων και της απόδοσης στην εργασία, καθώς και ψυχολογικές αντιδράσεις, όπως άγχος, σύγχυση σκέψης, αίσθημα ανεπάρκειας, πανικού και φοβίες (Charpain 2008). Όσοι θεωρούνται καλοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την κριτική του περίγυρού τους, βιώνουν περισσότερο άγχος στην εργασία τους (Smilansky 2011).

Διαφορές εντοπίζονται μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά στις πιέσεις και στο ψυχολογικό άγχος. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σταθερά βαθμολογούνται υψηλότερα στην ψυχολογική δυσφορία από τους άνδρες. Η διαφορά έχει υποστηριχτεί ότι οφείλεται στο γεγονός πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επενδύουν και προσδοκούν περισσότερα από τον εαυτό τους και τη διδασκαλία, εκθέτοντας τον εαυτό τους σε μεγαλύτερο κίνδυνο. Όμως, υποστηρίζεται ότι για την άμβλυση της ψυχολογικής δυσφορίας των γυναικών εκπαιδευτικών η προσοχή πρέπει να εστιαστεί στις περιβαλλοντικές πτυχές της διδασκαλίας (Charpain 2008). Αναφορικά με το άγχος των αντρών εκπαιδευτικών, οι

εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Beer και Beer 1992).

Μία από τις στρατηγικές που συνιστάται για την αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών είναι η προετοιμασία για τη διδασκαλία (Supovitz και Turner 2000). Ως καλή πρακτική προτείνεται ο εκπαιδευτικός να προσδιορίζει τους στόχους του μαθήματος, να γράφει επικεφαλίδες, να κρατά σημειώσεις με άφθονες λίστες και κουκκίδες, να κάνει περιλήψεις των περισσότερων κεφαλαίων (Mathers 2001).

Η αντιμετώπιση του άγχους από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αφορά μετριαστικές ή ευθείες-άμεσες ενέργειες. Στις πρώτες, τις μετριαστικές, ανήκουν το ποτό, το κάπνισμα, η απομόνωση που επιβαρύνουν τη σωματική και ψυχική υγεία του. Στις δεύτερες, τις ευθείες-άμεσες, ο εκπαιδευτικός χτυπά τις αιτίες του άγχους. Είναι η ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, ο έλεγχος των συναισθημάτων, η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους και τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η ύπαρξη φίλων κι η καλή κοινωνική ζωή, η προετοιμασία για τη διδασκαλία κι ο προγραμματισμός των υποχρεώσεων, η προσπάθεια να γίνει πιο ανταγωνιστικός στο χώρο εργασίας του, για παράδειγμα με την παρακολούθηση σεμιναρίων, επιμορφώσεων (Howard και Johnson 2004). Έχει τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει ο ίδιος να αντιμετωπίσει και να ελέγξει το άγχος που βιώνει στο χώρο εργασίας του.

Η μελέτη του άγχους των εκπαιδευτικών μέχρι πρόσφατα εστιαζόταν στην απάντηση στο ερώτημα «Τι πάει στραβά;». Παρατηρούνταν και καταγράφονταν οι παράγοντες που προξενούσαν αισθήματα άγχους στους εκπαιδευτικούς και προτεινόταν καταπραϊντικά παρά θεραπευτικά μέτρα. Τελευταία όμως, η παρατήρηση εστιάζεται στο «Τι πάει καλά;», ώστε κάτω από τις ίδιες συνθήκες εκπαιδευτικοί δε βιώνουν αισθήματα άγχους σε αντίθεση με άλλους συναδέλφους τους (Howard και Johnson 2004). Υπάρχουν επτά παράμετροι που απαντούν στο ερώτημα «Τι πάει καλά;» σε εκπαιδευτικούς που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους.

Πρώτον, η καλή συνεργασία με τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές. Οι αρχαιότεροι συναδέλφοι καθοδηγούν τους νεώτερους και δημιουργούν κλίμα αποδοχής τους στους μαθητές. Δεύτερον, το νέο εκπαιδευτικό προσωπικό αποδέχεται την πρόκληση της υπηρετήσης σε ένα από τα λεγόμενα δύσκολα σχολεία (π.χ. πολυδύναμα, Λύκεια), ώστε δοκιμάζει τις δυνάμεις του και νιώθει ηθική ικανοποίηση ασκώντας το λειτούργημά του. Τρίτον, η ύπαρξη ενός δυνατού και αξιόπιστου σχολικού κλίματος

κάνει τον εκπαιδευτικό να νιώθει ότι έχει υποστήριξη καθημερινά και σε κάθε έκτακτη κατάσταση. Τέταρτον, η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας δημιουργεί κλίμα στήριξης του εκπαιδευτικού σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Πέμπτον, οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι στενές και συνεχίζονται και εκτός του χώρου εργασίας με την ανάπτυξη κοινών δράσεων ή τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Έκτον, οι επιτυχίες του εκπαιδευτικού επικροτούνται και προβάλλονται κι έβδομον, η ανταγωνιστικότητα κι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αυξάνονται με τις επιμορφώσεις και τη συνεχόμενη απόκτηση εφοδίων (Howard και Johnson 2004).

3.3.3. Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης

Όταν ο εργαζόμενος βιώνει, πέραν του άγχους, σωματική και ψυχική εξάντληση υποφέρει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout syndrome). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνδέεται άμεσα με συγκεκριμένα τραυματικά συμβάντα που παραδοσιακά βρίσκονταν στο επίκεντρο των ερευνών για το άγχος, αλλά με το χρόνιο καθημερινό άγχος που βιώνει κανείς στην εργασία. Παρουσιάζει ένα συμπτωματολογικό πλαίσιο με μεγάλη ευρύτητα στην κλινική του έκφραση. Είναι πολύ δύσκολο να εμποδιστεί η εκδήλωσή του, μπορεί πάντως να θεωρηθεί ως «ιάσιμο κι αναστρέψιμο», αν δοθεί έμφαση στην ομαδική δουλειά κι ο εργαζόμενος δεχθεί ψυχολογική υποστήριξη-επανατροφοδότηση, ώστε να νιώσει ικανοποίηση από την εργασία.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν έχει αιφνίδια έναρξη. Ξεκινά με τις πρώτες ήττες, συνεχίζει με μία μακρά σειρά ματαιωμένων προσδοκιών, αποτυχημένων σχεδίων, έλλειψης αναγνώρισης κι, εφόσον δεν υπεισέλθουν για να το «εμποδίσουν» εσωτερικές ή εξωτερικές αλλαγές, οδεύει προς τα επόμενα στάδια. Οι κυριότεροι μελετητές που ασχολήθηκαν με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συμφωνούν στη σπουδαιότητα και την ανάγκη να το θεωρήσουν περισσότερο ως μια «διαδικασία» παρά ως μεμονωμένο «συμβάν» (Iacovides κ.ά. 2003). Είναι ένα ψυχοσωματικό σύνδρομο που διακρίνεται από συναισθηματική εξουθένωση, αισθήματα αποστασιοποίησης, φθίνουσα αποτελεσματικότητα στον επαγγελματικό τομέα, νοητική κόπωση και αίσθημα μη επίτευξης προσωπικής ολοκλήρωσης (Glass και McKnight 1996, Tennant 2001).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατέχει μία από τις πρώτες θέσεις στον κατάλογο των αγχογόνων επαγγελμάτων, οι δε εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα των επαγγελματιών που είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αίτια εμφάνισης του συνδρόμου αυτού διερευνώνται τόσο στη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στην προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης κυριαρχείται από συναισθήματα άγχους, χάνει το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία και τα θετικά συναισθήματα για τους μαθητές του, διαμορφώνει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και αδυνατεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ίδιος, ως επαγγελματίας, οφείλει να καταβάλει προσπάθεια ελέγχου των παραγόντων που του προξενούν επαγγελματικό άγχος, να διαπιστώσει νωρίς τα συμπτώματα και να ζητήσει βοήθεια από ειδικούς, ώστε να στηρίξει πρώτιστα τον εαυτό του και στη συνέχεια τη δημόσια εικόνα του (Platsidou και Agaliotis 2008).

Η εργασιακή εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, καθώς και στην εμφάνιση δυσάρεστων σωματικών συμπτωμάτων και αρνητικών συναισθημάτων. Ο εργαζόμενος που υποφέρει από το σύνδρομο αυτό, πιστεύει πως έχει εγκλωβιστεί, βρίσκεται σε τέλμα και είναι μάταιο ό,τι και να κάνει (Θελερίτης 2010). Η αίσθηση αυτή είναι εύλογη, αν ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερα ανταγωνιστικές συνθήκες εργασίας, η μεγάλη αύξηση της ανεργίας κι η οικονομική κρίση που οδηγούν στην ολοένα και αυξανόμενη έλλειψη κατάλληλων και πιο ανθρώπινων συνθηκών εργασίας (Μπούρας και Λύκουρας 2011).

Ειδικότερα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί απασχόληση με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής δραστηριότητας-εργασίας. Εκδηλώνονται *επιφανειακά συναισθήματα* (με την εμφάνιση συναισθημάτων που δε βιώνονται πραγματικά), *βαθιά συναισθήματα* (πραγματική αίσθηση απαιτούμενων συναισθημάτων) και *καταπνίγονται συναισθήματα*. Αυτή η συναισθηματική εργασία θεωρείται ότι σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα επιφανειακά συναισθήματα σχετίζονται με την κατάπνιξη συναισθημάτων και η απουσία συναισθηματικής διεργασίας σχετίζεται με την προσωπική ολοκλήρωση (Näring κ.ά. 2006). Ο εκπαιδευτικός που πάσχει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζει μία σειρά συμπτωμάτων, από πρόδρομα συμπτώματα, όπως αυξημένη δέσμευση προς τους στόχους ακολουθούμενη από

κατάσταση εξάντλησης των πόρων, μείωση της δέσμευσης προς τους μαθητές και αύξηση των στάσεων διεκδίκησης προς τους άλλους, παρακμή, παραίτηση, ψυχοσωματικές αντιδράσεις ως και απώλεια κάθε ελπίδας για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης.

Οι Bauer κ.ά. (2006) έχουν μελετήσει και επιχειρήσει να προσδιορίσουν το βαθμό της εχθρότητας, της ανησυχίας, της κατάθλιψης, της σοβαρότητας, της ευαισθησίας, των φοβιών, του άγχους, του ψυχαναγκασμού και των σωματικών δυσλειτουργιών, ως συμπτώματα του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα, οι ψυχοσωματικές διαταραχές (κεφαλαλγίες, υπέρταση, γαστρεντερικές διαταραχές και λοιπά σωματικά ενοχλήματα, μεγαλύτερη κατανάλωση αλκοόλ, καπνού και ψυχοφαρμάκων), συμπτώματα που σχετίζονται με τη λεγόμενη επαγγελματική εξουθένωση, αποδείχθηκε ότι ήταν η κύρια αιτία της αύξησης των ποσοστών της πρόωρης συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν αγχωμένοι δείχνουν επιθετική συμπεριφορά προς τους μαθητές (Bauer κ.ά. 1996). Ακόμη εκδηλώνουν σύγχυση, αποφευκτική συμπεριφορά, συχνές απουσίες από τον εργασιακό χώρο και μείωση στην απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην έλλειψη δημιουργικότητας και στη μη εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών.

Σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εξάντλησης και κυνισμού, που αποτελούν τον «πυρήνα» της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εξάντληση αναφέρεται στο συναίσθημα της χρόνιας κόπωσης που νιώθει ο εργαζόμενος, και δη ο εκπαιδευτικός. Ο κυνισμός αναφέρεται στην απώλεια του ενδιαφέροντος για την εργασία και στην απομάκρυνση από τους συναδέλφους. Αν και μέχρι στιγμής στη βιβλιογραφία έχουν κυριαρχήσει οι αρνητικές πτυχές της διδασκαλίας, επιβάλλεται να σημειωθεί ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιβράβευση και την ικανοποίηση μέσω της διδασκαλίας (Hanaken κ.ά. 2006). Η ευσυνειδησία φαίνεται να είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που σχετίζεται με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική ολοκλήρωση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό βαθμό ευσυνειδησίας δείχνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, ενώ εκείνοι που έχουν υψηλό βαθμό ευσυνειδησίας είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης (Kokkinos 2007).

Στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας για την επαγγελματική εξουθένωση αιτιάζεται το εργασιακό άγχος που δημιουργεί το εργασιακό περιβάλλον και συσσωρεύεται με τα έτη εργασίας. Βασικότερες αιτίες του εργασιακού περιβάλλοντος που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελούν η κακή κοινωνική υποστήριξη, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, η γραφειοκρατία, η στάση και η συμπεριφορά των μαθητών (Tennant 2001). Αλλά και το σχολικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα ασκεί μεγάλη επίδραση στον εκπαιδευτικό και τον οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Grayson και Alvarez 2008). Αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών έχει διαπιστωθεί ότι τα υψηλά επίπεδα κακής συμπεριφοράς επηρεάζουν ιδιαίτερα την εργασία των εκπαιδευτικών και το επίπεδο της δέσμευσής τους με αυτή (Bakker κ.ά. 2007, Hastings και Bham 2003). Ειδικότερα, η ασεβής συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη κοινωνικοποίησης κι η απουσία προσοχής αυτών στη διάρκεια του μαθήματος επιβαρύνουν τον εκπαιδευτικό και έχει αποδειχτεί ότι σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση (Hastings και Bham 2003).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πιο συχνό από ό, τι γενικά πιστεύεται και είναι μία αρνητική κατάσταση που επηρεάζει κάθε πτυχή της λειτουργίας του ατόμου, έχοντας αρνητική επίδραση στις διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις και οδηγώντας σε μια αρνητική στάση απέναντι στη ζωή γενικότερα (Iacovides κ.ά. 2003). Ειδικότερα, επηρεάζει τον εργαζόμενο, εξαιτίας των ποικίλων ψυχικών και σωματικών συμπτωμάτων, τους οικείους του, εξαιτίας της μεταφοράς των συμπτωμάτων του στην οικογένεια, τους χρήστες των υπηρεσιών, εξαιτίας της χαμηλής ποιότητας των υπηρεσιών που απολαμβάνουν, τους φορείς παροχής υπηρεσιών, οι οποίοι καθίστανται μάρτυρες της ποιοτικής υποβάθμισης των υπηρεσιών αυτών.

Αναφορικά με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό εξουθένωσης από ότι οι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Beer και Beer 1992). Έχει παρατηρηθεί πως στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με εκείνους της Πρωτοβάθμιας παρουσιάζεται πιο έντονα το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά δεν έχουν παρατηρηθεί πολύ σοβαρά σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα. Πιθανότατα αυτό οφείλεται είτε στις μεγάλες περιόδους των διακοπών είτε στη συναδελφική στήριξη (Beer και Beer 1992, Κάντας 1996). Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι στην Ελλάδα λόγω της διευρυμένης

οικογένειας, της μεγαλύτερης κοινωνικής επαφής και των φυσιολογικών ρυθμών εργασίας, των ιδιότυπων δηλαδή οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων που επικρατούν, οι κυριότερες αιτίες του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται περισσότερο με την κακή οργάνωση και τη γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης (Κάντας 1995). Φαίνεται από τις έρευνες που έχουν γίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά ως μέτρια ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Papastylianou κ.ά. 2009).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίσουν την επαγγελματική εξουθένωση που νιώθουν. Η διαδικασία αντιμετώπισης ξεκινάει με την αναγνώριση της δυσάρεστης κατάστασης και την επιθυμία για την αντιμετώπισή της. Οι ίδιοι, για να αντιμετωπίσουν τη δυσάρεστη κατάσταση που βιώνουν, καταφεύγουν σε στρατηγικές, που διαφοροποιούνται ανά περίπτωση για τη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής ισορροπίας. Συνήθως, είναι η συζήτηση ή τα παράπονα στο-στη σύζυγο, στους φίλους, στους συναδέλφους, σε άτομα του συγγενικού περιβάλλοντος. Ακόμη, επιλέγουν την τηλεόραση, το διάβασμα, τη γυμναστική. Συχνά, καταφεύγουν και στο κάπνισμα. Όσον αφορά στο διδακτικό τους έργο, η αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά στην τάξη και η εξασφάλισή του, η συνέπεια, η φιλικότητα, η ενθάρρυνση των μαθητών, παράλληλα με την κατανόηση των δυσκολιών τους και το χιούμορ συντελούν στην αποφυγή του αισθήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηχρήστου 2004).

3.3.4.Η κατάθλιψη

Με τον όρο κατάθλιψη εννοούμε ένα καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης που αφορά μία κατάσταση θλίψης και μελαγχολίας, που είτε είναι προσωρινή και παροδική είτε μόνιμη κι οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που ενεργούν μόνοι τους ή συντονισμένα, όπως περιβαλλοντικοί, ψυχολογικοί, βιολογικοί. Ο Κλεφταράς (1998, σελ. 24) περιγράφει την κατάθλιψη ως μία κατάσταση παθολογικής λύπης που απορρέει από το αίσθημα της απώλειας της προσωπικής αξίας και της οδυνηρής διαπίστωσης της επιβράδυνσης των πνευματικών, ψυχικών και σωματικών ικανοτήτων. Οι καταθλιπτικές διαταραχές παρουσιάζουν ένα αυξανόμενο ποσοστό παγκοσμίως, τόσο στις αναπτυγμένες, όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Μία εναλλακτική στρατηγική για την αντιμετώπισή τους θα μπορούσε να είναι η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων τους (Μοορ κ.ά. 2007).

Η κατάθλιψη θεωρείται η πιο δυσμενείς ψυχική δυσλειτουργία για τον εργαζόμενο (Tennant 2001). Πρόδρομος της κατάθλιψης ή ψυχική δυσλειτουργία που σχετίζεται με αυτή θεωρείται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Baba κ.ά. 1999, Iacovides κ.ά. 1999, Maslach 1987, Tennant 2001). Τα συμπτώματα της κατάθλιψης, που εμφανίζονται και στους εκπαιδευτικούς, είναι τεσσάρων ειδών. Είναι συμπτώματα *ψυχικά* (παρατεταμένη θλίψη, απογοήτευση), *συμπεριφορικά* (ψυχοκινητική επιβράδυνση, απουσία ευχαρίστησης, απώλεια ενδιαφέροντος), *γνωστικά* (συναισθήματα που σχετίζονται με την αίσθηση της έλλειψης και της απώλειας) και *βιολογικά* (μείωση της ευερεθιστότητας του νευρικού συστήματος, επιβράδυνση λειτουργιών). Δυστυχώς, η κατάθλιψη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις και το περιβάλλον εργασίας του ατόμου που πάσχει από αυτή (Papastylianou κ.ά. 2009).

Τα παραπάνω συμπτώματα και συμπεριφορές σχετίζονται με μεταβολές σε τομείς, όπως αλλαγές στη διάθεση (έντονη θλίψη ή στενοχώρια), αρνητική εικόνα για τον εαυτό (σκέψεις ότι είναι ανίκανος, άχρηστος ή αποτυχημένος), αρνητική εικόνα για τους άλλους (υπερβολικές απαιτήσεις, απουσία ενδιαφέροντος), αρνητική εικόνα για το μέλλον, αλλαγές στο επίπεδο και το είδος των δραστηριοτήτων (κοινωνική απόσυρση, αδράνεια, μείωση των ενδιαφερόντων, παραμέληση εργασιακών καθηκόντων, παραμέληση της εμφάνισης), διαταραχές σε σωματικές λειτουργίες και σωματικά συμπτώματα (υπερβολική κόπωση και ατονία, διαταραχές στον ύπνο, ελάττωση της όρεξης για φαγητό με επακόλουθη απώλεια βάρους, πονοκέφαλοι). Όλες αυτές οι αλλαγές προκαλούν τελικά σημαντική έκπτωση της λειτουργικότητας σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Η κατάθλιψη είναι το πιο κοινό αποτέλεσμα του άγχους των εκπαιδευτικών (Charain 2008). Το άγχος είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εκδήλωση συμπτωμάτων κατάθλιψης, εξαιτίας οξέων αγχογόνων γεγονότων εν ώρα εργασίας, του ωραρίου εργασίας, του επιπέδου ευθύνης στην εργασία, του βαθμού ελέγχου της προσωπικής εργασίας, της προσωπικότητας του εργαζομένου και της απουσίας στήριξης του κοινωνικού περιβάλλοντος (Kokkinos 2007, Tennant 2001). Αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φόβος, ο θυμός κι η λύπη σχετίζονται με νευρωτική συμπεριφορά. Επιπλέον, δεν υπάρχουν πράγματα που να έχουν νόημα κι αξία στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού που πάσχει από κατάθλιψη (Fredrickson 2001, Μαλικιώση-Λοίζου 2004).

Στις γυναίκες γενικότερα, αλλά και στις εκπαιδευτικούς ειδικότερα, η κατάθλιψη είναι η αιτία για τον αποκλεισμό τους (ευθύ ή πλάγιο) από πολλές δραστηριότητες, για την ανικανότητα να πάρουν αποφάσεις και να τις φέρουν εις πέρας, για δυσκολίες στην ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, για προβλήματα με τις διπλές υποχρεώσεις στο σπίτι και στην εργασία και για την απουσία της δύναμης να αντιμετωπίσουν προσωπικά, επαγγελματικά, οικονομικά, κοινωνικά, κ.ά. συμβάντα (Papastylίου κ.ά. 2009). Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρουσιάσουν κατάθλιψη, εξαιτίας των επαγγελματικών απαιτήσεων ή της ελλιπούς και κακής υποστήριξης στο χώρο εργασίας (Parkes 1990). Ακόμη, κι αν αρχικά η δυσaréσκεια από την εργασία φαίνεται ελεγχόμενη, υπάρχουν πιθανότητες εκδήλωσης της κατάθλιψης (Tennant 2001).

Η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις με τους μαθητές. Πάνω από το ήμισυ των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές οφείλονται σε εκδηλώσεις προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες από το αναμενόμενο να έχουν συγκρουσιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους. Όμως, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν πιο συχνά συμπτώματα κατάθλιψης κι έχουν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι εκπαιδευτικοί που παρέχουν μικρή συναισθηματική υποστήριξη στην τάξη και τείνουν να εμπλέκονται και να αναφέρουν περισσότερες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις με τους μαθητές στην τάξη τους από ό, τι αναμένεται με βάση τα επίπεδα των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει πρόβλημα κατάθλιψης δύσκολα διαχειρίζεται την τάξη του (Hamre κ.ά. 2008).

Η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, όπως της ευχαρίστησης, της προσήνειας, του ενδιαφέροντος, της αισιοδοξίας, συντελεί, ώστε το άτομο να είναι δραστήριο, να στηρίζει τον εαυτό του και τους γύρω του και να έχει θετικά συναισθήματα. Η εύρεση του νοήματος και της αξίας της ζωής σε πράγματα μικρά και καθημερινά δίνει ευχαρίστηση και απομακρύνει τη θλίψη (Fredrickson 2001, Μαλικιώση-Λοίζου 2004). Στους Έλληνες εκπαιδευτικούς η κατάθλιψη σχετίζεται με την απουσία κοινωνικής υποστήριξης και τα δυσάρεστα γεγονότα στη ζωή. Συμβάντα δυσάρεστα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό αυτόν που στερείται τη στήριξη του περιβάλλοντός του. Φαίνεται από τις έρευνες που έχουν γίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά ως μέτρια ποσοστά κατάθλιψης

(Papastylianou κ.ά. 2009). Μάλιστα, τα θετικά τους συναισθήματα είναι αυτά που κυριαρχούν και τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται σωστά συναισθήματα λύπης, απογοήτευσης, δυσαρέσκειας κι απουσίας ευχαρίστησης (Πολυχρονόπουλος και Παπαστυλιανού 2007). Τα θετικά συναισθήματα πηγάζουν από την προσωπική τους ζωή (οικογένεια, στενό οικογενειακό περιβάλλον) και δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με το επάγγελμά τους (Bakker κ.ά. 2000).

3.3.5. Η ενδοσχολική βία

Η σχολική βία είναι ένα πρόβλημα πολλών χωρών παγκοσμίως. Αναμφίβολα, οι εκδηλώσεις και ο βαθμός της παραβατικής συμπεριφοράς διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα. Τα εθνικά πρότυπα της σχολικής βίας έχει διατυπωθεί ότι δε σχετίζονται με τις μορφές της κοινωνικής βίας ή την αδυναμία ομαλής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις τείνουν να εμπλακούν σε βίαια επεισόδια και να εκδηλώσουν ακραίες συμπεριφορές (Akiba κ.ά. 2002). Επίσης, με βάση δεδομένα έρευνας, έχει υποστηριχθεί ότι οι έφηβοι χρήστες του Διαδικτύου που παρενοχλούνται και θυματοποιούνται ηλεκτρονικά, συμμετέχουν και παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον (Hinduja και Patchin 2007). Η εξίσωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θεωρείται πιθανή θεραπεία για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Akiba κ.ά. 2002).

Οι εκπαιδευτικοί, αντιμέτωποι με αυξημένα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς, καλούνται να καταστήσουν τις σχολικές μονάδες ασφαλέστερες. Η καθοδήγηση και η βοήθεια στην προσπάθειά τους για την ύπαρξη και διατήρηση ενός ενεργού συστήματος πειθαρχίας είναι μικρή. Συνήθως, οι απείθαρχοι μαθητές παραπέμπονται στο Γραφείο του Διευθυντή, για να διαχειριστεί και να παρακολουθεί την όλη κατάσταση. Για τους μαθητές που παρουσιάζουν πιο σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς χρειάζονται στοχευμένες παρεμβάσεις (Sugai κ.ά. 2000).

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στην προσπάθειά τους να καθιερώσουν και να διατηρήσουν ασφαλές το σχολικό περιβάλλον, ώστε να επιτρέπεται σε όλους τους καθηγητές να διδάξουν και σε όλους τους μαθητές να μάθουν. Βάση πρέπει να δίνεται όχι μόνο στην αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών που εκδηλώνονται, αλλά και στη δυνατότητα μείωσης επικείμενων περιπτώσεων προβληματικών συμπεριφορών. Αναμφίβολα, η εύρυθμη λειτουργία της

σχολικής μονάδας σε επίπεδο συστήματος βελτιώνει την αποτελεσματικότητά της (Sugai κ.ά. 2000).

Φαινόμενα ενδοσχολικής βίας εκδηλώνονται στην τάξη, στους διαδρόμους, στην αυλή του σχολείου. Έρευνα που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν περισσότερες πιθανότητες μη παρέμβασής τους σε συμβάντα παραβατικής και βίαιης συμπεριφοράς. Θεωρούν ότι η παρέμβασή τους δεν είναι δυνατή σε όλα τα επίπεδα. Η επιχειρηματολογία τους για πιθανή παρέμβαση επικεντρώνεται στην αποφυγή σωματικών βλαβών στους μαθητές. Οι απόψεις τους για τα πλαίσια του ρόλου και τα καθήκοντά του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα καθορίζουν και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκδηλώσεις βίας (Behre κ.ά. 2001).

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια διαμαρτύρονται για τη βία στο σχολείο και ζητούν παρεμβάσεις με τη λήψη τόσο προληπτικών όσο και κατασταλτικών μέτρων (Mallet και Paty 1999). Οι περισσότερες μελέτες για τη σχολική βία έχουν επικεντρωθεί στο μαθητικό δυναμικό. Ακόμη, αν και οι μαθητές είναι σαφώς πιο συχνά δέκτες ενδοσχολικής βίας από τους καθηγητές (Galand κ.ά. 2007), δεν αμφισβητείται ότι η σχολική βία έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για τον εκπαιδευτικό.

Έρευνες κατέδειξαν πρώτον, ότι η λεκτική θυματοποίηση του εκπαιδευτικού και η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών επιβαρύνουν τη συναισθηματική ευεξία των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, ότι η υποστήριξη από το Διευθυντή και τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας μειώνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και ενισχύει την αποδοχή του από τους μαθητές. Τρίτον, ότι ο εκπαιδευτικός που δέχεται υποστήριξη στο χώρο εργασίας του είναι και πιο αποτελεσματικός. Τέταρτον, ότι η σχολική βία επηρεάζει το συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού. Εμφανίζει σωματικές και ψυχικές δυσλειτουργίες. Κυρίως, βιώνει άγχος και εμφανίζει συμπτώματα κατάθλιψης. Πέμπτον, ότι η σχολική βία επηρεάζει και την απόδοση του εκπαιδευτικού. Τέλος έκτον, ότι ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει κρούσματα ενδοσχολικής βίας απουσιάζει συχνά από την εργασία του και σκέφτεται την απεμπλοκή του από τον επαγγελματικό του χώρο. Έχει παρατηρηθεί ότι ορισμένες μορφές σχολικής βίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την πρόθεση του δασκάλου να αποχωρήσει και να οδηγηθεί στην πρόωρη συνταξιοδότηση (Galand 2007).

Ακόμη, έρευνες συνέδεσαν την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών με τη λεκτική βία που δέχονται από μαθητές της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Οι συνέπειες της ενδοσχολικής βίας που βιώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι λιγότερο καλά τεκμηριωμένες. Έρευνα των Burke κ.ά. (1996) έδειξε ότι το αίσθημα της ανασφάλειας στη σχολική μονάδα συνδέεται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών κι η έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες του άγχους των εκπαιδευτικών (Hastings και Bham 2003).

3.4. ΑΙΤΙΑ ΦΥΣΙΚΩΝ (ΣΩΜΑΤΙΚΩΝ) ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ

3.4.1. Η φυσική και σωματική ένταση της εργασίας

Πρώτα ήρθε η μηχανή για να αντικαταστήσει και να πολλαπλασιάσει τη μυϊκή δύναμη του ανθρώπου και στη συνέχεια οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές πολλαπλασίασαν την ικανότητά του να επεξεργάζεται πληροφορίες. Απαλλαγμένος από τη σωματική και πνευματική δουλειά ρουτίνας, ο εργαζόμενος αποδίδει στο βαθμό που θα επιστρατεύσει το ενδιαφέρον και την προσωπική συνειδητή συμμετοχή του στον παραγωγικό σκοπό (Μπουρής 2008β). Σήμερα στις συνθήκες του σύγχρονου καπιταλισμού μία από τις κύριες αιτίες ασθένειας στην εργασία, η οποία έχει επιπτώσεις τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους οργανισμούς και στις εθνικές οικονομίες, είναι το εργασιακό άγχος. Ως εργασιακό άγχος νοούνται οι αγχογόνες εκείνες καταστάσεις που σχετίζονται με την εργασία ή προκαλούνται από συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση. Εμφανίζεται δε, όταν οι απαιτήσεις και οι συνθήκες του περιβάλλοντος δε συνάδουν ή δεν ταυτίζονται με τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις αξίες ή υπερβαίνουν την σωματική ικανότητα, τις δεξιότητες ή τις γνώσεις που απαιτούνται, για να χειριστεί ένα άτομο μια δεδομένη κατάσταση (Γλαρέντζου 2011).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στην έκδοσή του «*Education at a glance*» (2012) περιλαμβάνει συγκριτικά στοιχεία που επιτρέπουν μία καλή αποτίμηση της φυσικής και σωματικής έντασης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα διδάσκουν τις λιγότερες ώρες στη διάρκεια του έτους από όλους τους συναδέλφους τους στις χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Όμως, αξ σημειωθεί ότι υπάρχουν ειδικότητες,

όπως των φιλολόγων που σε σταθερή βάση μεταφέρουν δουλειά στο σπίτι και η εξωδιδασκτική τους απασχόληση δεν αμφισβητείται.

Επιπλέον, για να αποτιμηθούν πληρέστερα οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών κι οι συνθήκες εργασίας τους στην Ελλάδα σε σχέση με εκείνες των άλλων χωρών θα πρέπει να ληφθεί επιπλέον υπόψη ότι ο διοικητικός φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών (συμμετοχή σε συνεδριάσεις, διοικητική εργασία στο σχολείο) είναι, οπωσδήποτε, συνάρτηση του βαθμού αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και του εύρους των αρμοδιοτήτων που έχει κάθε σχολική μονάδα. Η προαναφερθείσα έκδοση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) δείχνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει το πλέον συγκεντρωτικό μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ (με εξαίρεση το Λουξεμβούργο). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα μόνο το 5% των αποφάσεων για τη λειτουργία τους λαμβάνονται στα σχολεία (το 78% λαμβάνονται από το Υπουργείο, 12% από την Περιφέρεια και 5% από τους Δήμους). Κατά συνέπεια ο διοικητικός φόρτος των ελλήνων εκπαιδευτικών είναι μικρός.

Τέλος, στην Ελλάδα υπάρχουν σημαντικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανά μαθητή, ακόμη και από περισσότερο οικονομικά αναπτυγμένες χώρες. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί διδάσκουν πολύ λιγότερες ώρες κατ' έτος από τους συναδέλφους τους διεθνώς, σε τάξεις με τους λιγότερους μαθητές, σε σχολεία με το λιγότερο διοικητικό φόρτο εργασίας, χωρίς καμία αξιολόγηση, ατομική ή του έργου των σχολείων, που διοικούνται από το πλέον συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα διεθνώς, στις εγγενείς διαχειριστικές αδυναμίες του οποίου οφείλονται σε μεγάλο βαθμό κενά και δυσλειτουργίες.

Όμως, αν και η σωματική ένταση των ελλήνων εκπαιδευτικών, συγκριτικά και με Ευρωπαίους συναδέλφους τους, δεν είναι υψηλή, ας σημειωθεί ότι το επάγγελμά τους χαρακτηρίζεται ως ένα επάγγελμα υψηλής πίεσης. Η επικράτηση της έντασης και του άγχους στην εργασία τους επιβεβαιώνεται από έρευνες που δείχνουν ότι το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών αξιολογεί τη διδασκαλία ως «πολύ ή εξαιρετικά αγχωτική». Το χρόνιο άγχος οδηγεί σε συναισθηματική, σωματική και συμπεριφορική εξάντληση. Η συναισθηματική ένταση που βιώνουν (άγχος, ανησυχία, απογοήτευση, νευρική ένταση, φθορά) επιφέρει φυσικές (σωματικές) και ψυχικές δυσλειτουργίες (Kyriacou 2001). Η χρόνια έκθεση του εκπαιδευτικού σε αγχογόνες συνθήκες επηρεάζουν άμεσα την υγεία του. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βιώνει το άγχος μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αισθάνεται, σκέφτεται ή συμπεριφέρεται (Γλαρέντζου 2011).

3.4.2.Οι συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας

Υπάρχουν κίνδυνοι σε όλους τους χώρους εργασίας. Ασφάλεια μπορεί να υπάρξει μόνο, όταν εντοπίζονται αυτοί οι κίνδυνοι και ληφθούν σωστές προφυλάξεις, μέχρις ότου εκλείψουν. Η τεχνολογική πρόοδος που σημειώνεται συνεχώς συνεπάγεται βελτιώσεις, όσον αφορά και στην αποτελεσματικότητα και στην ασφάλεια της εργασίας, μπορεί όμως επίσης να δημιουργήσει και νέους κινδύνους. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να συμβεί σε κάθε έρευνα για ατύχημα είναι να εξεταστεί το πώς παρέκκλινε η διαδικασία της εργασίας από την κανονική της πρακτική. Στους παράγοντες που προκαλούν αυτή την παρέκκλιση περιλαμβάνονται στοιχεία, όπως χαλασμένα μηχανήματα ή μηχανήματα που δε λειτουργούν σωστά, ελαττωματικά υλικά εργασίας, λανθασμένοι τρόποι εργασίας, κλειστοί διάδρομοι και περάσματα, και υγρά χυμένα στο πάτωμα.

Για τη διενέργεια μιας σωστής έρευνας και για την πρόληψη των ατυχημάτων πρέπει να είναι γνωστό γιατί συνέβησαν οι διάφορες παρεκκλίσεις κατά τη διαδικασία της εργασίας. Τρεις είναι οι κυριότεροι παράγοντες που οδηγούν σε ατυχήματα. Ο *τεχνικός εξοπλισμός* (έλλειψη εξοπλισμού ή λανθασμένος σχεδιασμός) οδηγεί σε μια σειρά απροσδόκητων γεγονότων που έχουν ως αποτέλεσμα την πρόκληση ατυχήματος. *Οι συνθήκες εργασίας* μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα τον εργαζόμενο, προκαλώντας έτσι ατυχήματα. Σε αυτές περιλαμβάνονται η αναστάτωση στο χώρο εργασίας (θόρυβος, θερμοκρασία, αερισμός, φωτισμός). Τέλος, ο παράγοντας *άνθρωπος* αιτιάζεται για ατυχήματα στο χώρο εργασίας. Όλη η εργασία θα πρέπει να οργανώνεται με βάση την προσωπική αντίληψη των εργαζομένων. Ο εργοδότης είναι κυρίως υπεύθυνος για την οργάνωση και το σχεδιασμό του χώρου εργασίας. Επίσης, σημαντικό παράγοντα που οδηγεί σε ατυχήματα αποτελεί κι η *εμπειρία από την εργασία*. Τα πρώτα στάδια μιας νέας εργασίας ή μιας καινούριας διαδικασίας είναι συνήθως και τα πιο επικίνδυνα. Το ίδιο συμβαίνει, όταν ένα άτομο αλλάζει επάγγελμα. Ακόμη, οι *πληροφορίες και οι οδηγίες*, όσον αφορά στις μεθόδους εργασίας και στους κινδύνους που εγκυμονούν. Τέλος, η *ηλικία*. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τραυματίζονται ευκολότερα, π.χ. όταν πέφτουν. Γενικά, η όραση και η ακοή μειώνονται με την πάροδο της ηλικίας (Υπουργείο Εργασίας 1992).

Το σχολείο, ως τυπική οργάνωση, δεν αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα, αφού αποτελεί χώρο καθημερινής δραστηριότητας πολλών εκπαιδευτικών και ανήλικων μαθητών. Μέσα σε ένα τέτοιο χώρο δεκάδες είναι τα ατυχήματα που συμβαίνουν κάθε

χρόνο και αφορούν είτε στους εκπαιδευτικούς είτε στους μαθητές. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως διοικητικό στέλεχος «πρώτης γραμμής» πρέπει να ελέγχει τακτικά τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον αύλειο χώρο και με την άμεση αποκατάσταση των βλαβών και τον έλεγχο των εφημερευόντων εκπαιδευτικών να εξασφαλίζει την ασφάλεια και την υγεία όλων των ανθρώπινων πόρων της σχολικής μονάδας.

Με βάση την παραπάνω άποψη και λαμβάνοντας υπόψη ότι τόσο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Άρθρο 11 του Νόμου 1566/85) όσο και ο εφημερεύων εκπαιδευτικός (Άρθρο 13 του Προεδρικού Διατάγματος 201/1988) είναι υπεύθυνοι για τη σωματική ασφάλεια των μαθητών και μπορεί να διωχθούν ποινικά σε περίπτωση ατυχήματος επιβάλλεται η ύπαρξη ενός πλαισίου υγιεινής και ασφάλειας στη σχολική μονάδα που πρέπει να περιλαμβάνει την ύπαρξη και γνωστοποίηση κανονισμού ασφαλείας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών, τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων (οι αρμοδιότητες ασφαλείας του σχολείου και των δραστηριοτήτων του δεν πρέπει να βαρύνουν αποκλειστικώς έναν άνθρωπο) και τον εντοπισμό και τη μελέτη κινδύνων (Σαΐτης 2008α, σελ. 11-12).

Συμπερασματικά, συνθήκες εργασίας όπως η θερμότητα, ο ακατάλληλος φωτισμός και ο θόρυβος δεν προκαλούν μόνο ενόχληση, αλλά επηρεάζουν και την ασφάλεια, την υγιεινή και την παραγωγικότητα της εργασίας κάθε εργαζόμενου. Μολονότι αυτές οι συνθήκες δημιουργούν πρόβλημα στις αισθήσεις, στην όραση και την ακοή, συχνά δε λαμβάνονται υπόψη (Υπουργείο Εργασίας 1992). Τέλος, οι συνθήκες ασφαλείας και υγιεινής επηρεάζουν καταλυτικά το σχολικό κλίμα και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα (Horne-Martin 2005, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης 2007, Schneider 2003). Έχει υποστηριχθεί ότι οι συνθήκες εργασίας τους επηρεάζουν πιο πολύ από τις οικονομικές τους απολαβές (Berry κ.ά. 2008).

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίησή τους σχετίζεται με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις συνθήκες στο χώρο εργασίας και μετράται μέσω των αρμοδιοτήτων της διδασκαλίας, της διαχείρισης και ελέγχου της σχολικής τάξης, καθώς και της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Shield και Dockrell 2004). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένες με τον επαγγελματικό τους ρόλο σε σχέση με τις συνθήκες στο χώρο εργασίας παρά οι άνδρες συνάδελφοί τους. Το χάσμα μεταξύ των φύλων αναφορικά με την

επαγγελματική ικανοποίησή τους αυξάνεται με την αύξηση της επάρκειάς τους στη διδασκαλία (Ma και MacMillan 1999, Schneider 2002).

3.4.3. Κατάσταση αιθουσών διδασκαλίας

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τον υπόλοιπο αναπτυγμένο κόσμο, οι αίθουσες Γυμνασίων και Λυκείων κατανέμονται στα τμήματα των μαθητών και όχι στα μαθήματα. Αυτό έχει πολλές συνέπειες. Οι αίθουσες καταστρέφονται από τους μαθητές, δεν είναι εφοδιασμένες με τα κατάλληλα όργανα των μαθημάτων και δεν είναι διακοσμημένες κατάλληλα, ώστε να εμπνέουν τους μαθητές. Χωρίς Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και διαδραστικό πίνακα το μάθημα γίνεται δασκαλοκεντρικό με μαρκαδόρο και πίνακα. Ακόμη, οι καθηγητές δεν έχουν προσωπικό χώρο δημιουργίας και συνωστίζονται όλοι μαζί σε μια αίθουσα (των καθηγητών) και τέλος οι μαθητές στα έξι χρόνια φοίτησης στο σχολείο δεν έχουν τη δυνατότητα να συναντήσουν τους καθηγητές τους κατ' ιδίαν για ιδιαίτερες ερωτήσεις/συζητήσεις των μαθημάτων τους ούτε μια φορά, απλά και μόνο, επειδή οι καθηγητές δεν έχουν ο καθένας τον χώρο του και παραμένουν στον χώρο του σχολείου μόνο τις λίγες ημερήσιες ώρες των μαθημάτων τους (Ραγιαδάκος 2011, σελ. 1).

Επιπλέον, από την ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι η ακουστική των αιθουσών διδασκαλίας είναι *terra incognita* (άγνωστη γη), όσον αφορά στις κατασκευαστικές διαδικασίες με πολύ λίγα αντιπαραδείγματα παγκοσμίως. Το ίδιο ισχύει και για την Ελλάδα. Οι κακές ακουστικές συνθήκες στις αίθουσες διδασκαλίας ενοχοποιούνται για μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών και σε πολλές περιπτώσεις για χαμηλές επιδόσεις στις εξετάσεις, που γίνονται σε θορυβώδεις αίθουσες. Προβλήματα αποδεδειγμένα ταλαιπωρούν μαθητές και φοιτητές και των δύο φύλων, που διδάσκονται σε θορυβώδεις αίθουσες ή αίθουσες με κακή ακουστική. Φαίνεται ότι δικαιολογημένα συνδέονται οι κακές επιδόσεις στο σχολείο με τις εργονομικές συνθήκες που επικρατούν στις αίθουσες διδασκαλίας.

Το παράδοξο είναι ότι ενώ, σχεδόν σε κάθε χώρα υπάρχει ολόκληρο σώμα νομοθετημένων κανονισμών για την προστασία των ενηλίκων από τον θόρυβο στον χώρο εργασίας τους, για τα παιδιά υπάρχει ένα μεγάλο κενό. Ο πιθανότερος λόγος για αυτή την έλλειψη κανονισμών είναι η ευθεία σύνδεση του νεαρού πληθυσμού με θορυβώδεις δραστηριότητες και κατά συνέπεια η άποψη πως είναι μάταιη κάθε κανονιστική προσπάθεια για την προστασία του από το θόρυβο. Αποδεικνύεται όμως, ότι οι

εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι ευαίσθητες στο θόρυβο, όπως και η εν γένει ψυχική υγεία του μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Καμπουράκης 2005, σελ. 1-5). Ερευνητικές επισκέψεις σε σχολεία αποδεικνύουν ότι τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι υποφέρουν από τις συνθήκες θορύβου που επικρατούν στις αίθουσες διδασκαλίας αλλά και στα αμφιθέατρα πολλών Σχολών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια η κατάσταση είναι εν γένει παρόμοια με εκείνη της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στις περισσότερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν παιδιά με «αδυναμία συγκέντρωσης» που τρέχουν ασκόπως ή θορυβούν χωρίς λόγο και εν γένει προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων στο άτομό τους τόσο, ώστε σε μερικές περιπτώσεις η διδασκαλία γίνεται αδύνατη. Η προσπάθεια των διδασκόντων να αντεπεξέλθουν σε τέτοιου είδους συνθήκες έχει επιπτώσεις στην υγεία τους (Καμπουράκης 2005, σελ. 1-5, Schneider 2002, Schneider 2003). Ο θόρυβος προκαλεί παρανόηση και μπορεί να οδηγήσει σε μόνιμη απώλεια της ακοής. Επιπλέον, όσο η ποσότητα του μαθητικού δυναμικού, ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, αυξάνεται τόσο αυξάνει και το επίπεδο θορύβου στην τάξη, κάτι που δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού (Horne-Martin 2005, Schneider 2002, Shield και Dockrell 2004).

Το ζήτημα αυτό δεν καλύπτεται επαρκώς ερευνητικά. Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες το ζήτημα του θορύβου είναι ένας σημαντικός παράγοντας στον οποίο δεν έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία. Υπάρχουν σποραδικές αναφορές στο άγχος που ταλανίζει τους διδάσκοντες λόγω του θορύβου στις αίθουσες και διαφαίνεται ότι τα προβλήματα στην άρθρωση λόγου των διδασκόντων θεωρούνται απαγορευμένη συζήτηση. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Εθνικού Κέντρου Φωνής και Λόγου της Αϊόβα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής οι καθηγητές με διαταραχές φωνής είναι περίπου 3.1 εκατομμύρια στη χώρα αυτή. Στην ίδια χώρα ο κύριος όγκος των ασθενών με φωνητικά προβλήματα σχηματίζεται από δασκάλους και καθηγητές. Ο συνδυασμός προβλημάτων άρθρωσης με την αυξημένη στάθμη θορύβου φέρνει κυρίως τα παιδιά των μεταναστών, που δυσκολεύονται με τη γλώσσα, σε πολύ μειονεκτική θέση και μειώνει την αποδοτικότητα τους σημαντικά (Καμπουράκης 2005, σελ. 1-5).

Τέλος, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στην έκδοσή του «*Education at a glance*» (2007) κατέδειξε ότι οι απαράδεκτα χαμηλές δαπάνες για την παιδεία και η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι αίθουσες διδασκαλίας

επηρεάζουν αρνητικά το έργο των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 80%. Συνέπειες των χαμηλών δαπανών είναι η ύπαρξη δυσχερειών στην άσκηση του επαγγέλματος. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή μαζί με το σχολικό κτίριο (μέγεθος, προσανατολισμός, φωτισμός, επίπεδα θορύβου, θερμοκρασίες, υγιεινή και ασφάλεια, ύπαρξη γυμναστηρίου κι αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, κατάλληλης αυλής, βιβλιοθήκης, εργαστηρίων, γραφείων αλλά κι η συνολική αισθητική, καθώς και η τοπογραφία του) δομούν ένα κοινωνικό ψυχολογικό περιβάλλον που επηρεάζει καταλυτικά τη σχολική κουλτούρα (Horne-Martin 2005, Supovitz και Turner 2000). Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και τη διάθεσή τους για παραμονή στο επάγγελμα. Η ποιότητα των εγκαταστάσεων της σχολικής μονάδας αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την απόφασή τους να εγκαταλείψουν την τρέχουσα θέση τους (Buckley κ.ά. 2005).

Ας σημειωθεί ότι η διακόσμηση, αλλά και ο φωτισμός που υπάρχει σε μία σχολική αίθουσα προκαλεί δυσφορία και επηρεάζει την απόδοση του έργου. Έρευνα κατέδειξε ότι οι λαμπτήρες φωτισμού στις σχολικές αίθουσες με το τρεμόπαιγμα του φωτός μπορούν να προκαλέσουν πονοκεφάλους και βλάπτουν την οπτική απόδοση (Winterbottom και Wilkins 2009). Συνεπώς, είναι σημαντικό, η εκπαίδευση να γίνεται μέσα σε περιβάλλον όσο το δυνατόν πιο ευχάριστο και φιλικό (Schneider 2002). Το περιβάλλον πρέπει να προδιαθέτει θετικά όλους τους ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας. Όταν το περιβάλλον δεν ικανοποιεί τον εκπαιδευτικό, επιβαρύνεται μέρα με τη μέρα και ψυχικά και σωματικά κι επέρχονται δυσλειτουργίες στον εργασιακό του χώρο.

3.4.4.Οι εγκαταστάσεις θέρμανσης-ψύξης

Το κλίμα είναι η κατάσταση της ατμόσφαιρας που περιβάλλει τον άνθρωπο. Μπορεί να σημαίνει τις γενικές συνθήκες σε μία γεωγραφική περιοχή ή, με τη στενή άποψη, τις τοπικές ατμοσφαιρικές συνθήκες σε ένα ορισμένο χώρο. Ειδικότερα, το μικροκλίμα στο χώρο εργασίας και οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν την εκτέλεση της εργασίας. Η θερμοκρασία που επικρατεί στο χώρο εργασίας, η ποσότητα και η ποιότητα του φωτός και τα επίπεδα στα οποία κυμαίνεται ο θόρυβος, είναι συνηθισμένοι παράγοντες συνθηκών εργασίας, οι οποίοι συναντιούνται σε όλους τους εργασιακούς χώρους. Αυτές οι συνθήκες μπορούν να επηρεάσουν την ασφάλεια και την υγιεινή των εργαζομένων, κυρίως στα εργοστάσια, όπου η μηχανοποίηση και ο αυτοματισμός έχουν επιφέρει αλλαγές. Όταν οι παράγοντες αυτοί είναι ακατάλληλοι ή ξεπερνούν τα ανεκτά

όρια, μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά την εκτέλεση μιας εργασίας και την παραγωγικότητα. Για παράδειγμα, συνθήκες υψηλής θερμοκρασίας και υγρασίας προκαλούν πρόσθετη κόπωση και πιθανούς κινδύνους για την υγεία.

Οι μέθοδοι για τη ρύθμιση της θερμοκρασίας, τη δημιουργία κατάλληλου φωτισμού και τη μείωση των θορύβων, βελτιώνονται συνεχώς. Δίνονται αποτελεσματικές κατευθυντήριες γραμμές για την προστασία των εργαζομένων από τους κινδύνους υγείας. Πρέπει να προσδιορίζονται οι συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο και να επιχειρείται η βελτίωσή τους με την εξεύρεση πρακτικών λύσεων (Υπουργείο Εργασίας 1992).

Έρευνα αναζήτησε ιδιότητες των σχολικών εγκαταστάσεων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση περισσότερο ως προς τον τρόπο και το βαθμό. Η έρευνα εστίασε σε έξι κατηγορίες. Αυτές είναι η ποιότητα του εσωτερικού αέρα κι ο εξαερισμός, η θέρμανση, ο φωτισμός, η ακουστική, η ηλικία κι η συντήρηση του σχολικού κτιρίου και το μέγεθος τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της σχολικής τάξης. Διαπιστώθηκε ότι οι εγκαταστάσεις του σχολείου επηρεάζουν τη μάθηση (Berry κ.ά. 2008, Buckley κ.ά. 2005, Horne-Martin 2005, Schneider 2003). Η διαμόρφωση των χώρων, ο θόρυβος, η ζέστη, το κρύο, το φως κι η ποιότητα του αέρα, προφανώς επηρεάζουν και την ικανότητα εκπαιδευτικών και μαθητών να εκτελούν τα καθήκοντά τους. Χρειάζεται καθαρός αέρας, καλός φωτισμός, και ένα ήσυχο, άνετο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, για την καλή απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών. Όλα αυτά όμως, προϋποθέτουν επαρκή χρηματοδότηση, σχεδιασμό, κατασκευή και συντήρηση (Schneider 2002).

4.Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

4.1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΠΟΥ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης (ETUCE) που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2007 για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών σε Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση σε 38 εκπαιδευτικά συνδικάτα από 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *κατά φθίνουσα σειρά παρουσίασης*, οι παράγοντες, κατά τους εκπαιδευτικούς από άλλες **Ευρωπαϊκές χώρες, πλην της Ελλάδας**, που προκαλούν εργασιακό άγχος είναι ο εργασιακός φόρτος/η εργασιακή ένταση, οι υπερ-ευθύνες ανάλογα με τη θέση, ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η κακή συμπεριφορά των μαθητών, η κακή σχολική διεύθυνση/η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου, η ανεπαρκής χρηματοδότηση για το σχολείο/η έλλειψη πόρων, το άσχημο σχολικό κλίμα/η ατμόσφαιρα στο σχολείο, η χαμηλή κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, ο φόβος συγκρούσεων, η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς των μαθητών, οι χαμηλοί μισθοί, ο φόβος/η ανησυχία αξιολόγησης, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους, η έλλειψη εργασιακής σταθερότητας κι ασφάλειας και, τέλος, η έλλειψη ανάπτυξης επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Αντίστοιχα, οι **Έλληνες εκπαιδευτικοί** θεωρούν ως σημαντικότερες αιτίες άγχους *κατά φθίνουσα σειρά παρουσίασης* τις χαμηλές αποδοχές, την αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, τις προβληματικές τάξεις, την πολύωρη διδασκαλία, τη διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, τις περιορισμένες ευκαιρίες υπηρεσιακής εξέλιξης, την αξιολόγηση των μαθητών, το χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου για το σχολείο, το μεγάλο θόρυβο στο σχολείο, την κακή συμπεριφορά των μαθητών και, τέλος, την υλικοτεχνική υποδομή.

Σε παρόμοια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, με πολλές από τις παραπάνω αιτίες άγχους συμφωνεί το 70% των εκπαιδευτικών (Γλαρέντζου 2011). Αυτές κυρίως σχετίζονται με τους οικονομικούς πόρους που διατίθενται στην Εκπαίδευση, το σχολικό κλίμα, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τις συνθήκες και το φόρτο εργασίας, την απουσία ευκαιριών για εξέλιξη. Η αντιμετώπισή τους προβάλλει επιτακτική ανάγκη για την ύπαρξη ικανοποιημένου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

4.2.ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Έχει υποστηριχθεί ότι οι επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να μειωθούν μέσω βελτιώσεων πρώτα στους τρόπους και τις τεχνικές μετάδοσης της ποιοτικής γνώσης και ακολούθως στην οργάνωση του σχολείου και στην υποστήριξη από το εξωτερικό περιβάλλον αυτού (Burkhardt και Schoenfeld 2003, Ματσαγγούρας 2011, Newmann και Wehlage 1995). Βέβαια, η οργάνωση του σχολείου σχετίζεται με τον τόπο εγκατάστασής του (π.χ. αστική ή αγροτική περιοχή, κ.λπ.), το μέγεθός του, την απόστασή του από το κέντρο και τις κατοικίες, από τη δυνατότητα προσβασιμότητας σε αυτό, την ποιότητα και ποσότητα του εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού, τους διατιθέμενους πόρους και μέσα εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι η ομαλή συμπεριφορά των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο, η θετική εικόνα-άποψη για τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects), η ενίσχυση της καινοτομίας και το συνεργατικό κλίμα μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και των μαθητών, συντελούν στην ύπαρξη ενός θετικού και συνάμα δημιουργικού εργασιακού κλίματος στις διάφορες σχολικές μονάδες και φυσικά στην απουσία δυσλειτουργιών (Amabile κ.ά. 2004, Bakker κ.ά. 2007, Newmann κ.ά. 1989, Σπυροπούλου κ.ά. 2008β, Supovitz και Turner 2000, Zhou και George 2001).

4.2.1. Υποστήριξη από το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον

Έχει υποστηριχθεί ότι έτσι όπως αλλάζει ο κόσμος με τους ταχείς ρυθμούς της παγκοσμιοποίησης, για να διατηρηθεί η δημοκρατική μορφή της σύγχρονης κοινωνίας πρέπει να αλλάξει ο τρόπος προσέγγισης της μόρφωσης στο σύγχρονο σχολείο. Το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση (Berry κ.ά. 2008). Οι προτάσεις που έγιναν και γίνονται δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Αφορούν πρώτα στον οικονομικό τομέα. Αναγνωρίζεται σήμερα ότι η επένδυση στην εκπαίδευση είναι για το μέλλον της κοινωνίας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μείωση της εισοδηματικής ανισότητας. Οι χώρες που επενδύουν περισσότερα χρήματα στη δημόσια εκπαίδευση έχουν χαμηλότερη εισοδηματική ανισότητα τα επόμενα χρόνια. Οι

καθηγητές χρήζουν υποστήριξης με τη μορφή κινήτρων, για να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία, ενθάρρυνση, για να αλλάξουν και ικανότητα, για να παίρνουν ρίσκο, ώστε να μη βιώνουν τη στασιμότητα και την πλήξη με την πάροδο των χρόνων εργασίας (Hanushek και Rivkin 2006). Οι καρποί της επένδυσης στην εκπαίδευση φαίνονται σταδιακά.

Αφορούν δεύτερον στον κοινωνικό–πολιτιστικό τομέα. Η επαρκής ενημέρωση των γονέων, η θεσμοθέτηση συνεργασίας Μουσείων και δραστηριοτήτων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης με το σχολείο οργανωμένα και σχεδιασμένα αφενός και αφετέρου η αποδοχή από το σχολείο νέων παιδαγωγικών μεθόδων συντελούν προς αυτή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, η εκκλησία με το ποιμαντικό της έργο στηριζόμενη στην ανθρωπιστική αγωγή και την ελληνορθόδοξη παράδοση μπορεί να συμβάλλει, ώστε το σχολείο να γίνει ο χώρος στον οποίο διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται. Παράλληλα όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορούν να συμβάλλουν, ώστε το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι ευέλικτο να βοηθά πολιτισμικά και πολιτιστικά τους μαθητές και να ενθαρρύνει μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής να μαθαίνουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, τις γλώσσες, την ιστορία, τα έθιμα, τις παραδόσεις κι άλλες πλευρές των τρόπων ζωής των κοινωνιών τους.

Αφορούν τρίτον στον πολιτικό–νομικό τομέα. Οι πολιτικοί παράγοντες επιβάλλεται να αποφασίζουν με συναίνεση με όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική δράση, με παγκόσμια σκέψη και τοπική δράση. Με παράλληλη αξιολόγηση των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Δικτύων, διόρθωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύψουν θετικά αποτελέσματα.

Αφορούν τέταρτον στον τεχνολογικό τομέα. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι δυνατόν να συμβάλλουν με αποφασιστικό τρόπο στη διαδικασία ανατροπής μιας ατομικής κουλτούρας που συνίσταται κατά κύριο λόγο στη συσσώρευση πληροφοριών και διακριτών γνώσεων. Το ζητούμενο είναι η δεξιότητα της έρευνας, η ορθή χρήση των γνώσεων και όχι απλά η συσσώρευσή τους. Η πρόσβαση στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, τα Λογισμικά χωρίς ικανό εκπαιδευμένο προσωπικό και χωρίς τη βοήθεια της συνεχούς τεχνικής υποστήριξης και αναβάθμισης, που θα εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις της συνεχούς εξελισσόμενης παγκόσμιας κοινωνίας,

οδηγεί αναπόφευκτα στη μη χρήση της τεχνολογίας, αφήνοντας αναξιοποίητη μία αναγκαία, σύγχρονη, αποτελεσματική εκπαιδευτική πηγή (Ορφανός κ.ά. 2006).

4.2.2.Οι οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση

Οι επενδύσεις στη δημόσια εκπαίδευση έχουν μακροχρόνιες αποδόσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να υπολογιστούν. Στις περισσότερες χώρες οι επενδύσεις αυτές είναι κυρίως ευθύνη του Δημόσιου τομέα. Επειδή όμως τα δημόσια κεφάλαια είναι περιορισμένα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αύξηση των επενδύσεων και από τον ιδιωτικό τομέα. Για την αξιολόγηση της χορήγησης των οικονομικών πόρων, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της αποδοτικότητας (efficiency) και της αίσθησης δικαίου (equity), που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ορθή διαχείριση του Κρατικού Προϋπολογισμού και στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission 2004α). Η έννοια της αποδοτικότητας (efficiency) αφορά τις εισροές-εκροές στην εκπαίδευση και η έννοια της αίσθησης δικαίου (equity) αφορά στην ένταξη των μαθητών/-τριών σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο ικανό να εξασφαλίζει ισότητα ευκαιριών και επιτυχία σε όλους, ανεξάρτητα από περιορισμούς, όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας κι η γεωγραφική θέση του τόπου κατοικίας (European Commission 2004β).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ορίσει δείκτες για τη μέτρηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση και κατάρτιση, ως ποσοστό του Α.Ε.Π., τις ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση και κατάρτιση, ως ποσοστό του Α.Ε.Π. και το σύνολο των δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες για κάθε μαθητή/σπουδαστή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Σπυροπούλου κ.ά. 2008α, σελ. 102-116). Ακόμη, οι δαπάνες για την εκπαίδευση διακρίνονται σε δαπάνες πάγιου κεφαλαίου και αφορούν στα έξοδα κατασκευής και συντήρησης σχολικών κτιρίων, στην προμήθεια και συντήρηση σχολικού εξοπλισμού. Υπάρχουν και οι τρέχουσες δαπάνες που σχετίζονται με αγαθά και υπηρεσίες για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιλαμβάνουν μισθούς εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, ενοικιάσεις κτιρίων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και μέσων, κ.ά..

Στην Ελλάδα οι τρέχουσες δαπάνες είναι πολύ υψηλές και αντιπροσωπεύουν ποσοστό άνω του ενενήντα τοις εκατό των συνολικών δαπανών για την εκπαίδευση. Από αυτό δε το υψηλό ποσοστό επίσης, άνω του ενενήντα τοις εκατό διατίθεται για τους

μισθούς εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Επιβάλλεται ένας εξορθολογισμός των δαπανών στην εκπαίδευση, έστω και αν αυτό συνεπάγεται μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και επαναπροσδιορισμό των αναγκών. Στην Ελλάδα του 2013, την περίοδο της οικονομικής κρίσης και του μνημονίου δε γίνεται λόγος για συνεχή αύξηση των δαπανών για την Παιδεία. Όμως, ο έλεγχος και η βελτίωση του τρόπου με τον οποίο αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι μπορούν να κάνουν τις επενδύσεις πιο αποτελεσματικές προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας.

Έρευνες στο παρελθόν κατέδειξαν ότι η αύξηση της χρηματοδότησης αναβαθμίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται, κατά αύξουσα σειρά στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην αμοιβή των εκπαιδευτικών και στην αύξηση των δαπανών στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας (Burkhardt και Schoenfeld 2003, Σπυροπούλου κ.ά. 2008α, σελ. 102-116). Όλα αυτά επιφέρουν βελτιώσεις στις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Schneider 2003), τις συνθήκες και το επίπεδο διαβίωσής του και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (Berry κ.ά. 2008, Schneider 2003).

Μάλιστα έχει υποστηριχθεί ότι η ικανοποίηση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετίζεται με το εισόδημά του. Προτάθηκε δε αντί της ύπαρξης πολλών προσόντων για την είσοδο στον επαγγελματικό στίβο, στον εκπαιδευτικό να δίνονται κίνητρα απόδοσης, τα οποία επιβάλλεται να θεσπιστούν (Clotfelter κ.ά. 2008, Hanushek και Rivkin 2006, Murnane και Steele 2007). Έχει επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με αρκετή επαγγελματική εμπειρία ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους και νιώθουν πιο ικανοποιημένοι με την ύπαρξη οικονομικών κινήτρων απόδοσης (Clotfelter κ.ά. 2008). Ιδιαίτερα η διάθεση οικονομικών πόρων για την οικοδόμηση κατάλληλων και τη συντήρηση των υπαρχόντων κτιριακών εγκαταστάσεων, η κατάλληλη και επαρκής υλικοτεχνική υποδομή είναι αναγκαίες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση και τη διατήρηση της υγείας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Buckley κ.ά. 2005, Schneider 2003, Uline και Tschannen-Moran 2008, Winterbottom και Wilkins 2009).

4.2.3. Η επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η ευόδωση των στόχων του σχολείου, η διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς χρειάζονται πολλά. Δεν νοούνται όμως καλά σχολεία χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς.

Κάνοντας τους εκπαιδευτικούς καλύτερους, γίνονται και τα σχολεία καλύτερα. Έχει υποστηριχθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση, αρκεί να καλύπτει προϋποθέσεις που σχετίζονται με τη φιλοσοφία, το σχεδιασμό και την πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς και τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα (Παπαναούμ 2008, σελ. 54-61).

Ένα σχολείο που προσφέρει άριστη εκπαίδευση προϋποθέτει άριστους εκπαιδευτικούς. Το προφίλ του άριστου εκπαιδευτικού αφορά από τη μία μεριά στην ύπαρξη του αναγκαίου γνωστικού εξοπλισμού (δηλαδή τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου), στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων, στις γνώσεις για το σχολείο, στη διδασκαλία, στη μάθηση και από την άλλη στην ύπαρξη θεμελιακών προσωπικών ιδιοτήτων, στάσεων και ικανοτήτων, όπως η έμπνευση, η δημιουργικότητα, η διερευνητική ικανότητα, η δέσμευση για το εκπαιδευτικό έργο (Παπαναούμ 2005). Η επιμόρφωση συντελεί προς αυτή την κατεύθυνση (Berry κ.ά. 2008, Burkhardt και Schoenfeld 2003). Όταν ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται και αναπτύσσει νέες δεξιότητες, νιώθει πιο δημιουργικός, απομακρύνεται η μονοτονία και τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από αυτή, γίνεται πιο αποτελεσματικός (Supovitz και Turner 2000).

Ας τονιστεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές, όπως το να εκλαμβάνεται ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, το περιεχόμενό και οι στόχοι της να εξειδικεύονται με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες που έρχεται να καλύψει, να λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές προϋποθέσεις των εκπαιδευτικών, να εμπλέκεται στη διδακτική διαδικασία (διδακτική αξιοποίηση της εμπειρίας τους), να ευνοείται η συνεργατική μάθηση, να συνδέεται η εμπειρία με την πράξη με τρόπο αμφίδρομο (Παπαναούμ 2003).

Επίσης, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει υποστηριχθεί ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Murnane και Steele 2007). Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν για την αξιολόγησή τους τόσο τα χαρακτηριστικά των υπευθύνων για την αξιολόγησή όσο και τα χαρακτηριστικά του συστήματος αξιολόγησης. Όμως, πρόσφατη έρευνα κατέδειξε ότι η επίδραση του συστήματος αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι περιορισμένη. Αντίθετα, η επανατροφοδότηση ή ανάδραση και η θετική στάση από τη Διεύθυνση του σχολείου, ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς με

μικρή εμπειρία, οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξή τους (Delvaux κ.ά. 2013) και στην ικανοποίηση από το εργασιακό τους περιβάλλον.

4.2.4. Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αφορά στην ποιότητα και στον χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Διαμορφώνεται με βάση τα πρότυπα και τις εμπειρίες των ανθρώπων της σχολικής μονάδας και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία και την εκμάθηση πρακτικών και οργανωτικών δομών. Ωστόσο, το σχολικό κλίμα είναι κάτι περισσότερο από την ατομική εμπειρία. Είναι ένα φαινόμενο που είναι μεγαλύτερο από την εμπειρία ενός προσώπου.

Το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί την ανάπτυξη της νεολαίας και τη μάθηση που απαιτούνται για μια παραγωγική, ανταποδοτική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αυτό το κλίμα περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που οι άνθρωποι χρειάζονται, για να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Οι ανθρώπινοι πόροι μιας σχολικής μονάδας πρέπει με τη στάση τους να επιδεικνύουν σεβασμό στο χώρο, στα πρόσωπα, στις διαδικασίες. Οι μαθητές, οι οικογένειές τους κι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται μαζί, για να αναπτύξουν μια καλή κι αποδοτική συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται με τη στάση τους να τονίζουν τα οφέλη και την ικανοποίηση από τη μάθηση. Ακόμη, κάθε πρόσωπο πρέπει να συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου και στη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος.

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται σε τομείς της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα την ασφάλεια, τις σχέσεις, τη διδασκαλία και τη μάθηση, το περιβάλλον), καθώς και σε μεγαλύτερα οργανωτικά σχήματα, όπως ένα κοινό όραμα. Το θετικό κλίμα στο σχολείο συνδέεται και με τη σχολική επιτυχία, την αποτελεσματική πρόληψη της βίας, την υγιή ανάπτυξη των μαθητών και τη διατήρηση της καλής σωματικής και ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών (Amabile κ.ά. 2004, Bakker κ.ά. 2007, Brouwers και Tomic 2000, Cohen κ.ά. 2009, Supovitz και Turner 2000).

4.2.5. Η διαχείριση της σχολικής τάξης

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί και αποδειχθεί ότι είναι δύναμη για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζεται με πολλές πτυχές της

διδασκαλίας, όπως το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τα καθήκοντά τους, την επιμονή και τον ενθουσιασμό τους, την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη (Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy 2001, Uline και Tschannen-Moran 2008). Έχει διαπιστωθεί ότι το χάσμα μεταξύ των φύλων (ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίησή τους αυξάνεται με την αύξηση της επάρκειάς τους στη διδασκαλία (Ma και MacMillan 1999, Schneider 2002).

Αρχικά, η συμπεριφορά των μαθητών και ο βαθμός ανταπόκρισης τους στους σχεδιασμούς και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής τάξης. Αφορά σε μία σειρά από αναγκαίες ενέργειες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και διατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διευκολύνεται η διεξαγωγή διδασκαλίας και επιτυγχάνεται η μάθηση. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών (χαρακτηριστικά, διαμόρφωση κλίματος τάξης), η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (καθιέρωση και διατήρηση σαφών και αναγκαίων κανόνων και διαδικασιών), η διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο οργανωτικό και διοικητικό στην αίθουσα διδασκαλίας για τη διαχείριση της τάξης του.

Ειδικότερα, το κλίμα της σχολικής τάξης είναι η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, τη συμπεριφορά και τον ενθουσιασμό τόσο των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου όσο και των μαθητών για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση της εργασίας τους. Το κλίμα της τάξης δημιουργείται από τη θετική αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων που αφορούν *το φυσικό, το κοινωνικό και το μαθησιακό περιβάλλον* αυτής.

Η μεταβλητή της οικολογίας είναι ορατή σε κάθε σχολική μονάδα και τάξη και αναφέρεται στις φυσικές όψεις/πλευρές. Περιλαμβάνει τις αίθουσες (άνετες και ελκυστικές), τα εργαστήρια και τον εξοπλισμό τους, τα έπιπλα, τα θρανία και την τοποθέτησή τους, τα μέσα διδασκαλίας στην αίθουσα, όπως και άλλες πηγές μάθησης, τους χώρους, όπου εκτίθενται εργασίες, ζωγραφιές κ.λπ., το φωτισμό, τον κλιματισμό κ.λπ. του κτιρίου και της τάξης.

Το κοινωνικό περιβάλλον σχετίζεται με τους άτυπους και τυπικούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Περιλαμβάνει τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τις υπευθυνότητες/δραστηριότητες των μαθητών ως άτομα αλλά και ως οργανωμένη κοινότητα.

Το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις διάφορες ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα τον προγραμματισμό του μαθήματος (ενέργειες πριν, κατά και μετά τη διδασκαλία), τις δραστηριότητες και τις εργασίες (ομαδικές ή ατομικές) που ανατίθενται στους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, τη συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση σε θέματα της προόδου των μαθητών.

Συμπερασματικά, στη διαμόρφωση του κλίματος και στη διαχείριση της τάξης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ο βαθμός αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης, θεωρούνται οι πιο σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση του κλίματος στην τάξη (Πασιαρδή 2007). Οι μαθητές της κάθε σχολικής τάξης έχουν ανάγκες που ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει με επιμονή και υπομονή, αφού και οι μαθητές έχουν τη δική τους αποτελεσματικότητα. Ο εκπαιδευτικός που διαχειρίζεται σωστά τη σχολική τάξη δείχνει κατανόηση και επιείκεια στα λάθη των μαθητών του, εργάζεται πολύ με τους μαθητές οι οποίοι αγωνίζονται για την κατάκτηση της γνώσης, είναι λιγότερο διατεθειμένος να παραπέμψει ένα μαθητή στην ειδική εκπαίδευση (Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy 2001). Παραμένει ήρεμος κι αποφεύγει τη βίωση έντονων ή αρνητικών συναισθημάτων. Ο εκπαιδευτικός που διαχειρίζεται σωστά τη σχολική τάξη νιώθει ικανοποίηση (Brouwers και Tomic 2000, Shield και Dockrell 2004, Uline και Tschannen-Moran 2008). Προπάντων, είναι ένας εκπαιδευτικός που διακρίνεται από συνέπεια έργων και λόγων (Πασιαρδή 2007).

4.2.6. Ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects) και καινοτόμων δράσεων

Τα τελευταία χρόνια οι όροι επικοινωνιακή βιωματική διδασκαλία, μέθοδος project (εκπαιδευτικού έργου) συζητιούνται και εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μία

ασυνήθιστη μέθοδος που έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως την Τριτοβάθμια. Η μέθοδος του εκπαιδευτικού έργου (project) είναι μια μακροσκελής έρευνα ενός θέματος, που καταλήγει τους μαθητές σε μια κατευθυνόμενη έρευνα σε συμβάντα ή φαινόμενα του άμεσου περιβάλλοντος. Στη διάρκεια της έρευνας οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να διατυπώνουν ερωτήσεις και να προβλέψουν ενδεχόμενες απαντήσεις. Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αποκτήσουν πνευματικότητα και δεξιότητες που συμπληρώνουν τις βασικές τους ικανότητες. Επιπλέον, παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για συνεργασία, αντιπαραθέσεις, κατανομή ευθυνών, έλεγχο δεδομένων. Στη μέθοδο του εκπαιδευτικού έργου (project) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν. Η συνεργασία περισσότερων εκπαιδευτικών στη διαδικασία των εργασιών συμβάλει στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, στη λύση μεγάλων προβλημάτων, αλλά και στην ύπαρξη ενός θετικού συνεργατικού κλίματος (Amabile κ.ά. 2004, Bakker κ.ά. 2007).

Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί να είναι ο εκπαιδευτικός όσο το δυνατόν πιο αφανής, και όχι αυτός που καθορίζει τη διδασκαλία, κάνει ομιλίες, δίνει πληροφορίες και οδηγίες, επιβεβαιώνει, διορθώνει και ρωτά. Δεν αποτελεί πια το βασικό πρόσωπο της διδακτικής διαδικασίας, τον κύριο παράγοντα που ορίζει τι μπορεί να γίνει. Αυτό συμβαίνει κυρίως στην παραδοσιακά οργανωμένη διδασκαλία. Τα νέα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού αφορούν στη δράση από το παρασκήνιο, στην παροχή βοήθειας (όταν απαιτείται), στη συμμετοχή όλων με ίσους όρους και στην υπομονή κι όχι στην παρέμβαση (Ματσαγγούρας 2011).

Ο εκπαιδευτικός είναι πάντοτε παρών, παρακινεί, παρατηρεί, καθοδηγεί και βοηθάει. Όμως, παύει να είναι μεταλαμπαδευτής ιδεών και παράλληλα ελεγκτής της αποδοχής τους. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν τις δικές τους παρεμβάσεις, προσεγγίσεις κι αναλύσεις. Το βάρος των ενεργειών του, μεταφέρεται στη δράση του ως συντονιστή στην επικοινωνιακή διδασκαλία, ως βοηθού στις αναζητήσεις και στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά, ως συμμάχου στην προσπάθεια να ανεξαρτητοποιηθούν. Οφείλει να κατανοεί τα συμβάντα της σύγχρονης εποχής, να σέβεται τη νέα γενιά και τους προβληματισμούς της, να βγαίνει περισσότερο μορφωμένος και ο ίδιος από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας 2011). Ο νέος του ρόλος μέσα στη σχολική τάξη τον απομακρύνει από τη μονοτονία, αυξάνει το διάλογο με τους μαθητές

του, βελτιώνει την επαφή μαζί τους, δημιουργεί θετικό συνεργατικό κλίμα στη σχολική τάξη (Burkhardt και Schoenfeld 2003). Ο νέος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού τον οδηγεί σε νέο δρόμο, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη συνεργασία με τους μαθητές στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους, στην απομάκρυνση της ανίας και της πλήξης, στη βίωση ωραίων συναισθημάτων (Amabile κ.ά. 2004, Bakker κ.ά. 2007).

Επιπρόσθετα, εκτός από τα εκπαιδευτικά έργα (projects) ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει και την εκπόνηση Καινοτόμων Προγραμμάτων. Με τον όρο Καινοτόμα Προγράμματα νοούνται σχολικές δραστηριότητες, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα, οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, η Αγωγή Σταδιοδρομίας κι Επιχειρηματικότητας των Νέων, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα κι η Ευέλικτη Ζώνη. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν εστίες ανανέωσης κι εμπλουτισμού του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας ένα ρόλο παιδαγωγικό και κοινωνικό. Με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων επιδιώκεται η ενημέρωση των μαθητών σε θέματα Περιβάλλοντος και Υγείας, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του Περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού, η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, η αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν και έφεραν σε πέρας Καινοτόμα Προγράμματα, αυτά συνετέλεσαν στην απαλλαγή από τη ρουτίνα, στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, στη διεύρυνση των οριζόντων εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, στη σύνδεση σχολείου κι ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ακόμη, παραδέχονται ότι τα Καινοτόμα Προγράμματα είχαν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων κι εργαλείων, στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέλος, ενίσχυσαν την αυτονομία τους μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα Καινοτόμα Προγράμματα όχι μόνο αύξησαν το ενδιαφέρον και την κοινωνικότητα των μαθητών, αλλά αύξησαν τη δημιουργικότητα, τη διάθεση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, απομακρύνοντας τους από τη μονοτονία και την πλήξη (Σπυροπούλου 2008β, σελ. 88-101).

B.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο εκπαιδευτικός έχει μια δύσκολη αποστολή. Πρέπει να είναι, ικανός να αντιμετωπίζει τα σύγχρονα αιτήματα και προβλήματα, ικανός να οργανώνει αυτοτελείς συνθήκες και διαδικασίες μάθησης και να μπορεί να κοινωνικοποιεί το νέο άνθρωπο, μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Αρχή του είναι ότι ο μαθητής δεν πρέπει να δέχεται μόνο γνώσεις, αλλά να εξωτερικεύει τις υψηλότερες, ευγενέστερες και καλύτερες ιδιότητες που βρίσκονται έμφυτες μέσα του. Χρειάζεται λοιπόν ο ίδιος συνεχή και έντονη προσπάθεια, περισσότερες γνώσεις, μεγαλύτερη άσκηση των δεξιοτήτων, ισχυρότερα νεύρα, έντονη ενεργητικότητα, μεγαλύτερη αντοχή κι ευελιξία (Δρογίδης και Παππά 2007).

Δεν είναι όμως μόνο η αποστολή του που του προξενεί ένα ιδιαίτερα αυξημένο εργασιακό άγχος και κατά συνέπεια ένα αίσθημα επαγγελματικής εξάντλησης. Οι αιτίες για την ψυχοσωματική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού έχουν μελετηθεί διεξοδικά και σχετίζονται κυρίως με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση), τις συνθήκες εργασίας (οργανωσιακά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος) και τους ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο (προσωπικότητα) (Κουστέλιος και Κουστέλιου 2001). Σοβαρότερες έχει διαπιστωθεί ότι είναι οι αιτίες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας, όπως οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις, η γραφειοκρατία, η έλλειψη κατάλληλης και επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης, οι δυσλειτουργικές συναδελφικές σχέσεις, οι υπερπληθείς τάξεις, η απειθαρχία και η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (Κόκκινος και Δαβάζογλου 2006).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των σχολικών παραγόντων στο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιχειρείται με τη συγκέντρωση πρωτογενών στοιχείων, μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, να δοθούν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα–υποθέσεις, όπως *ποιοι είναι οι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που επιδρούν στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού προσωπικού, πώς οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών, ποιες είναι οι συνέπειες των επιδράσεων αυτών στην ψυχική και φυσική (σωματική) ισορροπία του εκπαιδευτικού προσωπικού, ποια είναι η έκταση του προβλήματος στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Καρδίτσας και τι χρήζει αντιμετώπισης-βελτίωσης στο σχολικό περιβάλλον.*

2.ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο υπό μελέτη πληθυσμός (δείγμα έρευνας) είναι **εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**, οι οποίοι ασκούν διοικητικό και διδακτικό έργο στην πόλη της **Καρδίτσας**. Για τη διεξαγωγή της έρευνας προηγήθηκε προφορική ενημέρωση τόσο του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας όσο και των Διευθυντών των επτά Γυμνασίων, των πέντε Γενικών Λυκείων, των δύο Επαγγελματικών Λυκείων και του Νυχτερινού Γυμνασίου της πόλης της Καρδίτσας και κυρίως των εκπαιδευτικών από τους οποίους ζητήθηκε η ουσιαστική συνδρομή τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Στις σχολικές μονάδες της πόλης της Καρδίτσας η δύναμή τους (εκπαιδευτικό προσωπικό με οργανική θέση και εκπαιδευτικό προσωπικό με προσωρινή τοποθέτηση) σύμφωνα με στοιχεία των μονάδων αυτών ανέρχεται το Σεπτέμβριο του 2013 για τα Ημερήσια Γυμνάσια και το Εσπερινό Γυμνάσιο σε 204 εκπαιδευτικούς και για τα Ημερήσια Γενικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά/Νέα Τεχνολογικά Λύκεια σε 248 εκπαιδευτικούς. Συνολικά υπηρετούν στις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες 452 εκπαιδευτικοί.

3.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και συγκεκριμένα ερωτήσεις αξιολογικής κλίμακας (χρησιμοποιήθηκε η 5βαθμη κλίμακα Likert) και διχοτομικές ερωτήσεις (απλές και πολλαπλής επιλογής), ενώ **ελέχθηκε** και ο συντελεστής αξιοπιστίας του, δηλαδή ο συντελεστής Cronbach's α , που πρέπει να είναι $\alpha \geq 0,700$ (Bishop κ.ά. 2007, Hair κ.ά. 2010).

Το ερωτηματολόγιο έχει δομηθεί σε 3 ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει και αναζητά τα δημογραφικά και λοιπά εισαγωγικά στοιχεία των ερωτηθέντων, όπως το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ειδικότητα, το είδος των καθηκόντων (εκπαιδευτικό ή διοικητικό), την κατηγορία του Σχολείου που εργάζονται, την οικογενειακή κατάσταση. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη διερεύνηση της επίδρασης παραγόντων του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη διερεύνηση της επίδρασης παραγόντων του εσωτερικού σχολικού περιβάλλοντος στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών.

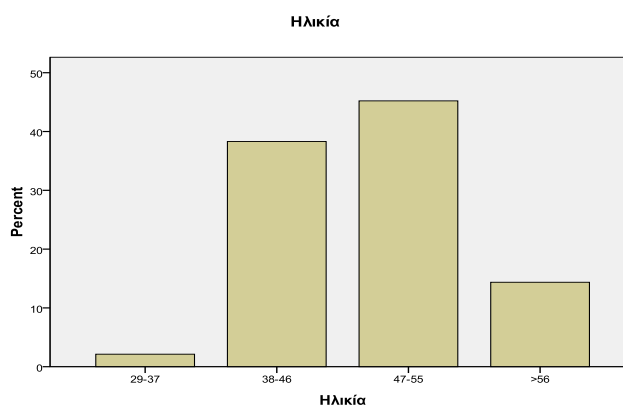
4.ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πριν αρχίσει η διεξαγωγή της έρευνας, το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε *πυλοτικά* σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (20 εκπαιδευτικοί) κατά το χρονικό διάστημα 2-6 Σεπτεμβρίου 2013. Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε από εκείνους η γνώμη τους σχετικά με την τελική μορφοποίηση του εργαλείου αυτού. Ακολούθως, συντάχθηκε *μία συνοδευτική επιστολή* που περιγράφει το θέμα, τη σημαντικότητα αυτού, τη συνεισφορά του, τις λεπτομέρειες της έρευνας και ζητάει ευγενικά την ανώνυμη συμμετοχή των ερωτηθέντων και την ειλικρινή τους απάντηση στο ερωτηματολόγιο αυτό. Στους εκπαιδευτικούς *παραδόθηκαν δια της προσωπικής παρουσίας* τα ερωτηματολόγια προς απάντηση και οι συνοδευτικές επιστολές κατά το χρονικό διάστημα 9-25 Σεπτεμβρίου 2013. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια *παραλήφθηκαν* επίσης προσωπικά. Τελικά, διανεμήθηκαν συνολικά 215 ερωτηματολόγια. Συλλέχθηκαν 200, αφού 15 δεν επιστράφηκαν. Από τα 200 απαντημένα ερωτηματολόγια τα 12 ήταν μη πλήρως ή ορθώς συμπληρωμένα. Συνεπώς, αξιολογήθηκαν τα στοιχεία 188 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και στη συνέχεια οι απαντήσεις αναλύθηκαν με το Στατιστικό Πρόγραμμα *SPSS* (Statistical Package for Social Sciences) στην έκδοση 17 (Δημητριάδης 2010). Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ο *μέσος* (Mean), η *τυπική απόκλιση* (Std. Deviation), οι *συχνότητες* (Frequencies) και οι *συσχετίσεις* (Correlations), καθώς και ο *συντελεστής αξιοπιστίας α* (Cronbach's α) για τη μέτρηση της αξιοπιστίας του δείγματος της έρευνας. Τέλος, για την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί πίνακες και ραβδογράμματα.

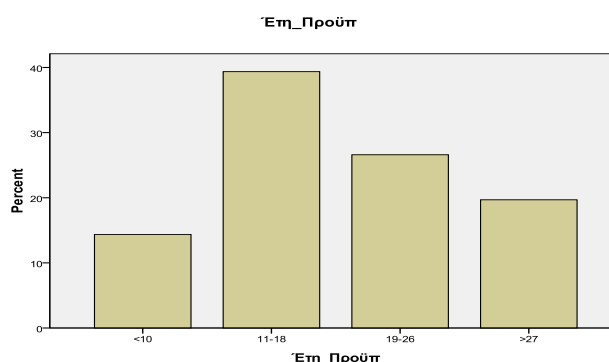
Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας το δείγμα αποτελείται από **65 άνδρες** (34,6%) και **123 γυναίκες** (65,4%). Από αυτά μόλις το 2,1% του δείγματος (4 άτομα) είναι ηλικίας μικρότερης των 37 ετών, 72 άτομα (38,3%) ηλικίας 38 έως 46 ετών, 85 άτομα (45,2%) ηλικίας 47 έως 55 ετών και 27 άτομα (14,4%) ηλικίας μεγαλύτερης των 56 ετών (**Πίνακας 5.1**).



Πίνακας 5.1: Διάγραμμα ηλικίας

Από την ανάλυση προκύπτει επίσης ότι στο παραπάνω δείγμα μόνον το 6,4%, δηλαδή 12 άτομα διαθέτουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα επιπλέον του πρώτου πτυχίου που είναι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΠΕ).

Χρήσιμη είναι και η παρουσίαση της προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Προκύπτει ότι το 14,4% έχει προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών, το 39,4% έχει προϋπηρεσία από 11 έως 18 έτη, το 26,6% έχει προϋπηρεσία από 19 έως 26 έτη και το 19,7% έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 27 ετών (**Πίνακας 5.2**). Αξίζει επιπρόσθετα να σημειωθεί ότι από το συνολικό δείγμα ένα ποσοστό 6,4%, δηλαδή 12 άτομα, έχουν θέση ευθύνης, δηλαδή αποτελούν μέλη Διεύθυνσης σχολικής μονάδας.



Πίνακας 5.2: Διάγραμμα Προϋπηρεσίας

5.1.ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ CRONBACH'S α

Στον παρακάτω πίνακα (**Πίνακας 5.3**) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του έλεγχου αξιοπιστίας των 56 ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου, χρησιμοποιώντας το

δείκτη αξιοπιστίας α . Για τα στοιχεία και των Δύο Ενοτήτων, ο δείκτης αξιοπιστίας α είναι αρκετά υψηλός, **0,84** και **0,83** αντίστοιχα, γεγονός που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία. Πρέπει $\alpha \geq 0,700$ (Bishop κ.ά. 2007, Hair κ.ά. 2010).

Παράγοντες Σχολικού Περιβάλλοντος	α	N of items
Εξωτερικοί	0.84	28
Εσωτερικοί	0.83	28

Πίνακας 5.3: Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's α

5.2. ΜΕΣΟΙ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Στον παρακάτω Πίνακα (**Πίνακας 5.4**) παρουσιάζονται οι μέσοι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που αφορούν στο βαθμό επηρεασμού του εκπαιδευτικού έργου από τους εξωτερικούς σχολικούς παράγοντες.

Ερωτήσεις για τον επηρεασμό του εκπαιδευτικού έργου από παράγοντες του Εξωτερικού Περιβάλλοντος	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Ερ.1.1.b Από τη στάση της τοπικής κοινωνίας για τη σχολική μονάδα	2,39	1,17
Ερ.1.2.b Από τη στάση της τοπικής κοινωνίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό	2,95	1,24
Ερ. 1.3.b Από τη στάση της τοπικής κοινωνίας για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	3,06	1,22
Ερ. 1.4.b Από τη συμπεριφορά και το ρόλο του Σχολικού Σύμβουλου	3,11	1,23
Ερ. 1.5.b Από τη σύνδεση του Λυκείου με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	3,62	1,33
Ερ. 1.6.b Από την προετοιμασία των μαθητών στα Ιδιωτικά Φροντιστήρια	2,64	1,38
Ερ. 1.7.b Από την εμπλοκή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, πολιτικών προσώπων/φορέων	2,38	1,23
Ερ. 1.8.b Από το ρόλο και το έργο της ΟΛΜΕ	1,92	1,04
Ερ. 1.9.b Από το ρόλο και το έργο της ΕΛΜΕΚ	2,11	1,16
Ερ. 1.10.b Από την εκπαιδευτική πολιτική του αρμόδιου Υπουργείου	3,72	1,30
Ερ. 1.11.b Από την οικονομική πολιτική χρηματοδότησης αναγκών της Β' Εκπαίδευσης	3,67	1,28
Ερ. 1.12.b Από την αμοιβή των εκπαιδευτικών της Β' Εκπαίδευσης	3,33	1,45
Ερ. 1.13.b Από την πολιτική κινήτρων του αρμόδιου Υπουργείου	2,57	1,23
Ερ. 1.14.b Από τη συμπεριφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων	2,84	1,22

Πίνακας 5.4: Μέσοι και Τυπικές Αποκλίσεις Ερωτήσεων για τους Εξωτερικούς Σχολικούς Παράγοντες

Στον παρακάτω Πίνακα (**Πίνακας 5.5**) παρουσιάζονται οι μέσοι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που αφορούν στο βαθμό επηρεασμού του εκπαιδευτικού έργου από τους εσωτερικούς σχολικούς παράγοντες.

Ερωτήσεις για τον επηρεασμό του εκπαιδευτικού έργου από παράγοντες του Εσωτερικού Περιβάλλοντος	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Ερ.2.1.β Από την τοποθεσία και το κοντινό περιβάλλον της σχολικής μονάδας	3,05	1,38
Ερ.2.2.β Από τις κτιριακές εγκαταστάσεις /συνθήκες υγιεινής της σχολ. μονάδας	3,52	1,13
Ερ. 2.3.β Από την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας	3,95	0,98
Ερ. 2.4.β Από τη συμπεριφορά της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας	3,83	1,03
Ερ. 2.5.β Από τη συμπεριφορά των συναδέλφων της σχολικής μονάδας	3,66	1,14
Ερ. 2.6.β Από τη συμπεριφορά των μαθητών και των Μαθητικών Συμβουλίων	3,09	1,25
Ερ. 2.7.β Από την απόδοση των μαθητών	3,80	0,92
Ερ. 2.8.β Από τη θεσμική αδυναμία της Διεύθυνσης ελέγχου συμπεριφορών των μαθητών	3,44	1,04
Ερ.2.9.β Από τον εργαστηριακό εξοπλισμό, τα εποπτικά μέσα, το υποστηρικτικό Γραμματειακό και Βοηθητικό προσωπικό	3,72	0,99
Ερ. 2.10.β Από τα εκπ. έργα (projects) στα πλαίσια μαθημάτων/προγραμμάτων	2,88	1,23
Ερ. 2.11.β Από την αξιολόγηση έργου του εκπαιδευτικού	2,82	1,25
Ερ. 2.12.β Από την πολιτική κινήτρων της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας	2,68	1,20
Ερ. 2.13.β Από το υφιστάμενο ενδοσχολικό φυσικό κλίμα και περιβάλλον	3,20	1,12
Ερ. 2.14.β Από το υφιστάμενο ενδοσχολικό ψυχικό και περιβάλλον	3,52	1,10

Πίνακας 5.5: Μέσοι και Τυπικές Αποκλίσεις Ερωτήσεων για τους Εσωτερικούς Σχολικούς Παράγοντες

5.3.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Χρησιμοποιώντας το **SPSS**, και πιο συγκεκριμένα παρατηρώντας τα αποτελέσματα των συχνοτήτων των απαντήσεων συγκεκριμένων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, είναι δυνατό να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την επίδραση του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Παρακάτω παρουσιάζονται αρχικά οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για συγκεκριμένους εξωτερικούς παράγοντες και στη συνέχεια για παράγοντες του εσωτερικού περιβάλλοντος.

5.3.1.Αποτελέσματα Συχνότητων Εξωτερικών Παραγόντων

Με βάση τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 48,4% πιστεύουν ότι η *τοπική κοινωνία* έχει θετική άποψη για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν (42,6% ουδέτερη, 9% αρνητική). Επίσης, το 43,6% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η τοπική κοινωνία έχει θετική άποψη για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου όπου διδάσκει (49,5% ουδέτερη, 6,9% αρνητική). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 54,8% (38,8% ουδέτερη, 6,4% αρνητική) πιστεύουν ότι η τοπική κοινωνία έχει θετική άποψη για τις επιδόσεις των μαθητών. Στο ερώτημα για τη λειτουργία του θεσμού του *Σχολικού Συμβούλου* το 59% έχει θετική άποψη για τη λειτουργία του, το 35,1% τον κρίνει ουδέτερα και ένα 5,9% έχει αρνητική άποψη. Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα του ερωτήματος που αφορά στη *σύνδεση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, όπου το 71,8% έχει αρνητική άποψη, το 14,4% ουδέτερη και μόλις το 13,8% θετική. Στο ερώτημα για τη διάχυτη παραδοχή της κοινωνίας ότι η σωστή προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται μόνο στα *Ιδιωτικά Φροντιστήρια* το 83,5% έχει αρνητική άποψη (12,2% ουδέτερη, 4,3% θετική). Αρνητικά κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή της *Τοπικής Αυτοδιοίκησης* (56,9%), πολιτικών φορέων και προσώπων για ζητήματα που αφορούν στους ίδιους ή στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Αρνητική είναι επίσης η άποψη τους και για το ρόλο της *Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης* (ΟΛΜΕ) σε ποσοστό 51%, με το 39,4% να έχει ουδέτερη άποψη και μόλις το 9,6% να έχει θετική άποψη. Στην ερώτηση για το ρόλο της *Ένωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευση Καρδίτσας* (ΕΛΜΕΚ), οι απόψεις είναι μοιρασμένες, με 24,5% να έχει θετική άποψη, 23,4% αρνητική και ουδέτερη το 52,1% των εκπαιδευτικών. Η *εκπαιδευτική πολιτική* του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (κλείσιμο σχολικών μονάδων, διαθεσιμότητα, αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ κ.λπ.) κρίνεται επίσης αρνητικά με ποσοστό 56,9%. Κάθετα αντίθετοι είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί στην *οικονομική πολιτική* των συναρμόδιων Υπουργείων (Οικονομικών, Παιδείας και Θρησκευμάτων) που αφορά τόσο στη χρηματοδότηση των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων όσο και στην *αμοιβή* των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 92,6% και 96,3% αντίστοιχα. Στην ερώτηση για τη συμπεριφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ουδέτερη άποψη με ποσοστό 59,6% (33% θετική, 7,4% αρνητική).

5.3.2.Αποτελέσματα Συχνοτήτων Εσωτερικών Παραγόντων

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Καρδίτσας σε υψηλό ποσοστό, 75,5%, θεωρούν κατάλληλη την *τοποθεσία και το κοντινό περιβάλλον* της σχολικής μονάδας που υπηρετούν (ουδέτερα 21,8%, αρνητικά 2,7%). Αλλά κι οι *κτιριακές εγκαταστάσεις κι οι συνθήκες υγιεινής* των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν κρίνονται θετικά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε ποσοστό 52,1% (29,8% ουδέτερα, 18,1% αρνητικά). Επίσης, η γενικότερη *οργάνωση και λειτουργία* των σχολικών μονάδων αξιολογείται θετικά με το πολύ υψηλό ποσοστό του 73,9%, με μόλις το 2,1% να αναφέρεται αρνητικά. Στα ερωτήματα που αφορούν τη *συμπεριφορά της Διεύθυνσης* της σχολικής μονάδας και *των συναδέλφων* οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζονται απολύτως θετικά τόσο για τη Διεύθυνση όσο και για τους συναδέλφους τους με ποσοστό 77,1% και 78,7% αντίστοιχα. Στην ερώτηση για τη *συμπεριφορά των μαθητών* τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ουδέτερη άποψη με ποσοστό 53,7% (30,9% θετική, 15,4% αρνητική). Η *θεσμική αδυναμία της Διεύθυνσης ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών* της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν κρίνεται επίσης αρνητικά από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 78,7%, με το υπόλοιπο 21,3% να έχει μια ουδέτερη στάση. Τα *εκπαιδευτικά έργα* (projects), που πρόσφατα εισήχθησαν στα προγράμματα σπουδών αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς θετικά σε ποσοστό 42,6% (ουδέτερα 39,8%, αρνητικά 17,6%). Επίσης η επικείμενη *αξιολόγηση* του έργου των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται από τους ίδιους ουδέτερα σε ποσοστό 45,7% (θετικά 27,7%, αρνητικά 26,6%). Στο ερώτημα για την άποψη του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με το υφιστάμενο ενδοσχολικό *φυσικό κλίμα και περιβάλλον* (φόρτος εργασίας, υπερβολική ζέστη ή κρύο, κακός φωτισμός κ.λπ.) το μεγαλύτερο ποσοστό έχει μια ουδέτερη στάση (46,3%), ωστόσο το ποσοστό της αρνητικής κρίσης ανέρχεται σε 39,9% (θετική 13,8%). Στο αντίστοιχο ερώτημα για το υφιστάμενο ενδοσχολικό *ψυχικό κλίμα και περιβάλλον* (άγχος, ενδοσχολική βία, εργασιακή ανασφάλεια, κ.λπ.) που βιώνουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε ποσοστό 53,2%, με θετική άποψη να έχει μόνο το 6,4% (ουδέτερη 40,4%).

5.4.ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συσχέτισης (correlation) εξετάζεται η επίδραση που έχουν οι προαναφερθείσες απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού στην καθημερινή εκτέλεση της εργασίας του μέσα στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

5.4.1.Επίδραση Εξωτερικών Σχολικών Παραγόντων

Σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 5.6) η κρίση για τη στάση της *τοπικής κοινωνίας* για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί έχει μια θετική συσχέτιση (0,33) με το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο πιο θετική είναι η άποψη της κοινωνίας για τη σχολική μονάδα, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Επίσης, η κρίση για τη στάση της τοπικής κοινωνίας για εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν έχει μια θετική συσχέτιση (0,31) με το έργο των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο πιο θετική είναι η άποψη της κοινωνίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Τέλος, η κρίση για τη στάση της τοπικής κοινωνίας για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν έχει μια θετική συσχέτιση (0,45) με το έργο των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο πιο θετική είναι η άποψη της κοινωνίας για τις επιδόσεις των μαθητών, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Ο θεσμός του *Σχολικού Συμβούλου* επίσης έχει μια θετική συσχέτιση (0,55) με το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο πιο θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Μικρή θετική συσχέτιση (0,03) υπάρχει ανάμεσα στην άποψη για τη *σύνδεση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* και το έργο των εκπαιδευτικών. Μικρή θετική συσχέτιση (0,09) υπάρχει ανάμεσα στην άποψη για τη σημασία των *Ιδιωτικών Φροντιστηρίων* στην προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το έργο των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η εμπλοκή της *Τοπικής Αυτοδιοίκησης, πολιτικών προσώπων και φορέων* έχει μια θετική συσχέτιση (0,40) με το έργο των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο αυξάνεται η εμπλοκή τους, τόσο επηρεάζεται το έργο τους. Ο ρόλος της *ΟΛΜΕ* παρουσιάζει θετική συσχέτιση με το έργο των εκπαιδευτικών (0,26), δηλαδή όσο πιο θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Ο ρόλος της *ΕΛΜΕΚ* παρουσιάζει θετική συσχέτιση με το έργο των εκπαιδευτικών (0,45), δηλαδή όσο πιο

θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Καρδίτσας, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Ωστόσο, στη συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό επηρεασμού του έργου των καθηγητών και της *εκπαιδευτικής πολιτικής* που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας, αυτή είναι αρνητική (-0,23). Αυτό σημαίνει ότι όσο η άποψη για την εφαρμοζόμενη πολιτική μειώνεται (αρνητική άποψη) τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο των εκπαιδευτικών. Αρνητικές επίσης είναι οι συσχετίσεις του έργου των εκπαιδευτικών τόσο με την *οικονομική πολιτική* για τη χρηματοδότηση των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων (-0,19) όσο και με την οικονομική πολιτική για την *αμοιβή* του εκπαιδευτικού προσωπικού (-0,16). Αυτό σημαίνει ότι όσο η άποψη για τις δύο αυτές πολιτικές μειώνεται (δηλαδή γίνεται πιο αρνητική), τόσο περισσότερο θα επηρεάζεται το έργο των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συμπεριφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων έχει μια θετική συσχέτιση (0,32) με το έργο των εκπαιδευτικών, όπως κι η πολιτική κινήτρων από το αρμόδιο Υπουργείο (0,01).

Παράγοντες Εξωτερικού Περιβάλλοντος	Έργο
Στάση τοπικής κοινωνίας για τη σχολική μονάδα	0,33
Στάση τοπικής κοινωνίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό	0,31
Στάση τοπικής κοινωνίας για τις σχολικές επιδόσεις	0,45
Ρόλος και συμπεριφορά του Σχολικού Συμβούλου	0,55
Σύνδεση του Λυκείου με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	0,03
Άποψη της κοινωνίας για το ρόλο των Ιδιωτικών Φροντιστηρίων	0,09
Εμπλοκή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, πολιτικών προσώπων και φορέων	0,40
Ρόλος της ΟΛΜΕ	0,26
Ρόλος της ΕΛΜΕΚ	0,45
Εκπαιδευτική Πολιτική Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων	-0,23
Χρηματοδότηση λειτουργικών αναγκών σχολείων από τα Συναρμόδια Υπουργεία	-0,19
Αμοιβή Εκπαιδευτικών	-0,16
Πολιτική κινήτρων απόδοσης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων	0,01
Συμπεριφορά Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων	0,32

Πίνακας 5.6: Συσχετίσεις παραγόντων εξωτερικού περιβάλλοντος

5.4.2. Επίδραση Εσωτερικών Σχολικών Παραγόντων

Σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα (**Πίνακας 5.7**), η άποψη των εκπαιδευτικών για την τοποθεσία και το κοντινό περιβάλλον της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν έχει μια θετική συσχέτιση (0,37) με το έργο τους. Επίσης, οι *κτιριακές εγκαταστάσεις καθώς και οι συνθήκες υγιεινής* της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν έχει μια θετική συσχέτιση (0,19) με το έργο τους. Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο πιο θετική είναι η άποψη τους για την τοποθεσία, το κοντινό περιβάλλον, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τις συνθήκες υγιεινής της σχολικής μονάδας, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Το ίδιο ισχύει και για την *οργάνωση και λειτουργία* της σχολικής μονάδας, όπου επίσης παρουσιάζεται θετική συσχέτιση (0,21). Θετική συσχέτιση με το βαθμό επηρεασμού του έργου των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται και για τα τρία ερωτήματα που αφορούν στη *συμπεριφορά της Διεύθυνσης* της σχολικής μονάδας (0,27), των *συναδέλφων* (0,29) και των *μαθητών* (0,10). Όσο πιο θετική είναι η άποψη για τη συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς, τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο τους. Μικρή θετική συσχέτιση (0,09) υπάρχει ανάμεσα στην απόδοση των μαθητών και στο έργο των εκπαιδευτικών. Μικρή είναι η θετική συσχέτιση (0,03) ανάμεσα στον υπάρχοντα *εργαστηριακό εξοπλισμό, τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα, το υποστηρικτικό Γραμματειακό και Βοηθητικό προσωπικό* των σχολικών μονάδων. Θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ του έργου των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης *εκπαιδευτικών έργων/projects* (0,40), της εφαρμοζόμενης *πολιτικής κινήτρων από τη Διεύθυνση* της σχολικής μονάδας (0,30), αλλά και της διαγραφόμενης προοπτικής *αξιολόγησης* του εκπαιδευτικού έργου (0,15). Στη συσχέτιση ανάμεσα στη *θεσμική αδυναμία ελέγχου συμπεριφοράς των μαθητών* από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας και του έργου των εκπαιδευτικών, αυτή είναι αρνητική (-0,30). Αυτό σημαίνει ότι όσο η άποψη για την αδυναμία ελέγχου μειώνεται (αρνητική άποψη) τόσο περισσότερο επηρεάζεται το έργο των εκπαιδευτικών. Αρνητικές επίσης είναι οι συσχετίσεις του έργου των εκπαιδευτικών τόσο με το *ενδοσχολικό φυσικό κλίμα και περιβάλλον* (-0,22) όσο και με το *ενδοσχολικό ψυχικό κλίμα και περιβάλλον* (-0,27). Αυτό σημαίνει ότι όσο η άποψη για το ενδοσχολικό φυσικό και ψυχικό κλίμα και περιβάλλον μειώνεται (δηλαδή γίνεται πιο αρνητική), τόσο περισσότερο θα επηρεάζεται το έργο των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες Εσωτερικού Περιβάλλοντος	Έργο
Τοποθεσία και κοντινό περιβάλλον σχολικής μονάδας	0,37
Κτιριακές εγκαταστάσεις / Συνθήκες υγιεινής σχολικής μονάδας	0,19
Οργάνωση και λειτουργία σχολικής μονάδας	0,21
Συμπεριφορά της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας	0,27
Συμπεριφορά των συναδέλφων	0,29
Συμπεριφορά μαθητών και Μαθητικών Συμβουλίων	0,10
Απόδοση των μαθητών	0,09
Θεσμική αδυναμία της Διεύθυνσης ελέγχου συμπεριφοράς των μαθητών	-0,30
Εργαστηριακός εξοπλισμός, διαθέσιμα εποπτικά μέσα, Γραμματειακό και Βοηθητικό προσωπικό	0,03
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects)	0,40
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	0,15
Πολιτική κινήτρων Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας	0,30
Ενδοσχολικό φυσικό κλίμα και περιβάλλον	-0,22
Ενδοσχολικό ψυχικό κλίμα και περιβάλλον	-0,27

Πίνακας 5.7: Συσχετίσεις παραγόντων εσωτερικού περιβάλλοντος

6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Συνολικά συγκεντρώθηκαν πρωτογενή στοιχεία για 28 παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (14 εξωτερικοί και 14 εσωτερικοί). Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία αυτών, 22 (11 εξωτερικοί και 11 εσωτερικοί), επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Καρδίτσας, δηλαδή, όσο πιο θετική είναι η άποψη για αυτούς τόσο πιο πολύ επηρεάζεται το έργο τους. Αρνητικά επηρεάζουν το έργο τους 6 παράγοντες (3 εξωτερικοί και 3 εσωτερικοί), δηλαδή, όσο πιο αρνητική είναι η άποψη για αυτούς τόσο πιο πολύ επηρεάζεται το έργο τους.

Έχοντας ως βάση τόσο τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας, όσο και το θεωρητικό μέρος της Διπλωματικής Εργασίας με στοιχεία της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας επιβεβαιώνεται ότι το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεχτοι είναι ο οικονομικός, ο πολιτικός, ο νομικός κι ο κοινωνικός τομέας. Η οικονομική κι εκπαιδευτική πολιτική που

ακολουθείται επιδεινώνει τη θέση και το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Καρδίτσας κι η αρνητική εκτίμησή τους επηρεάζει αρνητικά τη στάση και τα συναισθήματά τους. Αρχικά, επιβάλλεται ορθότερη κατανομή των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, ώστε κι οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις οικονομικές απολαβές τους κι οι σχολικές μονάδες να καλύπτουν τις ανάγκες τους και να λειτουργούν απρόσκοπτα. Η πρόσφατη περικοπή των αμοιβών των εκπαιδευτικών τους επηρέασε αρνητικά. Παράλληλα, αρνητικά αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, αφού αλλάζει το εκπαιδευτικό τοπίο σε πολλά επίπεδα και επιδεινώνει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για το Νέο Σχολείο, οι αλλαγές στα Προγράμματα σπουδών θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι σε λάθος κατεύθυνση. Αν και στοχεύουν στην καλύτερευση, όμως η προχειρότητά τους, όταν είναι συνεχείς και άνευ μεθοδικότητας, επιφέρουν το αντίθετο από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ας υπογραμμιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πια δημόσιοι υπάλληλοι, που το κράτος παρεμβαίνει και καθορίζει το περιεχόμενο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, το εργασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνουν μία υπαλληλική γραφειοκρατική συνείδηση, στην οποία πρέπει να εγγραφεί η ιδεολογία της ουδετερότητας και αντικειμενικότητας, του καθήκοντος και της πιστής εκτέλεσης προδιαγεγραμμένων ρόλων, συνθήκες που επιφέρουν ψυχικές δυσλειτουργίες.

Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον ότι όσο πιο πολύ η κοινωνία στηρίζει τον εκπαιδευτικό τόσο πιο θετικά αισθάνεται στην εργασία του. Προς αυτή την κατεύθυνση συντελεί κι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, η Τοπική Αυτοδιοίκηση κι ακολουθούν τα Συνδικαλιστικά τους όργανα, παράγοντες που παρουσιάζονται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Σε σχέση με το εσωτερικό περιβάλλον ιδιαίτερη αναφορά επιβάλλεται να γίνει στο νέο θεσμό των εκπαιδευτικών έργων (projects) που μπορεί να επηρεάσει θετικά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στη συνεργασία κι επικοινωνία με τους μαθητές και στην αποτελεσματικότητά τους. Η νέα αυτή εφαρμοζόμενη μέθοδος διδασκαλίας βοηθά στην καλύτερη διαχείριση της τάξης και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Εδώ, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και της επιμόρφωσης είναι σημαντικός και ουσιαστικός. Αξιοσημείωτη είναι και η θετική επίδραση της τοποθεσίας και του κοντινού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Η επιλογή εγκατάστασης της σχολικής

μονάδας είναι μία επιλογή που επηρεάζει την ποιότητα της εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού της Καρδίτσας και αυτό διαφαίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό. Ακόμη, από την έρευνα επιβεβαιώνεται ότι η ακολουθούμενη πολιτική κινήτρων από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η συμπεριφορά του Διευθυντή και των συναδέλφων, η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι κτιριακές εγκαταστάσεις κι οι συνθήκες υγιεινής, η συμπεριφορά των μαθητών ασκούν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς. Έμφυχο κι άψυχο υλικό των σχολικών μονάδων αποτελεί βασικό παράγοντα οπτικής και βίωσης του εργασιακού χώρου. Όσο πιο θετικά αξιολογούν τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο πιο θετικά αισθάνονται στον εργασιακό τους χώρο.

Αρνητικά επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Καρδίτσας από τη θεσμική αδυναμία ελέγχου στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών από τη Διεύθυνση του σχολείου, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα. Η αντιμετώπιση φαινομένων απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς, η συμμόρφωση και ο σεβασμός των μαθητών στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου, η πειθάρχησή τους διευκολύνει τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Αρνητική επίδραση ασκεί στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το ενδοσχολικό ψυχικό και φυσικό κλίμα. Η εργονομία των σχολικών μονάδων, το έργο, τα καθήκοντα κι η ικανοποίηση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

7.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΠΕΡΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΕΣ

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και την έρευνα σε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι περαιτέρω διερεύνηση χρήζει η επίδραση του Σχολικού Συμβούλου, αναφορικά με το ρόλο και το έργο του, στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμη, η θεσμική αδυναμία της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων στον έλεγχο στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών για την ύπαρξη ενός καλού σχολικού κλίματος. Σε σχέση με τη Διεύθυνση των σχολικών μονάδων χρήζει έρευνας η πολιτική κινήτρων που μπορεί να ακολουθηθεί κι η επίδρασή της στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπρόσθετα, η επίδραση των εκπαιδευτικών έργων (projects) στους εκπαιδευτικούς προσφέρεται για διερεύνησή. Τέλος, κυρίως η τοποθεσία των

σχολικών μονάδων και το κοντινό περιβάλλον τους κι ακολούθως η εργονομία των σχολικών κτιρίων αποτελούν ένα ευρύ πεδίο έρευνας αναφορικά με την επισήμανση θετικών ή αρνητικών στοιχείων και συνεπειών που επιφέρουν στο έμπυχο υλικό και προτάσεων βελτίωσης τους.

Αντί Επιλόγου

Αναμφίβολα ο ρόλος και το λειτούργημα του εκπαιδευτικού είναι δύσκολα, αφού ο εκπαιδευτικός είναι ένας διαχειριστής που αντιμετωπίζει διλήμματα, δυσκολίες και αντικρουόμενα συμφέροντα και προσπαθεί να διαμορφώσει την επαγγελματική του ταυτότητα μέσα από την παραγωγή μαθησιακού κατά βάση έργου στην εκπαίδευση των μαθητών (Lampert 1985).

Το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, ο εργασιακός χώρος, επιδρά στην υγεία και στην ψυχολογική κατάστασή του. Κατά συνέπεια, η σωστή διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος θα συντελούσε, ώστε ο εκπαιδευτικός να ενεργοποιείται θετικά και να έχει τη διάθεση, για να χρησιμοποιήσει, όσο το δυνατόν περισσότερο και καλύτερα, τις ικανότητες και τα προσόντα του, ώστε να συνεισφέρει ενεργά στην πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.

Παρά τις όποιες δυσκολίες στην άσκηση του επαγγέλματος ως υπογραμμιστεί ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα γοητευτικό επάγγελμα, αφού μπορεί να πλάθει και συνάμα να πλάθεται πιάνοντας το σφυγμό των παιδιών και των εφήβων, τον παλμό της ζωής. Αυτό από μόνο του αποτελεί την κυριότερη αιτία απρόσκοπτης δημιουργίας, ηθικής ικανοποίησης και προσωπικής επίτευξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αργυροπούλου, Μ., Ιωαννίδου, Α., Ιωσηφίδου, Ε., Πανώτα, Δ. και Τσομπάνη, Σ., 1993. Κοινωνικές ανισότητες και σχολική επίδοση. Τα «παραδείγματα» του 1ου, του 7ου και του 11ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 73,45-51.
- Βώρος, Φ., 1981. Τι σημαίνει εκπαιδευτικό σύστημα ως μέρος του κοινωνικού οικοδομήματος: α) πού αποβλέπει; β) πώς λειτουργεί; γ) με ποια κριτήρια δικαιώνεται;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 11-21.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π., 2000. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α., 2000. *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γλαρέντζου, Ε., Δελλαπόρτας Δ., Κάτσικας Χ., Κολέντζου Π., Μπουρδή Μ., Ντιγριντάκη Δ., Χατζησταμάτης Κ., 2011. Το Περιβάλλον, οι Συνθήκες Εργασίας και οι Επιπτώσεις στην Υγεία των Εκπαιδευτικών. *Δημοσίευση στο 9^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Απρίλιος 7-9, 2011*, Βόλος. Διαθέσιμο από το: http://dialogos-9osynedrioloime.blogspot.gr/2011/03/2_3412.html [Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2013].
- Δεκλερής, Μ., 1986. *Συστημική θεωρία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δημητριάδης, Ε., 2010. *Στατιστικές εφαρμογές με SPSS 17.0 και LISREL 8.7*. Αθήνα: Κριτική.
- Δρογίδης, Δ. και Παππά, Α., 2008. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Διαθέσιμο από το [http:// pappanna.wordpress.com](http://pappanna.wordpress.com) [Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2013].
- Durbin, A., 2004. *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμέλεια Σαρρής Ν.. 4^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην. Μετάφραση Σαρρής Ν..
- Θελερίτης, Χ., 2010. Άγχος και κατάθλιψη. *Ομιλία σε μορφωτική εκδήλωση με θέμα : Ψυχική υγεία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις- Προβληματισμοί. Γ' κύκλος ομιλιών, 19 Ιανουαρίου 2010, Αθήνα*. Διαθέσιμο από το <http://iatronet.gr> [Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2013].

- Θεοδωράτος, Ε., 1999. *Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Καμπουράκης, Γ., 2005. Η ακουστική των αιθουσών διδασκαλίας και οι επιπτώσεις στην επικοινωνία. *Τεχνικά Χρονικά*, 1, 1-31.
- Κάντας, Α., 1995. *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 3ο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., 1996. Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα Υγείας και Πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3 (2) , 71-85.
- Κάττουλας, Ε., 2010. Αγχώδεις διαταραχές και πανικός. *Ομιλία σε ειδική μορφωτική εκδήλωση με θέμα: Ψυχική υγεία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις- Προβληματισμοί. Γ' κύκλος ομιλιών, 19 Ιανουαρίου 2010, Αθήνα*. Διαθέσιμο από το <http://helios-eie.ekt.gr> [Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2013].
- Κόκκινος, Κ. και Δαβάζογλου, Α., 2006. Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1065-1074*.
- Κλεφταράς, Γ., 1998. *Η Κατάθλιψη σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουντουράς, Μ., 1985. *Κλείστε τα Σχολεία*. Αθήνα: Γνώση.
- Κουστέλιος, Α. και Κουστέλιου, Ι., 2001. Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8, (1) ,30-39.
- Κωτσίκης, Β., 2001. *Εκπαιδευτικά Συστήματα-Οργάνωση και Διοίκηση. Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. 2004. Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 11 (4), 497-511.
- Ματσαγγούρας, Η., 2011. *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Morgan, M., 2000. *Οι όψεις της οργάνωσης-Εισαγωγή στις θεωρίες της διοίκησης*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη. Μετάφραση Γιαμαλίδου, Μ..
- Μπαμπινιώτης, Γ., 2002. *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων-αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Β' έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ. και Λαζακίδου-Καφετζή, Γ., 2006. Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Δημοσίευση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, Βόλος*. Διαθέσιμο από το: <http://reader.ekt.gr/bookReader> [Ανακτήθηκε στις 22 Αυγούστου 2013].
- Μπούρας, Γ. και Λύκουρας, Λ., 2011. Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 48, (2), 54-61.
- Μπουρής, Ι., 2005. Αξιοποίηση συναινετικών προτύπων λήψης αποφάσεων στη σχεδίαση και ανάπτυξη υπηρεσιών πληροφόρησης. *Στον: Πρακτικά Συνεδρίου, εκδ. 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 1-3 Δεκεμβρίου 2005 Αθήνα*. Αθήνα: Πρακτικά Συνεδρίου, 141-156.
- Μπουρής, Ι., 2008α. *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων για στελέχη διοίκησης και εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ. Υπόεργο 3: Προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης-Μέτρο 2.1 του ΕΠΕΑΕΚΠ. Αθήνα. Διαθέσιμο από το <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1326> [Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2013].
- Μπουρής, Ι., 2008β. *Εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων για στελέχη διοίκησης και εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ*. Υπόεργο 3: Προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης - Πράξη: Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης - Μέτρο 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ Π. ΑΘΗΝΑ. Διαθέσιμο από το <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1297> [Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2013].
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. και Τόγια, Κ., 2006. Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και επίτευξη των στόχων του. Διαθέσιμο από το: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidراسι.pdf. [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2013].
- Παγουλάτου, Α., 2010. *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Περίοδος 1974-2009*. Πτυχιακή, (PhD). Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Παναγόπουλος, Α., 2012. *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : η περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου και οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το θεσμό*. Πτυχιακή, (PhD). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαναούμ, Ζ., 2003. *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ., 2005. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, πότε, πώς;. Στον: Μπαγάκη, Γ., έκδ. *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ., 2008. Για ένα καλύτερο Σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στον: Βλάχος, Δ., έκδ. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων. 20-21 Μαρτίου 2008 Αθήνα και 17-18 Απριλίου 2008 Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 54-61.
- Παππά, Β., 2006. Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πασιαρδή, Γ., 2007. Βασικές αρχές «κλειδιά» στην Οργάνωση και Διοίκηση τάξης. Διαθέσιμο από το: http://www.ea.gr/ep/.../139956946259520Presentation_6-2-07_in_Greek.pps. [Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2013].
- Πολυχρονόπουλος, Μ. και Παπαστυλιανού, Α., 2007. Παράγοντες ψυχικής υγείας του άνδρα εκπαιδευτικού, η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση και η ανάγκη ύπαρξης ενός υποστηρικτικού πλαισίου. Στον: Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. και Παπαστυλιανού, Α.. *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους άνδρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυρπυρής, Π., 2010. *Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) και Εκπαιδευτική Πολιτική 1949-1967*. Πτυχιακή(PhD). Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ραγιαδάκος, Χ., 2011. *Πρόταση κατανομής των αιθουσών Γυμνασίου και Λυκείου στα μαθήματα αντί της υφιστάμενης κατανομής στα τμήματα των μαθητών*. Ευρωπαϊκό Έργο PATHWAY [SiS-CT-2010-266624]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α., 2008. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΑΕΔ. Διαθέσιμο από το: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3707/1099_02_oaed_summary_enotita11_v01.pdf [Ανακτήθηκε στις 24 Ιουλίου 2013].

- Σαΐτης, Χ., 2008α. *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: ΟΑΕΔ. Διαθέσιμο από το: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1093> [Ανακτήθηκε στις 4 Ιουλίου 2013].
- Σαΐτης, Χ., 2008β. *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ 2008. Διαθέσιμο από το: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>. [Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2013].
- Σδρόλιας, Λ., Τερζίδης, Κ. και Πολύζος, Σ., 2003. Η ψυχική αλλοτρίωση του προσωπικού των επιχειρήσεων από το εργασιακό τους περιβάλλον. *Εννοιολογική Προσέγγιση- Αιτίες-Συμπτώματα του φαινομένου. Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 3, 101-118.
- Σκέμπερη, Λ., 2010. *Τέχνη και Εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο*. Οργανωτική Επιτροπή Ενίσχυσης Βιβλιοθηκών.
- Σπυροπούλου, Δ., Κοντάρης, Χ., Αντωνακάκη, Τ. και Χαλά, Χ., 2008α. Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση. *Στον: Βλάχος, Δ., έκδ. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων. 20-21 Μαρτίου 2008 Αθήνα και 17-18 Απριλίου 2008 Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 102-116.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ. και Μπούρας, Σ., 2008β. Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. *Στον: Βλάχος, Δ., έκδ. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων. 20-21 Μαρτίου 2008 Αθήνα και 17-18 Απριλίου 2008 Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 88-101.
- Υπουργείο Εργασίας, 1992. *Υγιεινή και Ασφάλεια στους χώρους εργασίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας.
- Φρομ, Ε., 1975. *Η εικόνα του ανθρώπου στον Μαρξ*. Αθήνα: Μπουκουμάνη. Μετάφραση Καρατζάς Λ..
- Χατζηχρήστου, Χ., 2004. *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα : Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Χουλιάρα, Ξ., 2010. Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση:*

το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 6, (1, 2), 201-220.

Watzlawick, P., Bavelas, J. και Jackson, D., 2004. *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Μετάφραση Χαραλαμπίκη, Κ..

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. και Goesling, B., 2002. Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Education Research Journal*, 39 (4), 829-863.

Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G. και Kramer, S., 2004. Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The leadership Quarterly*, 15, (1), 5-32.

Anderson, C., 1982. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52, (3), 368-420.

Andrews, M., Duncombe, W. και Yinger, J., 2002. Revisiting economies of size in American education: are we any closer to a consensus?. *Economics of Education Review*, 21 (3), 245-262.

Baba, V., Galperin, B. και Lituchy, T., 1999. Occupational mental health: a study of work-related depression among nurses in the Caribbean. *International Journal of Nursing Studies*, 36 (2), 163-169.

Bakker, A., Schaufeli, W., Demerouti, E., Janssen, P., Van der Hulst, R. και Brouwer, J., 2000. Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety Stress Coping*, 13, 247-268.

Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. και Xanthopoulou, D., 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Möller, U., Wirsching, M. και Schaarschmidt, U., 2006. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environment Health*, 79 (3), 199-204.

- Barr, R. και Dreeben, R., 2008. Κεφάλαιο. Στον: Ballantine, J. και Spade, J., εκδ. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. 3^η εκδ.. California: Pine Forge Press, 73-79.
- Beer, J. και Beer, J., 1992. Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Report*, 71 (3), 1331-1336.
- Behre, W., Astor, R. και Meyer, H., 2001. Elementary-and Middle-school Teachers' Reasoning about Intervening in School Violence: An examination of violence-prone school sub contexts. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 131-153.
- Berry, B., Smylie, M. και Fuller. E., 2008. Understanding Teacher Working Conditions: A Review and Look to the Future. *Center for Teaching Quality*. Διαθέσιμο από το: [http://166.78.18.218/sites/default/files/Understanding%20Teacher%](http://166.78.18.218/sites/default/files/Understanding%20Teacher%20Working%20Conditions.pdf) [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2013].
- Bishop, Y. M., Finberg, S. E. και Holland, P. W., 2007. *Discrete Multivariate Analysis: Theory and Applications*. New York: Springer Science and Business Media Publishing.
- Boulding, K., 1956. General Systems Theory—The Skeleton of Science. *Management Science*, 2 (3), 197-208.
- Bowen, G, 2004. Social organizations and schools: a general systems theory perspective. Στον: Allen-Meares, P., εκδ. *Social Work Services in Schools*, 4^η έκδ., Boston : Pearson, 53–70.
- Brooks, K. και Saiti, A., 2003. Public Expenditure on Education: Evidence of the Greek Public Primary Schools. *Journal of Business and Society*, 16, 119-138.
- Brouwers., A. και Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Bryk, A. και Driscoll, M., 1988. *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. 1^η έκδοση. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI.
- Buckley, J., Schneider, M. και Shang, Y., 2005. Fix It and They Might Stay: School Facility Quality and Teacher Retention in Washington, D.C.. *Teachers College Record*, 107 (5), 1107-1123.

- Burke, R., Greenglass, E. και Schwarzer, R., 1996. Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9, 261–275.
- Burkhardt, H. και Schoenfeld, A., 2003. Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32, (9), 3–14.
- Caillods, F. και Lewin, K., 2001. *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, SAGIM.
- Chapain, R., 2008. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28 (2), 195-209.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H. και Vigdor, J., 2008. Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92 (5-6), 1352-1370.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. και Pickeral, T., 2009. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Coleman, P. και Collinge, J., 1991. In the Web: Internal and External Influences Affecting School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 2 (4), 262-285.
- Cotton, K., 1996. *School Size, School Climate and Student Performance*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cox, H. και Wood, J., 1980. Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58 (1), 1-6.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. και Peck, C., 2001. High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 813-834.
- Daft, R., 1989. *Organization Theory and Design*. M.N. West: St Paul.
- Dannenberg, A., Jackson, R., Frumkin, H., Schieber, R., Pratt, M., Kochtitzky, C. και Tilson, H., 2003. The Impact of Community Design and Land-Use Choices on

- Public Health: A Scientific Research Agenda. *American Journal of Public Health*: 93 (9), 1500-1508.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. και Van Petegem, P., 2013. How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11.
- Ding, C., Liu, Y. και Berkowitz, M., 2011. The Study of Factor Structure and Reliability of an Abbreviated School Climate Survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, (3), 241-256.
- European Commission, 2004a. *Implementation of «Education and Training 2010». Work Programme: Working Group E «Making the best use of resources»: A European Toolbox of policy measures*. Brussels: European Commission.
- European Commission, 2004b. *Implementation of «Education and Training 2010». Work Programme: Working Group E «Making the best use of resources»: Progress Report, December 2010*. Brussels: European Commission.
- Fredrickson, B., 2001. The role of positive emotions to positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fullan, M., 2007. *The New Meaning of Educational Change*. 4^η έκδ.. New York: Teacher's College Press.
- Galand, B., Lecocq, C. και Philippot, P., 2007. School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 465-477.
- Gareis, R., 2010. Changes of organizations by projects. *International Journal of Project Management*, 28, 314-327.
- Glass, D. και McKnight, J., 1996. Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: a review of the evidence. *Psychological Health*, 11 (1), 23-48.
- Grayson, J. και Alvarez, H., 2008. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1349-1363.
- Greenhow, C., Robelia, B. και Huges, J., 2009. Learning, Teaching and Scholarship in a Digital Age Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?. *Educational Researcher*, 38 (4), 246-259.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. και Anderson, R.E., 2010. *Multivariate data analysis*, 7^η Έκδ., Englewood, New Jersey: Prentice Hall Higher Education.

- Hallinger, P., 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33 (3), 329-352.
- Hammer, T., Saksvik, P., Nytro, K., Torvatn, H. και Bayazit, M., 2004. Expanding the Psychosocial Work Environment: Workplace Norms and Work-Family Conflict as Correlates of Stress and Health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9 (1), 83-97.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J. και Mashburn A., 2008. Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17 (1), 115-136.
- Hanaken, J., Bakker, B. και Schaufeli, W., 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495-513.
- Hanushek, E. και Rivkin, S., 2006. Chapter 18 Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Hargreaves, A., 2006. Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Hastings, R. και Bham, M., 2003. The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.
- Hinduja, S. και Patchin, J., 2007. Offline Consequences of Online Victimization. School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6 (3), 89-112.
- Horne-Martin, S., 2005. The classroom environment and children's performance. Is there a relationship? Κεφάλαιο. Στον: Spencer, C. και Blades, M., έκδ. *Children and their Environments. Learning, Using and Designing Spaces*. 1^η έκδ. New York: Cambridge University Press, 91-107.
- Howard, S. και Johnson, B., 2004. Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hillson, D., 2009. *Managing Risks in Projects-Fundamentals of Project Management*. Surrey, UK: Gower Publishing Limited.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K., Moysidou, C. και Lerodiakonou, C., 1999. Burnout in nursing staff: is there a relationship between depression and burnout?. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 29 (4), 421-433.

- Iacovides, A., Fountoulakis, K., Kaprinis, St. και Kaprinis, G., 2003. The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75 (3), 209-221.
- Ingersoll, R., 2001. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.
- Ingersoll, R., 2003. *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Διαθέσιμο από: <http://www.google.gr/books/> [Ανακτήθηκε την 28 Ιουλίου 2013].
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. και Weigel, M., 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, Illinois: MacArthur Foundation.
- Katsas, G., 2011. Depression as a social phenomenon: Alienation and apathy. *Encephalos Journal*, 48(4),143-145.
- Kokkinos, C., 2007. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kouri, C., 1999. *Wait for the Bus: How Low country School Site Selection and Design Deter Walking to School and Contribute to Urban Sprawl*. Charleston: South Carolina Coastal Conservation League.
- Kyriacou, C., 2001. Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lampert, M., 1985. How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, (2), 178-195.
- Lowman, R., 1993. The Inter-Domain Model of Career Assessment and Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 71(5), 549-554.
- Ma, X. και MacMillan, R., 1999. Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47.
- Mallet, P. και Paty, B., 1999. How French counsellors treat school violence: An adult-centered approach. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21 (4), 279-300.
- Maslach, C., 1987. Burnout research in the social sciences: a critique. *Journal of Social Service Research*, 10, 95-105.

- Mathers, E., 2001. Stress Free Teaching: A Practical Guide to Tackling Stress in Teaching, Lecturing and Tutoring. *Quality Assurance in Education*, 9 (1), 54 – 56.
- Michie, S. και Williams, S., 2003. Reducing work related psychological ill health and sickness absence: a systematic literature review. *Occupational and Environment Medicine*, 60 (1), 3-9.
- Moor, St., Maguire, A., McQueen, H., Wells, E., Elton, R., Wrate, R. και Blair, C., 2007. Improving the recognition of depression in adolescence: Can we teach the teachers?. *Journal of Adolescence*, 30 (1), 81-95.
- Mumtaz, S., 2000. Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9 (3), 319-342.
- Murnane, R. και Steele, J., 2007. What Is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for All Children. *The Future of Children*, 17 (1), 15-43.
- Näring, G., Briët, M. και Brouwers, A., 2006. Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of byrnout in teachers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 20 (4), 303-315.
- Newmann, F. και Wehlage, G., 1995. *Successful School Restructuring*. 1^η έκδοση. Wisconsin: Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Newmann, F., Rutter, R. και Smith, M., 1989. Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, (4), 221-238.
- Nichol, M., Pickett, W. και Janssen, I., 2009. Associations between school recreational environments and physical activity. *Journal of School Health*, 79 (6), 247-254.
- Olivier, M. και Venter, D., 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23 (3), 186-192.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2007. *Education at a glance*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2011. *Education at a glance*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Papastylianou, A., Kaila, M. και Polychronopoulos, M., 2009. Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12 (3), 295-314.

- Parkes, K., 1990. Coping, negative affectivity, and the work environment: additive and interactive predictors of mental health. *Journal of Applied Psychology*, 75 (4), 399–409.
- Parsons, T., 2008. *A sociological approach to Education*. Κεφάλαιο. Στον: Ballantine, J. και Spade, J., εκδ. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. 3^η εκδ.. California: Pine Forge Press, 80-85.
- Platsidou, M. και Agaliotis, I., 2008. Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education Teachers*, 55, I, 61-76.
- Pucher, J. και Dijkstra, L., 2003. Promoting safe walking and cycling to improve public health: lessons from The Netherlands and Germany. *American Journal of Public Health*, 93, 1509-1516.
- Sallis, J., Conway, T., Prochaska, J., McKenzie, T., Marshall, S. και Brown, M., 2001. The association of school environments with youth physical activity. *American Journal of Public Health*, 91 (4), 618-620.
- Schein, E., 1985. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schneider, M., 2002. *Do school facilities affect academic outcomes?*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Schneider, M., 2003. *Linking school facility conditions to teacher satisfaction and success*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sdrolas L. και Ipsilandi I., 2006. A Strategic Approach for the Effective Contribution of Tertiary Institutions in Regional Growth: The Case of the Project Management Department of the Technological Educational Institution of Larissa, *Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Economic Development, Technological Educational Institute of Epirus*, Preveza, Greece, 26-27 May ,289-302.
- Senge, P., 2006. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. 2^η έκδοση. United States: Currency.

- Shalley, C., Zhou, J. και Oldham, G., 2004. The Effects of Personal and Contextual Characteristics on Creativity: Where Should We Go from Here?. *Journal of Management*, 30, (6), 933-958.
- Shannon, P., 2000. A Marxist reading of reading education. *Cultural Logic: Special Issue: Marxism and Education*, 4 (1), 1-11.
- Shield, B. και Dockrell, J., 2004. External and internal noise surveys of London primary schools. *Journal of the American Statistical Association*, 115, 730-738.
- Slavin, R., 2002. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Smilansky, J., 2011. External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 84-92.
- Stewart, D. και Sun, J., 2004. How can we build resilience in primary school aged children? The importance of social support from adults and peers in family, school and community settings. *Journal of Public Health*, 16, 37-41.
- Sugai, G., Sprague, J., Horner, R. και Walker, H., 2000. Preventing School Violence. The Use of Office Discipline Referrals to Assess and Monitor School-Wide Discipline Interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 94-101.
- Supovitz, J. και Turner, H., 2000. The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (9), 963-980.
- Tennant, C., 2001. Work-related stress and depressive disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51(5), 697-704.
- Thomson, W. και Wendt, J., 1995. Contribution of hardiness and school climate to alienation experience by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88 (5), 269-274.
- Troman, G., 2000. Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 331-353.
- Tschannen-Moran, M. και Woolfolk-Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

- Uline, C. και Tschannen-Moran, M., 2008. The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 55 – 73.
- Van Dick, R. και Ulrich Wagner, U., 2001. Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 243-259.
- Veenman, S., 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- Wakefield, J., 1992. The concept of mental disorder: On the boundary between biological facts and social values. *Psychother Psychosom*, 47(3), 373-388.
- Wayne, H., 1990. Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, (2), 149-168.
- Weber, A. και Jaekel-Reinhard, A., 2000. Burnout Syndrome: A Disease of Modern Societies?. *Occupational Medicine*, 50, (7), 512-517.
- Whitchurch, G. και Constantine, L., 1993. *Systems theory*. Στον: εκδ. Boss, P., Doherty, W., LaRossa, R., Schumm, W. and Steinmetz, S.. Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach. New York: Plenum, 325-352.
- Winterbottom, M. και Wilkins, A., 2009. Lighting and discomfort in the classroom. *Journal of Environmental Psychology*, 29 (1), 63-75.
- Zhou, J και George, J., 2001. When Job Dissatisfaction Leads to Creativity: Encouraging the Expression of Voice. *Academy Management Journal*, 44, (4), 682-696.

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 1304/1982

Νόμος 1566/85

Προεδρικό Διάταγμα 201/1988

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/40701218.pdf>

<http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm>

http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf

<http://www.ypakp.gr/uploads/files/3441.pdf>

http://etuce.homestead.com/Publications_2007/07.2007_Seminar_WRS_EN_final.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται να αποτυπωθεί η επίδραση των σχολικών παραγόντων στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από μία συστημική και ερευνητική προσέγγιση.

Η έρευνα διεξάγεται το **Σεπτέμβριο του 2013** σε Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης της Καρδίτσας. Η έρευνα έχει **ΑΥΣΤΗΡΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ** χαρακτήρα και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι **ΑΝΩΝΥΜΗ**.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας τόσο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όσο και για τη συμβολή σας στην έρευνα.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ

- **Ηλικία:** ≤ 28 29-37 38-46 47-55 ≥56
- **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
- **Εκπαίδευση:**

Πτυχιούχος ΤΕΙ	Πτυχιούχος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- **Οικογενειακή κατάσταση** Άγαμος Έγγαμος
- **Έτη προϋπηρεσίας** ≤ 10 11-18 19-26 ≥27

- Σχολείο
 Εργασίας

Ημερήσιο Γυμνάσιο	Ημερήσιο Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό/ Νέο Τεχνολογικό Λύκειο	Άλλο/ Εσπερινό Σχολείο
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Απασχόληση:

Εκπαιδευτικός μόνο με διδακτικό έργο	Εκπαιδευτικός με διδακτικό έργο και θέση ευθύνης
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ειδικότητα:

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

1.1.a. Πώς κρίνετε τη στάση της τοπικής κοινωνίας για τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.1.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η στάση της τοπικής κοινωνίας για τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.2.a. Πώς κρίνετε τη στάση της τοπικής κοινωνίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.2.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η στάση της τοπικής κοινωνίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.3.a.Πώς κρίνετε τη στάση της τοπικής κοινωνίας για τις σχολικές επιδόσεις (επιτυχίες ή αποτυχίες) των μαθητών της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.3.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η στάση της τοπικής κοινωνίας για τις σχολικές επιδόσεις (επιτυχίες ή αποτυχίες) των μαθητών της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.4.a.Πώς κρίνετε το ρόλο και τη συμπεριφορά του Σχολικού Συμβούλου της ειδικότητάς σας;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.4.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας ο ρόλος και η συμπεριφορά του Σχολικού Συμβούλου της ειδικότητάς σας;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.5.a.Πώς κρίνετε το γεγονός ότι η προετοιμασία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως στο Λύκειο, είναι στενά συνδεδεμένη με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.5.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας το γεγονός ότι η προετοιμασία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως στο Λύκειο, είναι στενά συνδεδεμένη με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.6.a.Πώς κρίνετε το γεγονός της διάχυτης παραδοχής της κοινωνίας ότι η σωστή προετοιμασία των μαθητών, που είναι στενά συνδεδεμένη με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γίνεται μόνο στα Ιδιωτικά Φροντιστήρια;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.6.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας το γεγονός της διάχυτης παραδοχής της κοινωνίας ότι η σωστή προετοιμασία των μαθητών, που είναι στενά συνδεδεμένη με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γίνεται μόνο στα Ιδιωτικά Φροντιστήρια;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.7.a.Πώς κρίνετε το γεγονός της εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης, των πολιτικών φορέων ή πολιτικών προσώπων για ζητήματα των εκπαιδευτικών ή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.7.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας το γεγονός της εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης, των πολιτικών φορέων ή πολιτικών προσώπων για ζητήματα των εκπαιδευτικών ή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.8.a.Πώς κρίνετε το ρόλο και το έργο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ);

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.8.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας ο ρόλος και το έργο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ);

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.9.a.Πώς κρίνετε το ρόλο και το έργο της Ένωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Καρδίτσας (ΕΛΜΕΚ);

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

1.9.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας ο ρόλος και το έργο της Ένωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Καρδίτσας (ΕΛΜΕΚ);

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.10.a.Πώς κρίνετε την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. κλείσιμο σχολικών μονάδων, διαθεσιμότητες εκπαιδευτικών, αλλαγή διαδικασιών εισαγωγής των μαθητών στα Α.Ε.Ι, αυξήσεις ωραρίου, κ.λπ.) που εφαρμόζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.10.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.11.a.Πώς κρίνετε την οικονομική πολιτική που εφαρμόζεται από τα συναρμόδια Υπουργεία αναφορικά με τη χρηματοδότηση των λειτουργικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.11.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η οικονομική πολιτική που εφαρμόζεται από τα συναρμόδια Υπουργεία αναφορικά με τη χρηματοδότηση των λειτουργικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.12.a.Πώς κρίνετε την οικονομική πολιτική που εφαρμόζεται από τα συναρμόδια Υπουργεία αναφορικά με την αμοιβή των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.12.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η οικονομική πολιτική που εφαρμόζεται από τα συναρμόδια Υπουργεία αναφορικά με την αμοιβή των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.13.a.Πώς κρίνετε τη μέχρι σήμερα πολιτική κινήτρων απόδοσης (πχ. έπαινος, διευκόλυνση για εκπαίδευση και μετεκπαίδευση, αναβάθμιση θέσης, κ.λπ.) που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.13.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η μέχρι σήμερα πολιτική κινήτρων απόδοσης που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

1.14.a.Πώς κρίνετε τη Συμπεριφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

1.14.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η Συμπεριφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

2.1.a.Πώς κρίνετε την τοποθεσία και το κοντινό περιβάλλον της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.1.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η τοποθεσία και το κοντινό περιβάλλον της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.2.a.Πώς κρίνετε τις Κτιριακές Εγκαταστάσεις και τις Συνθήκες Υγιεινής της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.2.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζουν το έργο σας οι Κτιριακές Εγκαταστάσεις και οι Συνθήκες Υγιεινής της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.3.a.Πώς κρίνετε την Οργάνωση και Λειτουργία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.3.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζουν το έργο σας η Οργάνωση και Λειτουργία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.4.a.Πώς κρίνετε τη Συμπεριφορά της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.4.b.Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η Συμπεριφορά της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.5.a.Πώς κρίνετε τη Συμπεριφορά των Συναδέλφων της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.5.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η Συμπεριφορά των Συναδέλφων της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.6.a. Πώς κρίνετε τη Στάση και τη Συμπεριφορά των Μαθητών και των Μαθητικών Συμβουλίων αυτών της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.6.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η Στάση και Συμπεριφορά των Μαθητών και των Μαθητικών Συμβουλίων αυτών της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.7.a. Πώς κρίνετε σε γενικές γραμμές την Απόδοση των Μαθητών της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.7.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η Απόδοση των Μαθητών της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.8.a. Πώς κρίνετε τη Θεσμική Αδυναμία Ελέγχου της Στάσης και Συμπεριφοράς των Μαθητών στη σχολική μονάδα;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.8.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η Θεσμική Αδυναμία Ελέγχου της Στάσης και Συμπεριφοράς των Μαθητών στη σχολική μονάδα;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.9.a. Πώς κρίνετε τον Εργαστηριακό Εξοπλισμό, τα διαθέσιμα Εποπτικά Μέσα, το υποστηρικτικό Γραμματειακό και Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.9.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας ο Εργαστηριακός Εξοπλισμός, τα διαθέσιμα Εποπτικά Μέσα, το υποστηρικτικό Γραμματειακό και Βοηθητικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.10.a. Πώς κρίνετε την ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects) στα πλαίσια των προγραμμάτων και των μαθημάτων;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.10.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η ανάπτυξη εκπαιδευτικών έργων (projects) στα πλαίσια των προγραμμάτων και των μαθημάτων;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.11.a. Πώς κρίνετε τη διαγραφόμενη προοπτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου;

Αρνητικά Ουδέτερα Θετικά

2.11.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η διαγραφόμενη προοπτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.12.a. Πώς κρίνετε τη μέχρι σήμερα πολιτική κινήτρων απόδοσης (πχ. έπαινος, διευκόλυνση για εκπαίδευση και μετεκπαίδευση, αναβάθμιση θέσης κ.λπ.) που εφαρμόζει η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας που εργάζεστε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.12.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας η μέχρι σήμερα πολιτική κινήτρων απόδοσης που εφαρμόζει η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας που εργάζεστε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.13.a. Πώς κρίνετε το υφιστάμενο ενδοσχολικό φυσικό κλίμα και περιβάλλον (πχ. φόρτος εργασίας, σωματική επιβάρυνση, υπερβολική ζέστη ή κρύο ,σωματικοί κίνδυνοι από την εκτέλεση πειραμάτων, κακός φωτισμός, κ.λπ.) που βιώνετε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.13.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας το υφιστάμενο ενδοσχολικό φυσικό κλίμα και περιβάλλον της σχολικής μονάδας που εργάζεστε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2.14.a. Πώς κρίνετε το υφιστάμενο ενδοσχολικό ψυχικό κλίμα και περιβάλλον (πχ. άγχος, ενδοσχολική βία, συγκρούσεις, κλίκες, μονοτονία, απομόνωση-αποξένωση, εργασιακή ανασφάλεια, μη ικανοποίηση προσωπικών προσδοκιών, ψυχική αλλοτρίωση κ.λπ.) που βιώνετε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Αρνητικά

Ουδέτερα

Θετικά

2.14.b. Με βάση τη μία από τις παραπάνω παραδοχές, πόσο επηρεάζει το έργο σας το υφιστάμενο ενδοσχολικό ψυχικό κλίμα και περιβάλλον που βιώνετε στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

