



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και
καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και
εκπαιδευτικό έργο***

Ρακιτζή Καρολίνα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κουτούζης Εμμανουήλ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο.

Καρολίνα Ρακιτζή
Εκπαιδευτικός
mcarol@windowslive.com

Επεβλέπων
Εμμανουήλ Κουτούζης

Συνεπιβλέποντες
Νίκος Χανιωτάκης, Σταυρούλα Καλδή

Δεδομένης της τεχνολογικής έκρηξης των ημερών μας, η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα, μηχανήματα κ.λπ.) θα πρέπει να επαρκούν και να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Ζωγόπουλος, 2013). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δυστυχώς, λανθάνει της προσοχής το κορυφαίο ζήτημα των σχολικών κτιρίων, των υλικοτεχνικών υποδομών και των εξοπλιστικών μέσων, που συμβάλλουν υποστηρικτικά στη μετουσίωση της παιδαγωγικής θεωρίας σε πράξη (Σταμάτης, 2006), καθώς επηρεάζουν ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας, 2001· Κόφφας, 2002· Γερμανός, 2003· Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011).

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στην ανάδειξη της υφιστάμενης κατάστασης των κτιριακών υποδομών σε επάρκεια και καταλληλότητα των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε αντανάκλαση με την επιτέλεση της παιδαγωγικής πράξης. Μελετώντας λοιπόν, την υπάρχουσα βιβλιογραφία και ιδίως τις ελληνικές έρευνες προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Α. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα του σχολικού χώρου στον οποίο ασκούν καθημερινά το εκπαιδευτικό τους έργο και πόσο ικανοποιημένοι δηλώνουν από το χώρο εργασίας τους.

Β. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι διδάσκοντες πως το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται από τις υλικές δομές της εκπαίδευσης.

Γ. Η διδασκαλία ποιων μαθημάτων δεν κρίνεται αποτελεσματική εξαιτίας των σημαντικών ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής.

Δ. Πώς αξιολογούν τους πόρους που δίνονται και διαχειρίζονται από το διευθυντή και αν υπάρχει σχέση με την ποιότητα του σχολικού χώρου.

Ε. Αν οι υλικές υποδομές και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την επιλογή των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιεί ή και το σχολικό κλίμα.

Στ. Ποιοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι οι ιθύνοντες μιας ποιοτικής αναβάθμισης του σχολικού χώρου.

Η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν έγινε με ποσοτικά μέτρα, καθώς πρόκειται για μια μη πειραματική περιγραφική έρευνα. Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling) (εναλλακτικός όρος: τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων) και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναδιαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας του Σταμάτη (2001) (με το οποίο ερεύνησε μέσω βαθμολογικής αξιολόγησης τις αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων των Δωδεκανήσων για τις κτιριακές υποδομές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν).

Τα αποτελέσματα σε ένα δείγμα 111 εκπαιδευτικών ανέδειξαν μια μέτρια-ανεκτή κατάσταση της ποιότητας του σχολικού χώρου με σημαντικά προβλήματα στην καταλληλότητα των υποδομών και σοβαρές ελλείψεις σε εξοπλισμό και σχολικούς χώρους. Η εν λόγω κατάσταση παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές της ικανοποίησης από τον εργασιακό χώρο αλλά και της χρηματικής ενίσχυσης που παρέχεται σήμερα στα σχολεία. Σημαντικές, επίσης, είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διατυπώνονται αναφορικά με μια επικείμενη ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου ως παράγοντα βελτίωσης του σχολικού κλίματος υποστηρίζοντας πως την κύρια ευθύνη πραγματοποίησής της έχει το Υπουργείο Παιδείας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν τη μέτρια ποιότητα σχολικού χώρου που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν αναδείξει αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα. Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγκειται στο ότι ανεξαρτήτως προσόντων των εκπαιδευτικών (προϋπηρεσία, ηλικία, επιπλέον σπουδές), οι εκπαιδευτικοί έχουν και πρέπει να έχουν άποψη για το χώρο που εργάζονται και περνούν πολλές ώρες από την καθημερινότητά τους. Επίσης μέσω της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνεται η ανάγκη συνυπολογισμού στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των παραγόντων της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας. Επείγει, λοιπόν, να δοθεί βήμα πραγματικού λόγου στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους αρμόδιους φορείς και να επισπευτεί μια πιο «ποιοτική» προσέγγιση του προβλήματος. Άλλωστε, η μη ριζική αντιμετώπιση του προβλήματος συμβάλλει θετικά στη διαβίωσή του και οδηγεί μοιραία σε κατασπατάληση των εθνικών πόρων υποβαθμίζοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: υλικοτεχνική υποδομή, σχολικός χώρος, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Χαραλάμπους Ν. (Επιμ.), *Το Συνεργατικό Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.

Ζωγόπουλος Α. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόρου» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 47-62.

Κοινωνικό Πολύκεντρο (τμήμα ερευνών) (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευς*. Έκδοση του Κοινωνικού Πολύκεντρο.

Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σταμάτης, Π. Ι. (2001). *Ζητήματα κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία του Δήμου Πεταλούδων (Ερευνα Επισκόπησης)*. Ρόδος.

Σταμάτης, Π. Ι. (2006). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Συλλογικό Τόμο του ΤΕΠΑΕΣ. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Ατραπός, 84-99.

Προσοχή στη γλώσσα

Οι περιλήψεις θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του ΠΜΣ.

ABSTRACT

School quality environment: Adequacy and suitability of school infrastructure and educational work

Karolina Rakitzi
Teacher, mcarol@windowslive.com

Supervisor
Emmanouil Koutouzis
ekoutouzis@eap.gr

Nowadays, due to the expansion of modern science and technology, the school infrastructure and equipment (furniture, materials, appliances, supervision materials, machinery etc.) should be sufficient enough and should also correspond to the modern educative and learning procedures. (Zogopoulos, 2013). However, the greek educational system does not take into account the impact of school facilities, infrastructure and equipment, the contribution of which can result in a successful transformation from the learning theory into practice (Stamatis, 2006). Both students and teachers can be affected by the school facilities, infrastructure and the available equipment and meanwhile the effectiveness of the educational work can be identified (Matsagkouras, 2001· Koffas, 2002· Germanos, 2003· Koinoniko Polikedro, 2011).

The aim of this study is to determine the current state of the primary school infrastructure, in terms of adequacy and suitability, in the region of Thessaly. To do so, the teaching was used as a unit of analysis. Hence, according to the existing literature and past greek relevant surveys, the following research questions can be raised:

- A.** How do teachers assess the quality of the school environment, in which they work and how much satisfied are they by their working environment ?
- B.** To what extent do the teachers believe that their educational work is affected by the school infrastructure ?
- C.** Which courses are influenced by the inadequate school infrastructure, the teaching of which are not feasible ?
- D.** How do teachers assess the resources that they receive and manage by the school director and is there a relationship between these resources and the school quality environment ?
- E.** Can the school infrastructure and equipment affect the choice of teaching methods and materials that the teachers apply or even the school social climate ?

Quantitative research was used to answer the questions, since it is a non-experimental descriptive survey. Random sampling, which is a non probability sampling method, was used for this purpose. Moreover, the questionnaire of Stamatis (2001) was modified and it was used in turn for the needs of this study. Stamatis (2001) used his questionnaire to assess the teachers' perceptions from pre-primary and also primary education for the school facilities infrastructure, in which they work, in the region of Dodecanese.

The results of a sample of 111 teachers illustrate that the state of school environment is moderate and reveal the lack of school equipment and school availability space in the school environment. The current state is strongly correlated and falls in with the variable estimators for the satisfaction of the school environment and the financial reinforcement, which is

currently available. Additionally, the teachers believe that main responsibility of the Ministry of Education should be a qualitative enhancement of the school environment, which can further contribute to a significant improvement of the school social climate.

The outcomes of this study indicate the moderate state of the school facilities, in both elementary and secondary education, which can also be verified by the past relevant studies conducted in Greece. Teachers, regardless of their qualities and traits (past experience, age, additional studies), should be aware of the place they work on a daily basis. The results can also confirm the need of considering both the factors that affect the school infrastructure as well as the financial resources of a school unit, for the educational work review. Therefore, a more qualitative approach for this problem should be followed, based on teachers' and other responsible bodies' perceptions. Not solving the problem, besides, can result in deterioration and dissemination of the current state, which can do have an effect on the degradation of the educational teaching by the misuse and wasting of the national funds.

Key words: school infrastructure, school environment, educational teaching, quality



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»



Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Συντάκτρια: Ρακιτζή Καρολίνα (Α.Μ. 13016)

Επιβλέπων Καθηγητής: Κουτούζης Μανώλης

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σκοπός της είναι να αξιολογήσει τη κατάσταση των κτιριακών υποδομών σε επάρκεια και καταλληλότητα των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας (Μαγνησία, Λάρισα, Τρίκαλα και Καρδίτσα). Επιπροσθέτως, διερευνάται ο βαθμός που η ποιότητα του σχολικού χώρου σχετίζεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα επάρκειας και διαχείρισης των οικονομικών πόρων και του σχολικού κλίματος, ενώ παράλληλα σκιαγραφείται η σχολική πραγματικότητα.

Τα αποτελέσματα σε ένα δείγμα 111 εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων ανέδειξαν μια μέτρια-ανεκτή κατάσταση της ποιότητας του σχολικού χώρου με σημαντικά προβλήματα στην καταλληλότητα των υποδομών και σοβαρές ελλείψεις σε εξοπλισμό και σχολικούς χώρους. Η εν λόγω κατάσταση παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές της ικανοποίησης από τον εργασιακό χώρο αλλά και της χρηματικής ενίσχυσης που παρέχεται σήμερα στα σχολεία. Σημαντικές, επίσης, είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με μια επικείμενη ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου ως παράγοντα βελτίωσης του σχολικού κλίματος υποστηρίζοντας πως την κύρια ευθύνη πραγματοποίησής της έχει το Υπουργείο Παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: υλικοτεχνική υποδομή, σχολικός χώρος, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας του ακαδημαϊκού έτους 2013 – 2015. Θα ήθελα αρχικά, να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κ. Μανώλη Κουτούζη για την επίβλεψη αυτής της εργασίας, αλλά ιδιαίτερα για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνεργαστούμε στη μελέτη ενός πολύ σημαντικού και ενδιαφέροντος κατ' εμέ σχολικού ζητήματος, την ποιότητα του σχολικού χώρου και ό,τι αυτή συνεπάγεται.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστώ για τη βοήθεια που προσέφεραν με οποιοδήποτε τρόπο άνθρωποι από τον ακαδημαϊκό και μη χώρο, όντας παρόντες και διαθέσιμοι να ακούσουν κάθε ερώτηση, απορία και προβληματισμό μου, προτείνοντάς μου λύσεις και ιδέες βελτίωσης. Ονομαστικά, οφείλω τουλάχιστον, να αναφέρω την Υπ. Διδάκτορα κ. Ρούλα Κίτσιου, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Νίκο Χανιωτάκη, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Παναγιώτη Πολίτη, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Σταυρούλα Καλδή και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Βασίλη Κόλλια. Επίσης, ευχαριστώ για τα πολύ σημαντικά εφόδια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου η Καθηγήτρια και Πρόεδρος του Π.Μ.Σ. κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, χωρίς τα οποία η διπλωματική αυτή εργασία αλλά και οι γνώσεις σε ερευνητικά και μεθοδολογικά ζητήματα θα ήταν ελλείψεις.

Σε αυτό το σημείο δε μπορώ να παραλείψω να ευχαριστήσω το «μεγάλο σχολείο» της επαγγελματικής και όχι μόνο σταδιοδρομίας μου, το Εργαστήριο Μελέτης Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας για τις ευκαιρίες που μου παρείχε και για την προσωπική μου εξέλιξη ως άνθρωπο και ανέλιξη ως εκπαιδευτικό – ερευνητή. Ένα μεγάλο ευχαριστώ για αυτά και ακόμα περισσότερα, λοιπόν, στον Διευθυντή του Εργαστηρίου και Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γιώργο Ανδρουλάκη.

Επιπλέον, ευχαριστώ μέσα από τη καρδιά μου φίλες/-ους που στάθηκαν κοντά μου αυτή την πολύ απαιτητική περίοδο, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη και υπενθυμίζοντάς μου πως «*όλα θα πάνε καλά*». Ευχαριστώ ιδιαίτερω τον Αθανάσιο Μπάρδα, την Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη, την Ελένη Παπαροϊδάμη, την Εμμανουέλα Σωτηροπούλου και τον Κωνσταντίνο Μπαμπανίκο που ήταν δίπλα μου στα εύκολα και προπάντων στα δύσκολα. Βέβαια, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το

οφείλω στην οικογένειά μου η οποία είναι πάντα στο πλευρό μου πιστεύοντας στις δυνατότητές μου και υποστηρίζοντας τα όνειρα και τους στόχους μου.

Ρακιτζή Καρολίνα,
Βόλος, 2015.

*Αφιερωμένη στον παππού μου
Λεωνίδα, τον μεγαλύτερο θαυμαστή
των στόχων μου.*

Περιεχόμενα

Περίληψη

Εισαγωγή

Μέρος Α΄ – Θεωρητικό Υπόβαθρο

Κεφάλαιο 1^ο

Σχολικός χώρος – Σχολικά Κτίρια

| | |
|---|----|
| 1.1 Η Ανθρωποκεντρική/Παιδαγωγική προσέγγιση του σχολικού χώρου | 13 |
| 1.1.1 Η ποιότητα του σχολικού χώρου | 15 |
| 1.1.2 Κριτήρια ποιότητας του σχολικού χώρου | 17 |
| 1.2 Θεσμικό πλαίσιο - Προδιαγραφές σχολικών κτιρίων | 19 |
| 1.2.1 Οικονομικοί πόροι | 21 |
| 1.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή μοντέλων σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα | 24 |
| 1.3.1 Το μοντέλο σχολικών κτιρίων του 1894 | 25 |
| 1.3.2 Το μοντέλο σχολικών κτιρίων του 1930 | 26 |
| 1.3.3 Το μοντέλο του σχολικού κτιρίου του 1962 | 28 |
| 1.3.4 Το μοντέλο του βιοκλιματικού κτιρίου | 29 |
| 1.4 Διδακτηριακά προβλήματα – Επισκόπηση ερευνών | 29 |

Κεφάλαιο 2^ο

Αίθουσα διδασκαλίας - Εκπαιδευτικό έργο

| | |
|--|----|
| 2.1 Η σχολική τάξη | 35 |
| 2.1.1 Η υλική δομή της σχολικής τάξης | 36 |
| 2.1.1.1 Ο κτισμένος χώρος | 36 |
| 2.1.1.2 Ο διαμορφωμένος χώρος | 37 |
| 2.1.1.3 Οι τεχνικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες | 38 |
| 2.1.1.4 Η επίπλωση και ο εξοπλισμός | 39 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1.5 Το εκπαιδευτικό υλικό | 40 |
| 2.2 Η διαρρύθμιση της σχολικής τάξης | 40 |
| 2.3 Εκπαιδευτικό έργο | 41 |
| 2.3.1 Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου | 43 |
| 2.4 Εκπαιδευτικό έργο και Σχολικός χώρος | 50 |

Μέρος Β' – Έρευνα

Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία

| | |
|--|----|
| 3.1 Ερευνητικό πρόβλημα – Ερευνητικός σκοπός | 54 |
| 3.2 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός | 55 |
| 3.2.1 Δείγμα της έρευνας | 56 |
| 3.2.2 Εργαλεία της έρευνας | 56 |
| 3.2.2.1 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου | 57 |
| 3.2.3 Περί δεοντολογίας της έρευνας | 57 |
| 3.3 Περιορισμοί της έρευνας | 58 |

Κεφάλαιο 4^ο Αποτελέσματα

| | |
|---|----|
| 4.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών | 61 |
| 4.2 Ανάλυση στοιχείων των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών | 62 |
| 4.3 Ανάλυση μεταβλητών <i>Καταλληλότητας</i> και <i>Επάρκειας</i> | 63 |
| 4.3.1 Καταλληλότητα σχολικών υποδομών | 64 |

| | |
|--|----|
| 4.3.1.1 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής <i>Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών</i> | 66 |
| 4.3.2 Επάρκεια σχολικών κτιρίων | 68 |
| 4.3.2.1 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής <i>Επάρκεια σχολικών χώρων</i> | 71 |
| 4.3.2.2 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής <i>Επάρκεια σχολικού εξοπλισμού</i> | 72 |
| 4.3.3 Επάρκεια και Διαχείριση Οικονομικών Πόρων | 73 |
| 4.3.3.1 Στατιστικές αναλύσεις των μεταβλητών των <i>Οικονομικών πόρων</i> | 79 |
| 4.3.4 Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου | 80 |
| 4.3.4.1 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής <i>Ποιότητα Εκπαιδευτικού Έργου</i> | 83 |
| 4.3.5 Ποιοτική αναβάθμιση σχολικού χώρου | 85 |

Κεφάλαιο 5ο
Συμπεράσματα και Συζήτηση

| | |
|---|---------|
| 5. Συζήτηση | 94 |
| 6. Γενικά συμπεράσματα | 100 |
| 7. Προτάσεις | 102 |
| <i>Βιβλιογραφία</i> | 104 |
| <i>Παράρτημα I - Το ερευνητικό εργαλείο</i> | 118 |

Εισαγωγή

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές στον κοινωνικό, επιστημονικό, πολιτικό και τεχνολογικό τομέα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάληψη δράσεων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας αποτελούν κατά τις τελευταίες δεκαετίες βασικό στόχο της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2008). Η «ποιότητα» είναι μια έννοια πλέον κυρίαρχη στις συζητήσεις για την εκπαίδευση, ενώ καταγράφεται διεθνώς μια γενικότερη ανησυχία σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία (Drakenberg, 2001).

Κυρίαρχη θέση στο σύνολο των προσπαθειών που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης συνδιαμορφώνοντας τη σχολική πραγματικότητα. Η επιτυχής ανταπόκρισή του στον ιδιαίτερα επιφορτισμένο νέο ρόλο του εξαρτάται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τα προσόντα και την επαγγελματική του ικανότητα (Garet et al., 2001). Ωστόσο, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα λανθάνει της προσοχής το κορυφαίο ζήτημα των σχολικών κτιρίων, των υλικοτεχνικών υποδομών και των εξοπλιστικών μέσων, που αναμφίβολα συμβάλλουν υποστηρικτικά στη μετουσίωση της παιδαγωγικής θεωρίας σε πράξη (Σταμάτης, 2006), καθώς επηρεάζουν ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανάδειξη της υφισταμένης κατάσταση των κτιριακών υποδομών σε επάρκεια και καταλληλότητα των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε αντανάκλαση με την επιτέλεση της παιδαγωγικής πράξης. Με απλά λόγια, πρόκειται για μια αξιολογικής φύσεως μελέτη που εστιάζει στο βαθμό που το «υλικό» κομμάτι επιδρά θετικά ή αρνητικά στην επιτέλεση του έργου των εκπαιδευτικών.

Μέρος Α΄
Θεωρητικό Υπόβαθρο

Κεφάλαιο 1^ο

Σχολικός χώρος – Σχολικά Κτίρια

1.1 Η Ανθρωποκεντρική/Παιδαγωγική προσέγγιση του σχολικού χώρου

Ο χώρος του σχολείου όπου συμβιούν καθημερινά μαθητές διαφόρων ηλικιών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες αποτελεί χώρο παροχής γνώσης και αγωγής, χώρο απόκτησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, χώρο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας (Γκιζέλη, κ.ά, 2007, Γερμανός, 1998), χώρο διεξαγωγής παιχνιδιού και υλοποίησης εκδηλώσεων, ένα εργαστήριο προετοιμασίας για τη ζωή (Σταμάτης, 2006). Θεωρητικά, λοιπόν, το περιβάλλον του σχολείου δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως ένα άψυχο οικοδόμημα, αλλά ως ένας χώρος που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων με σκοπό να περιβάλει και να υποστηρίξει τις διαδικασίες αγωγής των μαθητών και συνεπώς το πολύπλοκο και πολυεπίπεδο έργο των διδασκόντων. Άλλωστε, αυτό που περιμένουν τα παιδιά από το σχολείο είναι ένα υποκατάστατο του σπιτιού και της οικογένειας, ένα περιβάλλον που διεγείρει συνεχώς τη σκέψη και το λόγο τους (Lipman, 2006).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα ο σχολικός χώρος ολοένα και αποκτά μεγαλύτερη και διαφοροποιημένη σημασία σε σχέση με προγενέστερες περιόδους, και συνδέεται στενότερα με τη διδακτική και την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Πασχαλίδου, 2013). Έρευνες¹ αρχιτεκτονικής φύσεως που έγιναν ανατροφοδοτούμενες από την Περιβαλλοντική και Κοινωνική Ψυχολογία, οδήγησαν σε αυτό που ο Φράγκος αποκαλεί «Χωροπαιδαγωγική» (όπ. αναφ. σε Γερμανός, 2006). Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές επιστήμες μερίμνησαν και ερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο εκπαιδευτικός χώρος από τα άτομα και τις ομάδες που τον βιώνουν. Οι ποικίλες νέες απόψεις που αναδύθηκαν χαρακτηρίζονται από μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου και την παιδαγωγική του αξία που συνδέει το χώρο με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των ατόμων που σχετίζονται με αυτόν και τον ερευνά ως περιβάλλον ζωής με δική του δυναμική (Συγκολλίτου, 1997· Γερμανός, 2006· Γερμανός, 1998).

Βασική παραδοχή της Χωροπαιδαγωγικής, που μελετά συστηματικά το ρόλο του δομημένου σχολικού χώρου στη μάθηση και την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας, είναι ότι ο κτισμένος χώρος με τις δομές του δεν παρέχει μόνο το στεγασμένο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ανάλογα με το είδος της δόμησης

¹Ενδεικτικά αναφέρονται οι: Mesmin (1978)· Gump (1987). Καλαφάτη (1988)· Σολομών (1993)· Γερμανού (2005) και Ματσαγγούρας (2008).

εκφράζει κοινωνικές σχέσεις και αξίες. Για το λόγο αυτό, με την εξέλιξη της αρχιτεκτονικής και τη συνειδητοποίηση από την πλευρά της Παιδαγωγικής του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει το διδακτήριο, τροποποιούνται συνεχώς τόσο η αρχιτεκτονική δομή των σχολείων (βλ. 1.3), όσο και η εσωτερική διαρρύθμιση της τάξης (βλ. 2.2).

Επιπλέον, προέκυψε ότι ο σχολικός χώρος μπορεί αντικειμενικά να περιγράφεται από τη γεωμετρική του δομή, αλλά προσδιορίζεται κυρίως αξιοποιώντας στοιχεία από τους κλάδους της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Αρχιτεκτονικής, της Ψυχανάλυσης και της Σημειολογίας και από έννοιες όπως η πολυπλοκότητα, η ευελιξία, η πλαστικότητα η και προσαρμοστικότητα του χώρου που επενδύονται με αξίες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και σημασιολογικές (Τσουκαλά, 2000). Ειδικότερα, από τη θεώρηση της Ψυχολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Εθνολογίας, ο χώρος αντιμετωπίστηκε ως ένα πεδίο δραστηριότητας του παιδιού. Το πεδίο αυτό με τις ιδιότητές του και τις δυνατότητες που παρέχει, επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και γενικά στη διαδικασία ωρίμασης του παιδιού (Γερμανός, 1998). Πληθαίνουν, παράλληλα, οι έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που χαρακτηρίζουν το σχολικό χώρο ως δεύτερο εκπαιδευτικό/δάσκαλο (Lang, 2002· Higgins et al., 2004) αναδεικνύοντας τον πολύ σημαντικό ρόλο του στην επιτέλεση της εκπαιδευτικής πράξης.

Συνεπώς, ο υλικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό, εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας (Γερμανός, 1998). Αντίθετα, φαίνεται πως αποτελεί το βασικό πεδίο αλληλεπίδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2006) και έναν καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων (Earthman, 1998· Maxwell, 1999). Βάσει των όσων προαναφέρθηκαν η μορφή του σχολικού χώρου προσδιορίζεται από τις ακόλουθες κατηγορίες (Γερμανός, 1998· Γερμανός, 2006):

A. από τα υλικά στοιχεία, που έχουν γεωμετρικά χαρακτηριστικά (κτίρια, έπιπλα, εξοπλισμός, διαμορφώσεις υπαίθριου χώρου),

B. από τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα, τις τυποποιημένες πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς οι οποίες παραπέμπουν στις αξίες, στα σύμβολα και στα πρότυπα συμπεριφοράς, στους ρόλους και στις ιεραρχήσεις που κυριαρχούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο,

Γ. από τον τρόπο που χρησιμοποιείται, με συγκεκριμένο σκοπό και πλαίσιο λειτουργίας, και που παραπέμπει κυρίως στα συστήματα σχέσεων και επικοινωνίας που αναπτύσσονται, καθώς και στις πρακτικές που υιοθετούνται και,

Δ. από τα δεδομένα του υποκειμένου, τον τρόπο δηλαδή που βιώνεται από το παιδί ή και την ομάδα ατόμων (εκπαιδευτικών) που τον χρησιμοποιεί. Το υποκείμενο, δηλαδή, βιώνει τον υλικό χώρο και χρησιμοποιώντας τον στο πλαίσιο μιας κοινωνικής δυναμικής, επιδρά σε αυτόν και τον τροποποιεί προσδίδοντάς του με αυτόν τον τρόπο την τελική του ταυτότητα.

Ο εκπαιδευτικός χώρος, λοιπόν, ορίζεται ως μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ανθρωπογενές περιβάλλον που αντανακλά ανθρωπιστικές αξίες και μοντέλα συμπεριφοράς της κοινωνίας που το παράγει (Γερμανός, 2006· Τσουκαλά, 2000· Γκιζέλη, κ.ά, 2007). Ουσιαστικά ενσαρκώνει ενεργά, δυναμικά και βιωματικά τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Για το λόγο αυτό εντάσσεται στις σημαντικές παραμέτρους των εκπαιδευτικών διεργασιών, των οποίων την ποιότητα κάθε φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής, προγραμματισμού, σχεδιασμού και οργάνωσης οφείλει να μελετά, να αξιολογεί και να βελτιώνει (Ζωγόπουλος, 2013). Συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας ο σχολικός χώρος βασίζεται στον ορισμό που δίνουν οι Beynon (1997) και Γερμανός (2006) σύμφωνα με τον οποίο ο σχολικός χώρος νοείται ως το σύνολο της υλικοτεχνικής υποδομής μέσα στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο και περιλαμβάνει: οικόπεδο, κτίριο, εξοπλισμό, έπιπλα και επιπλέον βοηθητικούς προς τη διδασκαλία χώρους

1.1.1 Η ποιότητα του σχολικού χώρου

Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται τόσο από τις άυλες, όσο και από τις υλικές εισροές, όπως είναι οι υλικοτεχνικές υποδομές και οι παράγοντες που τις καθορίζουν (Ζωγόπουλος, 2013). Αναφορικά με την ποιότητα στη σχολική μονάδα, ως έννοια είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει ποικίλα χαρακτηριστικά, που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της και την κατανόησή της με έναν ενιαίο τρόπο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Ο όρος «ποιότητα στην εκπαίδευση» δεν έχει οριοθετηθεί με πληρότητα σε εννοιολογικό, θεσμικό, αλλά ούτε και σε ιδεολογικό επίπεδο (Ματθαίου, 2001 & 2007), φαίνεται ωστόσο, να δίνεται έμφαση περισσότερο σε ζητήματα που σχετίζονται με τη δυναμική της βελτίωσης (Ματθαίου, 2007). Μερικά

από τα χαρακτηριστικά που τη συναποτελούν είναι: η ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους, οι συνθήκες οικοδόμησης της γνώσης, οι διοικητικές δομές μιας χώρας, οι οικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση αλλά και η σχολική κουλτούρα (Cheng & Tam, 1997· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Η ποιότητα του χώρου στον οποίο διαδραματίζεται το εκπαιδευτικό έργο και η διαδικασία της μάθησης, θεωρείται από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους (Γερμανός, 2003· Κόφφας, 2002· Ματσαγγούρας, 2001). Ιδίως στις μικρότερες ηλικίες η διαμόρφωση και η ποιότητα του σχολικού χώρου πλαισιώνουν την ανάπτυξη του παιδιού λόγω των ερεθισμάτων-προτροπών που διατίθενται, ενώ παράλληλα ευνοούν την επικοινωνία με τους άλλους, αλλά και με τα χαρακτηριστικά και με τα φαινόμενα του υλικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 1998. Γερμανός, 2003. Γερμανός, 2006. Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999). Κατόπιν, φαίνεται πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των δομών του σχολικού χώρου με τη σχολική επιτυχία- αποτυχία των μαθητών/τριών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το ελληνικό σχολείο, καθώς δεν είναι σε θέση να ενσωματώνει τις ιδιαιτερότητες, κοινωνικές διαφοροποιήσεις και τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις αυτών που αποκλίνουν από το στερεότυπο μοντέλο μαθητή του ελληνικού σχολικού συστήματος (Γκιζελή, κ.ά., 2007· Μαυροκορδάτος, 2006· Γερμανός, 1999.).

Ο ορθολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα κριτήρια και όλες εκείνες τις απαραίτητες προδιαγραφές που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και ποιοτικού παιδαγωγικά μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο παράλληλα θα στηρίζει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο (Sanoff, 1995· Moore & Warner, 1998). Έρευνες αποτύπωσης αντιλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, ειδικών (παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, αρχιτεκτόνων κ.ά.) και πολιτικών φορέων, συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μονάδων (Schneider, 2003· Smartschan, 2006· Σταμάτης, 2006) και παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, κοινωνικές διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις στις αναπαραστάσεις, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των ατόμων (Γκιζελή, κ.ά., 2007).

Στην Ελλάδα, η ποιότητα των σχολικών χώρων όπου στεγάζονται και λειτουργούν τα δημόσια σχολεία χαρακτηρίζεται από μέτρια έως αρκετά χαμηλή (Λέκκας, 1996· Γερμανός, 1998· Κουλαΐδης, 2006· Σταμάτης, 2001· Γκιζελή, κ.α, 2007· Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνάκης & Χαλά, 2007· Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2008·

Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης 2012) (βλ. 1.4). Σε έρευνα του Κέντρου Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας, το 1995 αναφορικά με την αποκατάσταση σχολικών κτιρίων σε όλη τη χώρα, περίπου 15.000 αίθουσες βρίσκονταν σε ενοικιαζόμενους χώρους, που τις περισσότερες φορές ήταν ακατάλληλοι για την εκπαιδευτική διαδικασία (Κ.Α.Π.Ε., 1995).

Ο Γερμανός (1998) και οι Γκιζέλη κ.ά. (2007) περιγράφουν την κατάσταση των σχολικών υποδομών ως «προβληματική» από ποιοτικής αλλά και ποσοτικής πλευράς. Ποσοτικά, το θέμα εμφανίζεται με την έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Ποιοτικά, οι κριτικές επικεντρώνονται στο θέμα της καταλληλότητας του σχολικού χώρου. Πολλά σχολεία στεγάζονται σε χώρους ακατάλληλους και μη σχεδιασμένους για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ο Γερμανός (1998) αναφέρει πως το 1991 ο τότε Υπουργός Παιδείας υπολόγισε πως το 1/3 των σχολικών κτιρίων της πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσε σε ακατάλληλα κτίρια. Ωστόσο, ακατάλληλα θεωρούνται και πολλά διδακτήρια με σημαντικά λειτουργικά προβλήματα που οφείλονται στην ελλιπή συντήρηση του σχολικού κτιρίου.

1.1.2 Κριτήρια ποιότητας του σχολικού χώρου

Στη παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζονται ως κριτήρια διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας των διδακτηρίων, η καταλληλότητα των υποδομών τους και η επάρκεια του εξοπλισμού τους. Η υλικοτεχνική υποδομή, όρος που έχει δεχθεί αρνητική κριτική, λόγω της εστίασής του στο «υλικό κομμάτι» παραμερίζοντας τις πολύ σημαντικές κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες του ευρύτερου «σχολικού περιβάλλοντος» (Γκιζέλη, κ.α, 2007, Γκιζέλη, 2008), αναγνωρίστηκε ως «ακρογωνιαίος λίθος» των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεμέλιο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σχολικής καθημερινότητας ήδη από την εποχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Γκιζέλη, 2008). Σίγουρα, η έννοια του χώρου μπορεί να θεωρείται υποκειμενική, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Σταμάτης (2006) κάθε λογικός άνθρωπος διαθέτει την αίσθηση του μέτρου για ένα χώρο, αν δηλαδή είναι επαρκής ή ανεπαρκής, ώστε να φιλοξενήσει ένα σύνολο μαθητών ή αν είναι κατάλληλος ή ακατάλληλος για να στεγάσει αποτελεσματικά το σύνολο των δραστηριοτήτων μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει αναμφισβήτητη ανάγκη από κατάλληλες και ασφαλείς κτιριακές εγκαταστάσεις,

λειτουργικές αίθουσες διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια και αξιόλογες βιβλιοθήκες για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η πληρότητα, η καταλληλότητα των σχολικών χώρων και η ορθολογική διάταξή τους με βάση τις ανάγκες του σχολικού προγράμματος, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικές υλικές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, δημιουργικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης (Ζωγόπουλος, 2013). Συνάμα, οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι ευρύχωρες βάσει του καθορισμένου από την ισχύουσα νομοθεσία αριθμού μαθητών, λειτουργικές, και ασφαλείς, ώστε να καλύπτουν τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και τις εργασιακές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (Σταμάτης, 2006 Ζωγόπουλος, 2013). Το ίδιο ισχύει και για τα εργαστήρια υλοποίησης ειδικών προγραμμάτων, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο, χώρους άθλησης, πολιτιστικών εκδηλώσεων, αναμονής, ανάπαυσης μαθητών και εκπαιδευτικών, αίθουσες συνεδριάσεων-συσκέψεων και σεμιναρίων, χώρους υγιεινής, κυλικεία, αποθηκευτικούς χώρους και οπωσδήποτε, ατομικά γραφεία εκπαιδευτικών και διευθυντή (Σταμάτης, 2006 Ζωγόπουλος, 2013).

Δεδομένης της τεχνολογικής έκρηξης των ημερών μας, η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα, μηχανήματα κ.λπ.) θα πρέπει να επαρκούν και να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Ζωγόπουλος, 2013). Βέβαια, αυτά θα πρέπει να διερευνηθούν λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών και του προσωπικού, τη χρηματοδότηση και τους οικονομικούς πόρους της σχολικής μονάδας, καθώς και τις ανάγκες των διαφόρων μαθημάτων και δραστηριοτήτων που υπαγορεύονται από το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προδιαγραφές, όπως αυτές ορίζονται στην ισχύουσα νομοθεσία (Ζωγόπουλος, 2011).

Ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζει και η συντήρηση των σχολικών κτιρίων δεδομένης της παλαιότητάς τους, αλλά και την κακή ποιότητα των νέων (Κωσταρέλα & Δημούδη, 2006). Αξίζει να επισημανθεί πως, σύμφωνα με το Σωματείο Εργαζομένων του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων Α.Ε.², περισσότερα από τα μισά σχολικά κτίρια της χώρας χρονολογούνται μεταξύ των δεκαετιών του 1960 και του 1980 και χρήζουν άμεσων κατασκευαστικών βελτιώσεων, ενισχύσεων ή και

²Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. (Ο.Σ.Κ. Α.Ε.), είναι ανώνυμη εταιρεία του Ελληνικού Δημοσίου με σκοπό την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος. Η εταιρεία είναι υπεύθυνη για την κατασκευή σχολικών μονάδων στην Αττική και την προμήθεια, αποθήκευση και διανομή του εξοπλισμού των σχολικών μονάδων (π.χ. θρανία, έδρανα, πίνακες κ.λπ.) σε όλη την Ελλάδα.

αντικατάστασης τουλάχιστον σε βάθος πενταετίας έτσι, ώστε να μετατραπούν σε ασφαλή και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (*Το Βήμα*, 2012).

Όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Ζωγόπουλος (2013) η ποιότητα του σχολικού χώρου δεν επηρεάζεται αποκλειστικά και μόνο από τις ποσοτικές ελλείψεις σε αίθουσες και τα υπόλοιπα στοιχεία της υλικοτεχνικής υποδομής. Είναι αναγκαίο να διερευνηθεί εάν το σχολικό περιβάλλον από πλευράς λειτουργικότητας και αισθητικής, εκφράζει ή ακυρώνει το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και τις αρχές που το διέπουν. Αν ευνοεί για παράδειγμα αρχές όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η προώθηση ανθρωπίνων σχέσεων, η δημιουργική χρήση εποπτικών μέσων.

1.2 Θεσμικό πλαίσιο - Προδιαγραφές σχολικών κτιρίων

Λόγω της εκτεταμένης νομοθεσίας και πολυνομίας που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κουτούζης, 2012) είναι κάπως δύσκολο να βρεθεί η εκάστοτε ισχύουσα νομοθετική ρύθμιση για το πιο απλό μέχρι το πιο σύνθετο ζητούμενο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι τροποποιήσεις στην εκπαιδευτική, και όχι μόνο, νομοθεσία διαδέχονται η μία την άλλη με ρυθμούς τεχνολογικών καινοτομιών, ακόμα και σε θέματα που μέχρι πρωτίστως δεν είχαν εφαρμοστεί αλλά θεσπίζονταν ολοένα και νέες διατάξεις (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα).

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. Α' 216/11.10.2013 το έργο του πρώην Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. εξακολουθεί να υφίσταται μέσω της εταιρείας "Κτιριακές Υποδομές Α.Ε.", η οποία αποτελεί τον κατασκευαστικό φορέα του δημοσίου, με έργο τη μελέτη, απόκτηση γης, κατασκευή, επέκταση, ανακαίνιση, επισκευή, συντήρηση και τον εξοπλισμό των εν γένει υποδομών του ελληνικού δημοσίου. Παράλληλα δε, αρμόδιοι για τη σχολική στέγη, την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη της συντήρησης των σχολείων έχουν οι δήμοι, οι οποίοι θα μπορούν να κατασκευάζουν και σχολικές μονάδες, ωστόσο, μόνο εάν διαθέτουν τα χρήματα ή μπορούν να εντάξουν το έργο αυτό στο Ε.Σ.Π.Α.³. Αξίζει να σημειωθεί πως τον Ιούλιο του 2014 υπογράφηκε εντολή (αρ. 25332/24-06-2014) από το Υπουργείο Εσωτερικών (Τμήμα Ανάπτυξης Προγραμμάτων) μεταφοράς πιστώσεων ύψους 20.000.000,00€ των Κεντρικών Αυτοτελών Πόρων στους Δήμους για επισκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων έτους 2014. Δυστυχώς, η τύχη των αναφερόμενων πόρων δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα.

³ Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.)

Παράλληλα, σύμφωνα με το Κ.Π.Δ. 201/98 «*Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων*» ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να μεριμνεί για την καθαριότητα και την καλή κατάσταση των εγκαταστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι αρμόδιος προκειμένου να εξασφαλίζεται η έγκριση των αρμόδιων αρχών και υπηρεσιών για κάθε εργασία κτιριακής φύσεως και έχει λόγο στην οποιαδήποτε διαμόρφωση του φυσικού χώρου του σχολείου ή για οποιοδήποτε έργο εκτελείται στο πλαίσιο αυτό. Συνάμα, είναι υπεύθυνος για την παραγγελία των διδακτικών και εξοπλιστικών μέσων και την καταλληλότητά τους.

Σε ό,τι αφορά τις κτιριακές και εξοπλιστικές προδιαγραφές⁴, αυτές έχουν οριστεί από την τέως Ο.Σ.Κ. Α.Ε. και νυν Κτιριακές Υποδομές Α.Ε. Σε γενικές γραμμές προβλέπονται όλες οι απαραίτητες προδιαγραφές για όλους τους τύπους διδακτηρίων, ενώ παρατίθενται με ακρίβεια όλες οι διαστάσεις και μετρήσεις των επιφανειών των διάφορων χώρων (αιθουσών, εργαστηρίων, γραφείων, WC, αύλειος χώρος), των παραθύρων, ακόμα και των κλιμακοστασίων. Επιπλέον, περιγράφονται τα απαραίτητα μέτρα για αποφυγή ατυχημάτων τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο της σχολικής μονάδας. Ο Οδηγός περιλαμβάνει με κάθε λεπτομέρεια τον απαραίτητο εξοπλισμό για άτομα με ειδικές ανάγκες (κινητικά προβλήματα) αλλά και τις προδιαγραφές των εξοπλιστικών μέσων για την ασφάλεια τόσο του προσωπικού όσο και των μαθητών/τριών. Εκτενής είναι και η αναφορά στη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων υλικών (για την επίστρωση της αυλής, τις λάμπες των αιθουσών κτλ).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η έμφαση στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας για το παιδί, ώστε να μην οδηγείται σε αλόγιστες ενέργειες από ψυχολογικά αίτια. Τέτοιες συνθήκες, όπως αναφέρονται στον Οδηγό, είναι για παράδειγμα η ισόρροπη κατανομή του σχολικού χρόνου σε ώρες διδασκαλίας (παθητική συμμετοχή του παιδιού), σε ώρες ασκήσεων (συμμετοχή στη δράση – ανάπτυξη κρίσης και παρατήρησης) και σε ελεύθερο χρόνο (εκτόνωση της συσσωρευμένης ενεργητικότητας μέσα του). Κατόπιν, γίνεται λόγος για την παιδαγωγική διάσταση του χώρου μέσω των αναλυτικών περιγραφών για τη διαρρύθμιση των χώρων (εσωτερικός-εξωτερικός), για παράδειγμα: «*Η κατάλληλη διαμόρφωση του αύλειου χώρου έχει σαν βασικό παιδαγωγικό στόχο, την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού,*

⁴ Ο.Σ.Κ. Α.Ε., (2008). *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 18 Σεπτεμβρίου 2014 από: http://users.sch.gr/akouts/docs/Odigos_Meleton.pdf .

χωρίς να παραγνωρίζεται ότι στον χώρο αυτό υπηρετούνται κυρίως οι κινητικές ανάγκες των παιδιών, η εκτόνωση και αποφόρτιση τους» (Ο.Σ.Κ., 2008).

Συνοψίζοντας, φαίνεται πως έχει γίνει μια αξιόλογη προσπάθεια διατύπωσης όλων εκείνων των απαραίτητων κριτηρίων για την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την ασφάλεια ενός σχολικού περιβάλλοντος. Το ζητούμενο είναι δε, πόσα από τα σχολεία λειτουργούν βάσει αυτών των προδιαγραφών και κυρίως, αν οι γονείς, οι μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει αναρωτηθεί κατά πόσο το σχολείο τους πληροί τις ισχύουσες διατάξεις.

Σχετικά με τον εξοπλιστικό μηχανισμό, υπάρχει επίσης αντίστοιχη έκθεση της Ο.Σ.Κ. Α.Ε. στην οποία συγκαταλέγονται τα προβλεπόμενα διδακτικά και εποπτικά μέσα που αναλογούν σε κάθε σχολική μονάδα. Περιγράφονται οι ποσότητες αλλά και οι τύποι που αναλογούν στις σχολικές τάξεις και στα γραφεία των δασκάλων και του διευθυντή, ενώ δεν παραλείπεται και ο ειδικός εξοπλισμός για άτομα με κινητικά προβλήματα. Ανατρέχοντας στο σχετικό έντυπο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως η ποσότητα των εποπτικών ειδών δεν λαμβάνεται υπόψη σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ή τις τάξεις του σχολείου αλλά αντιστοιχεί μια πάγια μονάδα σε όλα τα διδακτήρια (95/22.2.2007/ΟΣΚ)⁵.

1.2.1 Οικονομικοί πόροι

Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) συγκαταλέγουν στους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, μεταξύ άλλων, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους. Άλλωστε, ανάλογα με την επάρκεια και την καταλληλότητα διοχέτευσής τους, οι οικονομικοί πόροι διευκολύνουν ή περιορίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας υποστηρίζοντας πως πρέπει να δίνονται μετά από ξεχωριστό προϋπολογισμό στα σχολεία ανάλογα με τις πραγματικές ανάγκες που τα ίδια εντοπίζουν και συνειδητοποιούν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον. Παράλληλα, επισημαίνει πως κάτι τέτοιο θα ωφελούσε κυρίως τη σχολική μονάδα (αποκέντρωση) αλλά και την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δημόσιου χρήματος.

Στην Ελλάδα η χρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης πραγματοποιείται, κατά κύριο λόγο, από το κράτος μέσω του τακτικού προϋπολογισμού και του προγράμματος δημοσίων επενδύσεων και σε μικρότερο βαθμό από μη κρατικές πηγές. Το ποσοστό των συνολικών χρηματοδοτικών πόρων που διατίθενται στην

⁵ Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2014, dipe.les.sch.gr/ejoplismos%20sxoleion%20OSK.doc.

εκπαίδευση αποτελεί μια κρίσιμη απόφαση για τις εθνικές κυβερνήσεις. Πρόκειται άλλωστε για μια επένδυση της οποίας τα κέρδη γίνονται αντιληπτά μακροπρόθεσμα (Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνακάκη & Χαλά, 2007) και έχουν αισθητό αντίκτυπο σε κρίσιμους τομείς, όπως η κοινωνική συνοχή, ο διεθνής ανταγωνισμός και η βιώσιμη ανάπτυξη (Ζωγόπουλος, 2013).

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση διακρίνονται σε δαπάνες παγίου κεφαλαίου και σε τρέχουσες δαπάνες. Οι δαπάνες παγίου κεφαλαίου αφορούν στα έξοδα κατασκευής και συντήρησης σχολικών κτιρίων και υποδομών, καθώς και στην προμήθεια και συντήρηση του εξοπλισμού (πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων). Οι τρέχουσες δαπάνες αφορούν σε αγαθά και υπηρεσίες για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι μισθοί εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και μέσων, διάφορες επιδοτήσεις και ενοικιάσεις κτιρίων (τακτικός προϋπολογισμός) (Σπυροπούλου, κ.ά, 2007).

Τα τελευταία χρόνια μεγάλα ποσά διατίθενται για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II). Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I πραγματοποιήθηκαν έργα που αφορούσαν Προγράμματα Σπουδών, βιβλία και υποδομές των δύο αυτών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της προγραμματικής περιόδου του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999) προωθήθηκε η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, χρηματοδοτήθηκαν οι σχολικές δραστηριότητες Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή και επιμορφώθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Προωθήθηκαν, συγχρόνως, μέτρα ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών ειδικών κατηγοριών, όπως παλιννοστούντες, τσιγγανόπαιδες, μουσουλμανόπαιδες, άτομα με ειδικές ανάγκες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000).

Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II συνεχίστηκαν ορισμένες από τις ενέργειες του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I. Κατά τη διάρκεια της προγραμματικής περιόδου του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) δόθηκε έμφαση σε επιπρόσθετα μέτρα, όπως η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας με εναλλακτικές μορφές μάθησης, η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για όσους απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, η βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και η προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού και της σύνδεσης

με την αγορά εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007). Τέλος, στην τέταρτη προγραμματική περίοδο (2007-2013) του Δ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης αποτυπώνεται η στρατηγική επένδυσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των κοινωνιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και για αυτό δίνεται ιδιαίτερο βάρος στον τομέα της εκπαίδευσης (ΥΠ.ΕΘ.Ο.Ο., 2007).

Παράλληλα, βάσει του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.) οργανώνονται και υλοποιούνται καινοτόμα και αναπτυξιακά προγράμματα που χρηματοδοτούνται κατά 75% από πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατά 25% από εθνικούς πόρους. Βασικός στόχος του εγχειρήματος είναι η οργάνωση εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης κατά τρόπο ικανό να δίνει ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, να οδηγεί σε απρόσκοπτη ένταξη στην αγορά εργασίας και να καταπολεμά τη σχολική διαρροή, ιδιαίτερα για τις ευπαθείς ομάδες (ΥΠ.Ε.Π.Θ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ωστόσο, σε μεγάλης κλίμακα έρευνα των Σπυροπούλου, Κόνταρη, Αντωνάκη και Χαλά, (2007) αναφορικά με τους οικονομικούς πόρους που δίνονται στην εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες (στελέχη, διευθυντές, εκπαιδευτικοί και γονείς) ιδίως η μερίδα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δήλωσαν τη μη επάρκεια των πόρων για κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων που εργάζονται. Συγκεκριμένα, αποτυπώνονται ως σημαντικά προβλήματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης η έλλειψη χώρου, καθώς και η έλλειψη χρηματοδότησης για την αγορά νέων βιβλίων και εργαστηριακού εξοπλισμού.

Προτού, επικεντρωθούμε περαιτέρω στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την καταλληλότητα και την επάρκεια των σχολικών κτιρίων και εστιάσουμε το ενδιαφέρον στα σύγχρονα διδακτριακά προβλήματα των ελληνικών σχολείων είναι ενδιαφέρουσα μια σύντομη αναφορά στη διαχρονική πορεία των ελληνικών σχολικών κτιρίων, όπως καταγράφεται στην ιστορικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα. Άλλωστε η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων έχει ιδιαίτερη σημασία στο φαινόμενο της αγωγής και αποπνέει το δικό της ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα προδιαθέτοντας θετικά ή αρνητικά όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την εσωτερική διάθεση των χρηστών και ασκεί τη δική της παιδαγωγική επενέργεια (Πυργιωτάκης 2001).

1.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή μοντέλων σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα

Οι τάσεις της σχολικής αρχιτεκτονικής είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής που μελετάται κάθε φορά (Καλαφάτη, 1988· Τσουκαλά, 2000· Σταμάτης, 2006· Γερμανός, 2006· Τζιορίδης & Φωτίου, 2010). Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, εντοπίζονται τρεις βασικοί διαφορετικοί τύποι κτιρίων που κυριάρχησαν στην ελληνική εκπαίδευση: *το μοντέλο του 1894, το μοντέλο του 1930, το μοντέλο του σχολικού κτιρίου του 1962 (έως σήμερα)*. Πρόσφατα δε παρουσιάστηκε και το *μοντέλο του βιοκλιματικού κτιρίου*.

Κατά τη διάρκεια της Αρχαιοελληνικής και Βυζαντινής περιόδου η εκπαίδευση ήταν ιδιωτική και αποτελούσε αποκλειστικά προνόμιο των εύπορων οικογενειών. Συνεπώς, δεν υπήρχαν σχολικά κτίρια. Εκτός από τα γυμναστήρια, που ήταν κοινός χώρος διδασκαλίας και φυσικής αγωγής, τα μαθήματα διεξάγονταν είτε στο σπίτι του μαθητή είτε στο σπίτι του δασκάλου, χώρων, προφανώς, διδακτικά ακατάλληλων (Γιαννικόπουλος, 1983). Συγκεκριμένα, δε, για τη Βυζαντινή εποχή η εκπαίδευση τελούσε υπό την εποπτεία της εκκλησίας με δασκάλους συνήθως ιερωμένους.

Την περίοδο της Τουρκοκρατίας, η ανάγκη για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και της ελληνοορθόδοξης πίστης ήταν μεγάλη. Έτσι, τον 17ο αιώνα ιδρύθηκε το πρώτο ελληνικό εκπαιδευτήριο από την ελληνική κοινότητα της Βενετίας, γνωστό ως «Φλαγγίνειο Φροντιστήριο», ενώ στις αρχές του 18ου αιώνα ιδρύεται στην Αθήνα το «Φροντιστήριο Ελληνικών Μαθημάτων» με δαπάνες του ιερομόναχου Γρηγορίου Σωτήρη. Δύσκολα θα μπορούσε να γίνει λόγος την εποχή αυτή για σχολικό κτίριο. Συνήθως, σαν χώρος διδασκαλίας αξιοποιούνταν κάποιος χώρος του μοναστηριού ή του νάρθηκα της εκκλησίας ή κάποιου χώρου ιδιωτικής κατοικίας (Σολομών, 1992), ενώ οι δάσκαλοι ήταν ως επί το πλείστον κληρικοί. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι Τούρκοι επέτρεπαν την οικοδόμηση σχολείων στα κεφαλοχώρια και μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, την ανέγερση οικοτροφείων δίπλα στα σχολικά κτίρια δεδομένου ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών από τη γύρω περιοχή ήταν μεγάλος. Τα κτίρια αυτά αποτελούνταν από έναν ή δύο το πολύ χώρους με ορθογωνική κάτοψη, και οι μαθητές/τριες κάθονταν στο πάτωμα επάνω σε ψάθες. Φυσικά, δεν υπήρχαν χώροι υγιεινής, αφού οι υποτυπώδεις αυτές σχολικές μονάδες μετά βίας κάλυπταν τις βασικές ανάγκες της εκπαίδευσης. Αναφορικά με το σχολικό εξοπλισμό αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν σχεδόν ανύπαρκτος (Σταμάτης, 2006).

Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για την οργάνωση της εκπαίδευσης έγινε από τον κυβερνήτη Ι. Καποδίστρια (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979). Σε αυτή την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια ίδρυσης σχολείων, σχεδιάστηκαν κτίρια που συμπεριλάμβαναν χώρους υγιεινής, αλλά και υπαίθριους χώρους. Το κόστος δημιουργίας και συντήρησης των σχολικών αυτών μονάδων επιβάρυνε τους δήμους και τις κοινότητες. Επιπλέον, καθορίστηκαν οι κτιριακές προδιαγραφές για τον υπαίθριο χώρο και τους χώρους υγιεινής με ακριβείς λεπτομέρειες (Δημαράς, 1987). Μολονότι την εποχή αυτή κτίστηκαν πολλά σχολεία, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της σχετικά γρήγορης εγκατάλειψής τους εξαιτίας της ελλιπούς τους συντήρησης (Σταμάτης, 2006). Οι πληροφορίες για την ανέγερση σχολείων στη μετά Καποδίστρια εποχή είναι ελάχιστες. Είναι γνωστό, πάντως, ότι οι δαπάνες ανέγερσης και συντήρησης σχολείων εξακολουθούσαν να βαρύνουν τους δήμους και τις κοινότητες, ανάλογα με τις τοπικές οικονομικές δυνατότητες (Σταμάτης, 2006). Ωστόσο, έως και το 1894 το ελληνικό κράτος δεν κατασκεύασε κανένα σχολικό κτίριο.

1.3.1 Το μοντέλο σχολικών κτιρίων του 1894

Η εισαγωγή της Συνδιδασκτικής μεθόδου το 1880 ως επίσημης μεθόδου διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις σοβαρές ελλείψεις σε κτίρια, εξοπλισμό αλλά και τα οξύτατα προβλήματα υγιεινής και λειτουργικότητας των σχολείων συνθέτουν το ιστορικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της περιόδου. Επιθεωρήσεις και έλεγχοι που έγιναν στα σχολεία μαρτυρούν το υποβαθμισμένο επίπεδο των βιβλίων, της γενικότερης εκπαιδευτικής πρακτικής καθώς και το ανεπαρκές επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Γερμανός, 2006· Τσουκαλά, 2000). Επικρατούσε, δηλαδή δυσλειτουργία τόσο της υλικής όσο και της κοινωνικής δομής του σχολείου που συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά ακατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Το Νομοθετικό Διάταγμα της 17^{ης} Μαΐου 1894 «Περί του τρόπου κατασκευής των σχολείων» που συμπληρώθηκε από τον Νόμο ΒΤΘΜ' της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1895 «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης» αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, ενώ παράλληλα απαντά σε απαιτήσεις υγιεινής και πρακτικές ανάγκες της διδασκαλίας (Καλαφάτη, 1988). Ουσιαστικά το διάταγμα του 1894 αποτελεί το πρώτο κανονιστικό κείμενο, που ουσιαστικά δανείζεται τις προδιαγραφές του γαλλικού προτύπου για την κατασκευή και τον εξοπλισμό των

σχολικών κτιρίων (Τσουκαλά, 2000). Συντάκτης του Νομοθετικού Διατάγματος και υπεύθυνος της επιτροπής σχεδιασμού και ανέγερσης των σχολικών κτιρίων ήταν ο μηχανικός Δ. Καλλίας.

Από το 1895 έως το 1920 ανεγέρθηκαν με κρατικές δαπάνες πεντακόσια περίπου διδακτήρια δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ από το 1920 έως το 1929 επιχορηγήθηκαν άλλα χίλια περίπου κοινοτικά διδακτήρια με βάση τα αρχιτεκτονικά πρότυπα του Καλλία στο πλαίσιο κανονισμών του διατάγματος του 1894 (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979· Σολομών, 1992). Η κτιριολογική διάρθρωση των διδακτηρίων αυτής της περιόδου είναι επηρεασμένη από την αρχιτεκτονική του νεοκλασικισμού, η οποία αναδεικνύει κτίρια με μνημειακό ύφος που συνδέονται με το νέο ρόλο του σχολείου στην περίοδο της κυριαρχίας της αστικής τάξης με τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα, καθώς και με ζητήματα υγιεινής (Καλαφάτη, 1988· Τσουκαλά, 2000). Πρόκειται για κτίρια που χαρακτηρίζονται από απόλυτη αξονική συμμετρία η οποία, όμως, αποβαίνει ενίοτε σε βάρος της λειτουργικότητας. Έτσι, θέματα προσανατολισμού, επάρκειας φωτισμού και χώρων διδασκαλίας τίθενται σε δεύτερη προτεραιότητα με πρωτεύουσα την τάξη, την πειθαρχία και το κάλλος, στοιχεία συνεπή προς τα νεοκλασικά αρχιτεκτονικά πρότυπα που συνάδουν εξάλλου και με το εκπαιδευτικό πνεύμα της εποχής όπως αυτό αντανακλάται κυρίως στην επιβλητική πρόσοψη (Σολομών, 1992· Σταμάτης, 2006· Τσουκαλά, 2000· Καλαφάτη, 1988).

1.3.2 Το μοντέλο σχολικών κτιρίων του 1930

Σύμφωνα με τον Α. Δημαρά (οπ. αναφ. σε Γερμανός, 2006) η μεταρρύθμιση του 1929 αποτέλεσε σημαντικό κομβικό σημείο για την ελληνική εκπαίδευση, καθώς οδήγησε σε ριζικές αλλαγές στο πνεύμα του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες εκφράστηκαν και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του: νέα οργάνωση του κύκλου σπουδών, εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, αναβάθμιση των σπουδών των εκπαιδευτικών, νέα αναλυτικά προγράμματα. Από την πρώτη δεκαετία του 20^{ού} αιώνα οι τύποι του Καλλία δέχτηκαν σοβαρή κριτική λόγω της μεγαλύτερης έμφασης στην εξωτερική επιβλητική όψη των κτιρίων σε συνδυασμό με τη μη λειτουργικότητα της εσωτερικής διαρρύθμισης του χώρου (Γερμανός, 2006).

Το 1911 συστάθηκε σύμφωνα με τους νόμους της 31/3/1910 και ΓΩΚΖ' συστάθηκε αρχιτεκτονική υπηρεσία στο Υπουργείο Παιδείας, η οποία επανδρώθηκε

από νέους αρχιτέκτονες και εξουσιοδοτήθηκε να εκπονεί μελέτες αναφορικά με την αναθεώρηση της δομής και της μορφής του σχολικού κτηρίου συνεκτιμώντας τα κτιριολογικά, τα μορφολογικά, τα κατασκευαστικά και τα οικονομικά δεδομένα σύμφωνα με τις ελληνικές ανάγκες και δυνατότητες (Σταμάτης, 2006). Μολονότι οι τύποι του Καλλία καταργούνται, το 1930 εκπονήθηκαν νέα κτιριολογικά προγράμματα και προδιαγραφές από την εν λόγω αρχιτεκτονική υπηρεσία υπό τη διεύθυνση του Γάλλου αρχιτέκτονα Emmanuel Hèbrard. Οι μελέτες και τα αποτελέσματα της επιτροπής αυτής ήταν εντυπωσιακά και σύμφωνα με τον Γερμανό (2006) ξεχώρισαν για τρεις λόγους:

1^{ος} λόγος: επιχειρήθηκε η σύνδεση των παιδαγωγικών κατευθύνσεων της μεταρρύθμισης του 1929 με τους αρχιτεκτονικούς και κατασκευαστικούς προσανατολισμούς της εποχής. Ειδικότερα, οι προδιαγραφές και τα κτιριολογικά προγράμματα που εκπονήθηκαν μετέφεραν στα σχολικά κτίρια βασικές σχεδιαστικές αρχές της εποχής τους, δηλαδή τη λειτουργικότητα των χώρων, την ένταξη στη μορφολογία του εδάφους και την αναίρεση του μνημειακού ύφους. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο θέμα του φωτισμού των αιθουσών και χαρακτηρίστηκε ως καταλληλότερος ο μεσημβρινός προσανατολισμός. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα νέου τύπου σχολικό κτήριο με αμφίπλευρο φωτισμό. Το χρώμα, επίσης, απασχόλησε τους αρχιτέκτονες της εποχής αυτής. Έγινε προσπάθεια τονισμού των αρχιτεκτονικών στοιχείων και της δημιουργίας χαρούμενης ατμόσφαιρας, η οποία να είναι ταυτόχρονα σοβαρή και απέριτη (Σταμάτης, 2006).

2^{ος} λόγος: το σχολείο εμπλουτίστηκε με νέες κατηγορίες εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εμφανίστηκαν για πρώτη φορά εργαστήρια θετικών επιστημών (φυσική- χημεία), αίθουσα χειροτεχνίας, καθώς και βιβλιοθήκη και χώρος αναγνωστηρίου με αποτέλεσμα τη σύνδεση του μαθητή με την παρεχόμενη γνώση. Επίσης, προβλεπόταν η δημιουργία υπαίθριων χώρων, καθώς και αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με μικρό θέατρο.

3^{ος} λόγος: προτάθηκε η τυποποίηση των κατασκευών με αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της μαζικής κατασκευής σχολικών κτιρίων στα επόμενα χρόνια.

Αναμενόμενο ήταν τα σχέδια αυτά να μην αποτυπωθούν έτσι ακριβώς όπως προτάθηκαν, ωστόσο τα σχολεία της περιόδου αυτής αποτελούν πραγματικά τη γενναιότερη και, με τα μέτρα της εποχής, τη μεγαλύτερη προσπάθεια του κράτους να αντιμετωπίσει με επιτυχία το διδακτηριακό πρόβλημα επί δυο δεκαετίες. Το τέλος της περιόδου των σχολείων του 1930 (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979) έρχεται

τυπικά το 1962 με την ίδρυση του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) οι τεχνικές υπηρεσίες του οποίου υπάγονταν στο Υπουργείο Παιδείας και μεριμνούσαν για την ανέγερση νέων διδακτηρίων.

1.3.3 Το μοντέλο του σχολικού κτιρίου του 1962

Το 1962 άρχισε η τρίτη μεγάλη περίοδος στα θέματα της κατασκευής σχολικών κτιρίων με την ίδρυση του Ο.Σ.Κ. που αξιοποιώντας την προγενέστερη διδακτηριακή εμπειρία του 1930 οδηγήθηκε στην εκπόνηση πρότυπων αρχιτεκτονικών σχεδίων τα οποία εφάρμοσε σε πλήθος σχολικών κτηρίων σε ολόκληρη τη χώρα. Με τον ΟΣΚ τα θέματα της σχολικής στέγης οργανώθηκαν με μεγάλη λεπτομέρεια, αλλά από πολύ νωρίς το αποτέλεσμα θεωρήθηκε κατώτερο των προσδοκιών (Γερμανός, 2006).

Το σύγχρονο μοντέλο σχολικών κτηρίων του ΟΣΚ αποτελεί το τυποποιημένο σχέδιο διδακτηρίου με την επωνυμία «Ψυχάρης». Άλλοι τύποι διδακτηρίων φέρουν τις επωνυμίες «Αθηνά», «Ερατώ», «Κάλβος», «Θαλής», «Παλαμάς», «Νηρέας» «Ορφέας» κ.ά. Όλοι αυτοί οι τύποι παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους που θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι πρόκειται ουσιαστικά για παραλλαγές του τύπου «Ψυχάρης» (Γερμανός, 2006. Σταμάτης, 2006).

Από τις αρχές κιόλας της δεκαετίας του '70, επισημάνθηκαν πολλές φορές οι ατέλειες στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό και τα πολλαπλά τεχνικά προβλήματα των κτιρίων του Ο.Σ.Κ.. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Γερμανός (2006), το κτιριολογικό πρόγραμμα που εκπόνησε και έθεσε σε λειτουργία θεωρήθηκε «αναχρονιστικό και σπάταλο», καθώς δεν ακολουθούσε τις διεθνείς εξελίξεις αλλά ούτε και τις διδακτικές απαιτήσεις της εποχής. Μερικά από τα οξύτερα προβλήματα που επισημάνθηκαν ήταν τα ακόλουθα: ακαταλληλότητα των αιθουσών διδασκαλίας (ανεπάρκεια, μέγεθος, θέρμανση, φωτισμός, αερισμός), ευτελής ποιότητα κατασκευής των διδακτηρίων, υψηλό κόστος συντήρησης, ανέγερση σχολικών κτιρίων σε ακατάλληλα σημεία (Κουτσάκος, Καλοφωλιάς Φέσσα-Εμμανουήλ, όπ. αναφ. σε Γερμανός, 2006).

1.3.4 Το μοντέλο του βιοκλιματικού κτιρίου

Το 1998 ο Ο.Σ.Κ. μετατρέπεται σε Ανώνυμη Εταιρεία με την επωνυμία "Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων ΑΕ". Ωστόσο, σύμφωνα με Φ.Ε.Κ. Α' 216/11.10.2013, το έργο του εξακολουθεί να υφίσταται μέσω της εταιρείας

"Κτιριακές Υποδομές Α.Ε." Ο Οργανισμός έχει αναπτύξει μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, που αφορούν στη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών υποδομών άμεσα, στην Περιφέρεια Αττικής, και έμμεσα στην υπόλοιπη επικράτεια, υπό την προϋπόθεση πλήρωσης διαδικασιών που προβλέπονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Πηγή: *Ο.Σ.Κ. Α.Ε.*).

Από το 2007 τα σχολικά κτίρια οικοδομούνται βάσει ενεργειακού σχεδιασμού, τα αποκαλούμενα βιοκλιματικά σχολεία. Πρόκειται για ένα νέο τύπο προηγμένου τεχνολογικά και κατασκευαστικά σχολείου που αξιοποιεί κυρίως την ηλιακή ενέργεια για την αντιμετώπιση των λειτουργικών του αναγκών. Σκοπός αυτού του τύπου διδακτηρίων είναι η υλοποίηση ενός σύγχρονου μη ενεργοβόρου, φιλικού προς το περιβάλλον κτιρίου, το οποίο θα καλύπτει όλες τις απαιτούμενες προδιαγραφές ασφάλειας και θα εξασφαλίζει καλύτερες συνθήκες λειτουργίας των χώρων, ενώ παράλληλα θα λειτουργεί ως ένα ζωντανό εργαστήριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την πρακτική εφαρμογή όλων όσων μαθαίνουν σχετικά με την εξοικονόμηση ενέργειας, ενώ ταυτόχρονα τα σχολικά κτίρια μπορούν να λειτουργήσουν ως "καλό παράδειγμα" και να περάσουν ένα μήνυμα σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού προκειμένου να εξοικειωθούν με αυτού του τύπου τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό.

Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του ήλιου κατά τη διάρκεια του χειμώνα, η ισχυρή μόνωση, λιγότερα βόρεια ανοίγματα για την προστασία από το κρύο και αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις για τον καλύτερο αερισμό. Στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης το ποσοστό τόσο γενικά των βιοκλιματικών κτιρίων, όσο και των βιοκλιματικών σχολείων είναι μεγαλύτερο από ότι στην Ελλάδα.

1.4 Διδακτηριακά προβλήματα – Επισκόπηση ερευνών

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, η κατάλληλη σχολική στέγη διασφαλίζει το ποιοτικό επίπεδο της εκπαίδευσης και αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχει πληθώρα εμπειριστατωμένων ερευνών αναφορικά με την υφιστάμενη κατάσταση των κτιριολογικών δομών και εξοπλιστικών μέσων. Ωστόσο, οι υπάρχουσες τονίζουν τις εξωτερικές και εσωτερικές ζημιές (λόγω

παλαιότητας των υποδομών) και τις σοβαρές ελλείψεις υλικών που αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών/τριών.

Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί πως η ανέγερση, ενός σχολείου δεν αποτελεί απλή υπόθεση αλλά αντίθετα, πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς εμπλέκονται πλήθος φυσικών προσώπων και φορέων σε όλα τα στάδια, από την απόφαση της ανέγερσης, τη χωροθέτηση, τη μελέτη, την κατασκευή και την παράδοση για χρήση, και βέβαια η δαπάνη ανέγερσης, καθώς το κόστος μιας εκπαιδευτικής μονάδας με σύγχρονες προδιαγραφές είναι αρκετά υψηλό, όπως εξάλλου και η συντήρησή της (Σταμάτης, 2006).

Από το σύνολο των σχολικών κτιρίων το 20,9% ήταν ηλικίας 1-10 χρόνων, το 21,3% κτίρια από 11-20 χρόνων, το 15,1 % κτίρια 21-30 χρόνων και το 40,9% κτίρια άνω των 30 χρόνων. Ιδιαίτερα για τα δημοτικά ένα ποσοστό 48,5% ήταν άνω των 40 χρόνων (Λέκκας, 1996), συνεπώς ήταν κτισμένα σύμφωνα με τις προδιαγραφές των κτηρίων του 1962 ή και παλαιότερες. Και τα προβλήματα παραμένουν άλυτα, παλιά κτίρια, μεγάλο κόστος συντήρησης και αρχιτεκτονικά πρότυπα που πρέπει να ακολουθήσουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνεχώς διευρύνονται. Η επίλυση των διδακτηριακών προβλημάτων πρέπει να αφορά την τόσο την τοπική κοινωνία όσο και την κεντρική εξουσία (McMillan, 1997· Stine, 1997). Όμως, η ύπαρξη κάθε προβλήματος επιβαρύνει κυρίως και άμεσα αυτόν που το βιώνει, στην περίπτωση μας, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικό, διευθυντή, μαθητή,). Το πρόβλημα διαβιβάζεται συνήθως από τον Διευθυντή στη Σχολική Επιτροπή και στη συνέχεια ανήκει στη διακριτική ευχέρεια (μονολότι αποτελεί υποχρέωση) των τεχνικών υπηρεσιών του Δήμου (επιλογή χρόνου, υλικών, προσωπικού και κάθε άλλης παραμέτρου), οι οποίες είναι επιφορτισμένες με την αντιμετώπιση επισκευών και συντηρήσεων των σχολικών κτιρίων, καθώς αυτά αποτελούν περιουσιακά του στοιχεία (Ν. 1894/1990 και Ν. 2009/92).

Συγκεκριμένα, ο Σταμάτης (2001) μελέτησε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας (Δημοτικά - Νηπιαγωγεία) των Δωδεκανήσων, αφενός τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των κτιριακών υποδομών και αφετέρου την παιδαγωγική διάσταση του σχολικού χώρου και την αναγνώριση ευθυνών σε φυσικά πρόσωπα ή φορείς για την ανέγερση εκπαιδευτικών μονάδων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν στο μέσο της κλίμακας αξιολόγησης, γεγονός που επισημαίνει τη μετριότητα των κτιριακών υποδομών στις οποίες

εργάζονται. Επίσης, αναδεικνύονται πλείστες στεγαστικές και εξοπλιστικές ανάγκες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, τόσο σε επίπεδο κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Σ.Κ.) όσο και σε τοπικό επίπεδο (Νομαρχίες, Ο.Τ.Α.), φαίνεται πως δεν λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την αντιμετώπιση των κτιριολογικών ζητημάτων των εκπαιδευτικών μονάδων. των Γκιζέλη, κ.α, (2007,),

Σημαντικές, επίσης, είναι οι ελλείψεις που καταγράφονται και στην έρευνα του Οικονομίδη & Λιναρδάκη (2012) που αφορά την ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στα Νηπιαγωγεία της δυτικής Κρήτης. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η κατάσταση περιγράφεται ως «απλά ικανοποιητική», ενώ καμία γωνιά δεν είναι πλήρως εξοπλισμένη, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει μη επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Γερμανός, 2006· Bruce, 2006· Παπανικολάου, 1994).

Παράλληλα, σε έρευνα στην οποία συγκρίνονται οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την λειτουργικότητα, την αισθητική και την ασφάλεια των σχολικών χώρων των Δημοτικών σχολείων, αναδεικνύεται ως πιο σημαντικό πρόβλημα -και από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων- τα προβλήματα υλικοτεχνική υποδομής, τα οποία παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμφωνούν πως το σχολείο ανταποκρίνεται «όχι ικανοποιητικά» προς την καταλληλότητα και τον εξοπλισμό των αιθουσών διδασκαλίας, των εργαστηρίων, και τη διευκόλυνση ατόμων Α.Μ.Ε.Α. Ιδιαίτερη εντύπωση δε, προκαλεί το γεγονός πως οι μαθητές φαίνονται να είναι πιο αυστηροί αξιολογητές από τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνοντας κάθε ατέλεια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνοκάκη & Χαλά, (2007) ερευνήσαν σε μεγάλο δείγμα Στελεχών της εκπαίδευσης, Διευθυντών, Εκπαιδευτικών και Γονέων κατά πόσο η υπάρχουσα χρηματοδότηση επαρκεί για την αντιμετώπιση των διδακτηριακών προβλημάτων και επηρεάζει την ποιότητα εκπαίδευσης. Είναι πραγματικά ενδιαφέρουσα η διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς είτε αξιολογούν με διαφορετικά στάνταρ, είτε αγνοούν είτε ακόμα χειρότερα δεν είναι ενημερωμένοι για το τι πραγματικά συμβαίνει.

Σε πανελλήνια έρευνα των Ζεπάτου & Σπυρέλη (2008) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια – Λύκεια) τα πράγματα είναι κάπως πιο αισιόδοξα. Η πλειοψηφία των Διευθυντών θεώρησαν τα σχολεία τους «μέτρια έως καλά» αναφορικά με την ποιότητα κατασκευής τους και τα υλικά τους, ενώ ως το πιο σημαντικό δυσλειτουργικό πρόβλημα αναφέρουν την υγρασία. Εκτός, των

κατασκευαστικών προβλημάτων, τονίζεται και σε αυτή περίπτωση η έλλειψη χρηματοδότησης και η καθυστερημένη επέμβαση των τεχνικών για τη συντήρησή τους.

Σημαντικά ευρήματα επίσης ανακύπτουν από τις έρευνες για την ποιότητα του αέρα σε ελληνικά σχολεία, οι οποίες έχουν δείξει σε κάποιες περιπτώσεις υψηλά επίπεδα ή υπέρβαση των επιτρεπτών ορίων χημικών ρύπων (Siskos et al., 2001· Santamouris et al., 2007· Spyrellis et al., 2004· Spyrellis et al., 2005). Επίσης, έχουν διαπιστωθεί υψηλές τιμές θορύβου σε σχολεία (Σκαρλάτος κ.α., 1998· Siskos et al., 2001) και έχουν καταγραφεί παράπονα σημαντικού ποσοστού χρηστών σχολείων για ηχορύπανση ή θόρυβο σε αυτά (Skarlatos & Manatakis, 2001· Κοτταρίδη et al., 2007).

Επιπροσθέτως, εκτενής αναφορά γίνεται για το πρόβλημα της μη σύνδεσης της αρχιτεκτονικής και της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολικού χώρου. Σε έρευνες των Γκιζελή κ.ά (2007) , Σταμάτης (2001, 2006), Γερμανός, (1998) αναδύονται ζητήματα της μη συνεργασίας και της στενής σχέσης μεταξύ των αρχιτεκτόνων και των χρηστών του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικοί, μαθητές), που αν υπήρχε, θα αναβάθμιζε ικανοποιητικά τη μορφή, τη λειτουργικότητα και την ευχρηστία των χώρων.

Παράλληλα, όπως αναδεικνύεται από έρευνες (Κουτσάκος, κ.ά. 1979· Σταμάτης, 2001,2006. κ.ά.) που εστιάζουν στην παρατήρηση, μελέτη και καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης των σχολικών κτηρίων, καταγράφονται και τα ακόλουθα κατασκευαστικής φύσεως προβλήματα:

- ο υπερβολικός συντελεστής εκμετάλλευσης του οικοπέδου ειδικά στις μεγαλουπόλεις, έχει ως αποτέλεσμα την απαράδεκτη συμπίεση των χώρων διδασκαλίας, άθλησης, διαλείμματος και παιχνιδιού. Έτσι, ο χώρος καθίσταται ανεπαρκής σε σχέση με το μεγάλο αριθμό μαθητών.
- Η συμπίεση του κόστους κατασκευής έχει ως αποτέλεσμα την ανέγερση σχολικών μονάδων που παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις ποιοτικών υλικών και κακοτεχνίες εξαιτίας των οποίων φθείρονται τάχιστα, ειδικά μετά την επέλαση βανδαλισμών ορισμένων μαθητών.
- Η συστέγαση σχολείων σε μεγάλα συγκροτήματα όπου συγκεντρώνονται εκατοντάδες μαθητών, συχνά διαφόρων ηλικιών και βαθμίδων εκπαίδευσης. Η

πρακτική αυτή αποφεύγεται πλέον διεθνώς, καθώς εκτιμάται ότι μικρές σχολικές μονάδες λειτουργούν πιο ευέλικτα και πιο αποτελεσματικά (Anderson, 2002).

- Η δημιουργία σχολικών μονάδων βασισμένων σε πρότυπα σχέδια του Ο.Σ.Κ. που δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, ειδικά σήμερα, σε μια εποχή κατά την οποία θεωρείται ως ύψιστης σημασίας εκπαιδευτικός στόχος η άρση της σχολικής απομόνωσης, ενώ αντίθετα, επιδιώκεται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Για τα περισσότερα προβλήματα που ειπώθηκαν, έχουν προταθεί αρκετές λύσεις από την ερευνητική κοινότητα (βλ. ενδεικτικά Γερμανός, 2006, σχετικά με την αναμόρφωση σχολικών χώρων,). Ωστόσο, από τη μεριά της κεντρικής διοίκησης δεν έχει ληφθεί καμία ικανοποιητική και άμεσα εκτελέσιμη απόφαση. Η χρηματοδότηση μειώνεται, ο εξοπλισμός που αντιστοιχεί σε κάθε σχολείο μειώνεται και τα λειτουργικά κενά συνεχώς αυξάνονται. Οι Διευθυντές, λοιπόν, αρχίζουν να γίνονται πιο θετικοί, σε σχέση με παλαιότερα, προς την εξεύρεση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των σχολικών μονάδων που ηγούνται (Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνακάκη & Χαλά, 2007· Ζωγόπουλος, 2013)

Κεφάλαιο 2^ο

Εκπαιδευτικό έργο, Σχολική τάξη

2.1 Η σχολική τάξη

Υποσυστήματα του σχολικού χώρου είναι η σχολική τάξη αλλά και η σχολική αυλή. Κάθε σχολική τάξη αποτελεί μια μικρή και αυτόνομη σχετικά μονάδα, η οποία περιλαμβάνει εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας και τη χωροταξική διάταξη των επίπλων, την ομάδα των μαθητών με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο του μαθήματος και της διδασκαλίας (Ζεργιώτης, 2007). Πεδίο μελέτης της παρούσας έρευνας αποτελεί αναμφίβολα η οργάνωση και η διεύθυνση της σχολικής τάξης, αφού το κυρίως εκπαιδευτικό έργο διαδραματίζεται εντός του πλαισίου της. Επιστημονικά ο όρος είναι γνωστός στη βιβλιογραφία ως «Οργάνωση & Διοίκηση της Σχολικής Τάξης» - (*Classroom Management*).

Γενικά, πρόκειται για μια σειρά από αναγκαίες ενέργειες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και τη διατήρηση του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση (Πασιαρδή, 2007). Ο Ματσαγγούρας (2008) συγκαταλέγει την Οργάνωση & Διοίκηση της Σχολικής Τάξης στην επιστήμη της Διδακτικής που ασχολείται με την εξέταση της τάξης ως χώρο, ως κοινωνική ομάδα και ως τρόπο άσκησης της σχολικής πειθαρχίας. Ο πιο αποδεκτός ορισμός της «Οργάνωσης & Διοίκησης της Σχολικής Τάξης» από την επιστημονική/ερευνητική κοινότητα φαίνεται να είναι αυτός των Wong & Wong (1991) και συγκαταλέγεται στο κλάδο της Μεθοδολογίας της Διδακτικής. Σύμφωνα, λοιπόν με τους Wong & Wong, η «Οργάνωση & Διοίκηση της Σχολικής Τάξης» αντιπροσωπεύει όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού για να οργανώσει τους μαθητές, τον χώρο, τον χρόνο και το υλικό έτσι ώστε ο διδακτικός σχεδιασμός και η εκπαίδευση των μαθητών να επιτευχθούν.

Οι Wang, Haertel & Walberg (1993) παρουσίασαν τη σπουδαιότητα του Classroom Management μέσα από μία περιεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Προέκυψε, λοιπόν, ένας κατάλογος με 228 παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Έπειτα από 134 μετα-αναλύσεις κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η παράμετρος της οργάνωσης και διοίκησης είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Συνεπώς, αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παράλληλα και συνδυαστικά σημαντικό είναι και το κλίμα που διαμορφώνεται και επικρατεί στην σχολική αίθουσα καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, την συμπεριφορά

και των ενθουσιασμό τόσο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου (Jorde-Bloom, 1988) αλλά και των μαθητών για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση της εργασίας τους.

Να επισημανθεί πως η οργάνωση και η διεύθυνση της σχολικής αίθουσας είναι μια συνεχής εξελισσόμενη διαδικασία. Λίγοι εκπαιδευτικοί φτάνουν στην τελειότητα κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, αν και αποτελεί θεμέλιο μια επιτυχημένης καριέρας στον εκπαιδευτικό χώρο.

2.1.1 Η υλική (υπο)δομή της σχολικής τάξης

Όπως εκτενώς παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, οι διδακτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό τους, τον φωτισμό, τη θερμοκρασία, το θόρυβο και το είδος της οργάνωσης όλων αυτών των στοιχείων προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων στα παιδιά με πολλαπλά οφέλη στη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα δε για τη σχολική τάξη, ο Γερμανός (2006) διακρίνει πέντε κατηγορίες παραγόντων της υλικής δομής της σχολικής αίθουσας:

1. τον κτισμένο χώρο,
2. τον διαμορφωμένο χώρο,
3. τους τεχνητούς περιβαλλοντικούς παράγοντες,
4. την επίπλωση και τον εξοπλισμό,
5. το εκπαιδευτικό υλικό.

Οι διάφορες κατηγορίες της υλικής δομής επιτελούν ξεχωριστές λειτουργίες οι οποίες βρίσκονται σε διαδικασία συνεχής αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης. Ο κοινός παρανομαστής όλων αυτών όμως, είναι πως επιδρούν στη συμπεριφορά των υποκειμένων και στη λειτουργία της τάξης. Συνδέουν, δηλαδή, το χώρο με τους παράγοντες της κοινωνικής δομής (Γερμανός, 1998, 2006).

2.1.1.1 Ο κτισμένος χώρος

Ο κτισμένος χώρος της τάξης περιγράφεται από τα στοιχεία της κατασκευής (τοιχούς, υποστηλώματα, σχήμα, μέγεθος, δοκούς, πλάκες) και ιδίως από την κάτοψη και τις όψεις της αίθουσας διδασκαλίας. Στην πράξη τα δεδομένα αυτά είναι δύσκολο να υποστούν οποιαδήποτε τροποποίηση ή μπορεί και να μην επιδέχονται καμία μετατροπή ανάλογα με τους κανονισμούς του ιθύνοντα οργανισμού κατασκευής του

σχολικού κτιρίου. Πάντως, στο σύνολό τους αυτά τα στοιχεία καθορίζουν τις γενικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής και συνεπώς τα βασικά κριτήρια οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2006), ο κτισμένος χώρος οργανώνει τη σύνδεση της αίθουσας με τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου εμποδίζοντας ή όχι τη λειτουργική και οπτική επικοινωνία με αυτούς. Ως παράδειγμα ορίζεται η ύπαρξη των παραθύρων στην σχολική αίθουσα. Αναλυτικότερα, μεγάλα και φαρδιά παράθυρα με οπτική προς τον εξωτερικό υπαίθριο χώρο μπορούν να διευκολύνουν την οπτική και λειτουργική επικοινωνία της αίθουσας με τον αύλειο χώρο δίνοντας στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές τη δυνατότητα αξιοποίησης των εξωτερικών ερεθισμάτων που θεωρούνται σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στη διδακτική πράξη. Κατόπιν, αίθουσα χωρίς ή με λίγα και μικρά παράθυρα προσδίδουν στην τάξη έναν εσωστρεφή χαρακτήρα.

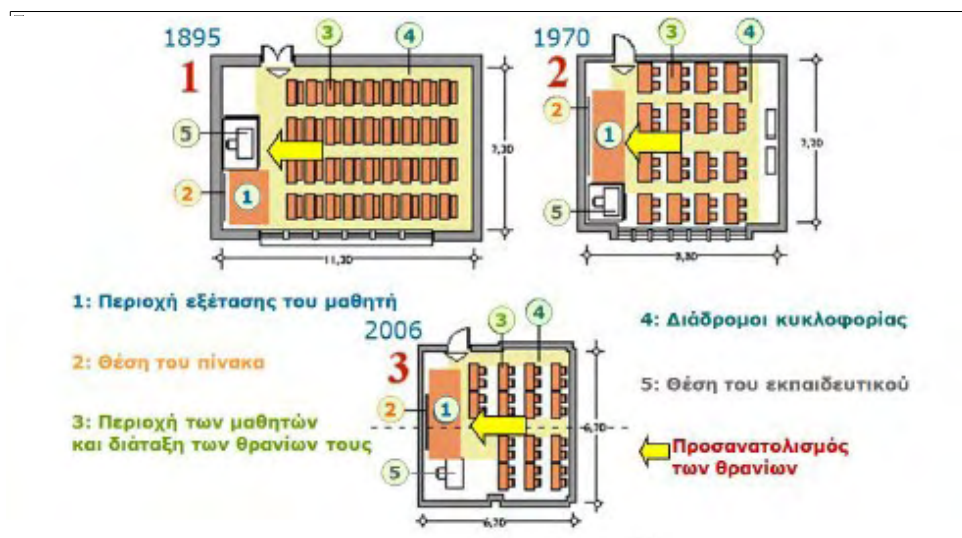
Μια ακόμη ενδιαφέρουσα, και σχετική με την παρούσα εργασία, λειτουργία του κτισμένου χώρου είναι πως ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του, δηλαδή το μέγεθος, το σχήμα και τα ανοίγματά του, προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου και των διαφόρων περιοχών της τάξης. Ωστόσο, μπορεί να λειτουργεί και απαγορευτικά επειδή τα απαιτούμενα μεγέθη των περιοχών και οι ανάλογες διαστάσεις των επίπλων να μη χωρούν στη διαθέσιμη επιφάνεια της αίθουσας (Γερμανός, 2006).

Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ο χώρος που αναλογεί στον κάθε μαθητή. Οι σύγχρονες προδιαγραφές απαιτούν επιφάνεια αίθουσας 1,50τ.μ/ανά μαθητή (Πηγή *Ο.Σ.Κ. Α.Ε.*). Αυτό είναι σημαντικό, καθώς ο συνωστισμός μαθητών σε μια αίθουσα διδασκαλίας φαίνεται να έχει αρνητικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των ατόμων (Γεώργας, 1995) συν το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι ευρύχωρες αίθουσες διδασκαλίας δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί εναλλακτικές μορφές διάταξης των θρανίων (π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία).

2.1.1.2 Ο διαμορφωμένος χώρος

Η κάθε σχολική αίθουσα έχει μια συγκεκριμένη διαρρύθμιση, δηλαδή το εσωτερικό της χωρίζεται σε περιοχές με διαφορετική λειτουργία. Καθεμία από αυτές, με το σχήμα και το μέγεθός της εξυπηρετεί συγκεκριμένες πτυχές του διδακτικού έργου (ανάπτυξη ορισμένων δραστηριοτήτων). Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός της τοποθετούνται στο χώρο ανάλογα με τη λειτουργία της. Στην παρακάτω εικόνα

(Εικόνα 1) φαίνονται οι περιοχές στις οποίες οργανώνεται μια τυπική αίθουσα διδασκαλίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο από το 1895 έως σήμερα.



Εικόνα 1. Περιοχές οργάνωσης μια ελληνικής σχολικής τάξης (Γερμανός, 2006 : 270 οπ. βρισκ. σε Κλινάκης, 2012: 29)

Ο διαμορφωμένος χώρος έχει μεγάλη σημασία καθώς η βασική λειτουργία του έγκειται ότι προσφέρει τις άμεσες συνθήκες του χώρου για το εκπαιδευτικό έργο. Αυτό σύμφωνα με τον Γερμανό (2006) επιτυγχάνεται με τη διαρρύθμιση και την αισθητική του, οι οποίες δημιουργούν τις υλικές προϋποθέσεις για την οργάνωση της αίθουσας σε τέσσερα επίπεδα:

1. στη διαμόρφωσή της σε επιμέρους περιοχές λειτουργίας (για ομαδική/ ατομική εργασία, μελέτη, συζήτηση),
2. στην αντιληπτική και αισθητική οργάνωση του εσωτερικού χώρου, οι οποίες ενισχύουν σημαντικά τον προσανατολισμό της λειτουργίας της υλικής δομής,
3. στην ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών εκπαιδευτικής επικοινωνίας και εργασίας στο εσωτερικό της, που σχετίζονται με τις πρακτικές χώρου, τις θέσεις και τις στάσεις του σώματος του παιδιού στην τάξη,
4. στη δημιουργία συνθηκών μικροπεριβάλλοντος (με τοπικές ρυθμίσεις του φωτισμού, και του χρωματικού ερεθίσματος) που ευνοούν την εκπαιδευτική λειτουργία μιας περιοχής.

2.1.1.3 Οι τεχνικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες

Είναι τα αισθητικά και τα τεχνικά δεδομένα της σχολικής τάξης. Σε αυτά συγκαταλέγονται ο φωτισμός, τα χρώματα, η θερμοκρασία καθώς καθορίζουν τις

τεχνικές συνθήκες περιβάλλοντος στην αίθουσα. Σίγουρα, μπορούν να τροποποιηθούν ευκολότερα σε αντίθεση με τα στοιχεία του κτισμένου χώρου. Αναμφίβολα, συμβάλλουν στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρκεί να σκεφτούμε μια φωτεινή, ζεστή με χαρούμενα χρώματα αίθουσα και μια μουντή και ψυχρή. Μάλλον, η επιλογή δεν φαντάζει τόσο δύσκολη τελικά. Ωστόσο, δεν είναι πάντα οι παράγοντες αυτοί στην διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών (βλ. 1.2.1)

Η θερμοκρασία, η θέρμανση και ποιότητα αέρα είναι οι πιο σημαντικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Higgins et. all, 2005). Επίσης, ο αυξημένος θόρυβος προκαλεί δυσλειτουργίες στην απόδοση του ατόμου ενώ ευθύνεται για την επιθετική συμπεριφορά και τη νευρική κατάσταση (Γεωργιάδης, 1995· Συγκολλίτου, 1997), στοιχεία που δεν επιδρούν θετικά στη διαδικασία διδασκαλίας, από πλευράς εκπαιδευτικών αλλά και μάθησης από πλευράς μαθητών. Κατόπιν, ο φωτισμός των αιθουσών είναι ένας σημαντικό ζήτημα το οποίο δεν πρέπει να αγνοούν οι αρχιτέκτονες. Δεν είναι ασύνηθες το γεγονός μαθητές διαμαρτύρονται πως δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα λόγω ανεπαρκούς ή υπερβολικού φωτισμού ιδίως στα ελληνικά δεδομένα, που παράθυρα και κουρτίνες δεν είναι στη καλύτερη δυνατή κατάσταση, το πρόβλημα εντείνεται όλο και περισσότερο.

Συνάμα, σημαντική είναι η επιλογή των χρωμάτων της αίθουσας καθώς επηρεάζει την ψυχική διάθεση, τη διαύγεια και τα επίπεδα ενέργειας (Higgins et. all, 2005). Ιδανικός θεωρείται ο συνδυασμός των φωτεινών, ψυχρών και θερμών χρωμάτων, που ακολουθεί τις αρχές της δυναμικής των χρωμάτων (Συγκολλίτου, 1997). Τέλος, αναφορικά με το θέμα της οπτικής κόπωσης, μπορεί να αποφευχθεί χρωματίζοντας τον τοίχο πίσω από την θέσ του εκπαιδευτικού με ένα διαφορετικό χρώμα (Higgins et. all, 2005).

2.1.1.4 Η επίπλωση και ο εξοπλισμός

Πρόκειται για αντικείμενα με συγκεκριμένη χρήση που υποστηρίζουν τον τρόπο της εκπαιδευτικής λειτουργίας της τάξης, όπως τα θρανία, η έδρα, ο πίνακας, τα καθίσματα, οι κουρτίνες, η βιβλιοθήκη και τα συναφή. Αυτά, και κυρίως το θρανίο και το κάθισμα του μαθητή συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εργονομικού περιβάλλοντος για τις σχολικές δραστηριότητες. Η εργονομία μελετά τις σχέσεις προσαρμογής ανάμεσα στο άτομο και τον εξοπλισμό της εργασίας του, με στόχο να μειώσει την κόπωση και να διευκολύνει τους χειρισμούς κατά την εργασία

(Γερμανός, 2006). Αντίθετα, αν τα έπιπλα και ο εξοπλισμός παρουσιάζουν εργονομικές ατέλειες έχουν αντίκτυπο στο αποτέλεσμα της εργασίας του μαθητή, ενώ μπορούν να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά ακόμα δε και προβλήματα υγείας (π.χ. σκολίωση).

2.1.1.5 Το εκπαιδευτικό υλικό

Εδώ συγκαταλέγεται το υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης το οποίο είτε ανήκει στο σχολείο (βιβλία, εποπτικό υλικό, εξοπλιστικός μηχανισμός) είτε στους μαθητές (υλικό γραφής και ανάγνωσης). Η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να εισαγάγει τον μαθητή στις έννοιες για τη μάθηση. Αρχικά, το εκπαιδευτικό υλικό είναι πηγή ερεθισμάτων μάθησης καθώς παρουσιάζει στον μαθητή πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των διδασκόμενων εννοιών (Γερμανός, 2006). Κατόπιν, πολλές φορές η ποιότητα της δραστηριότητας εξαρτάται από το εκπαιδευτικό υλικό, επειδή, όταν το υλικό δεν ανανεώνεται, βρίσκεται σε κακή κατάσταση ή δεν είναι διαθέσιμο, η δραστηριότητα υποβαθμίζεται ή στην χειρότερη περίπτωση δεν πραγματοποιείται καθόλου.

2.2 Η διαρρύθμιση της σχολικής τάξης

Η αίθουσα διδασκαλίας στην Ελλάδα είναι το μόνο και αποκλειστικό τμήμα του σχολικού κτιρίου στο οποίο πραγματοποιούνται τα μαθήματα (εκτός από τη γυμναστική, την πληροφορική ίσως τα εικαστικά και την θεατρική αγωγή). Όπως διαπιστώνει ο Γερμανός (2006) η διαρρύθμιση του χώρου της εμφανίζει απίστευτες ομοιότητες τα τελευταία περίπου 106 χρόνια. Το γεγονός αυτό μας προβληματίζει αν σκεφτούμε τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Τεχνολογίας σε συνδυασμό με στασιμότητα του ελληνικού σχολείου. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν τα ακόλουθα διαχρονικά χαρακτηριστικά :

- η διάταξη των θρανίων δε μεταβάλλεται εύκολα, ως επί το πλείστον τοποθετούνται σε παράλληλες σειρές με προσανατολισμό στον πίνακα,
- η έδρα βρίσκεται πάνω σε βάθρο, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ο οπτικός έλεγχος της τάξης,
- η θέση της έδρας παραμένει δίπλα στον πίνακα, προς την πλευρά του παραθύρου

- υπάρχουν συμβολικά εκπαιδευτικά σημεία αναφοράς που κυριαρχούν στο χώρο, όπως ο πίνακας, η έδρα, η εικόνα του Ιησού, τα οποία παραμένουν τα ίδια και στις ίδιες θέσεις.
- για την ύπαρξη και τη θέση υπολογιστή ή διαδραστικού πίνακα και άλλων εποπτικών μέσων στη τάξη ή εκπαιδευτικού υλικού πέραν ίσως της βιβλιοθήκης δε χρειάζεται να γίνει εκτενής λόγος, καθώς όπως και πριν 106 χρόνια δεν υπήρχαν, το ίδιο ισχύει και σήμερα (βλ. 1.4).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως στο ελληνικό σχολείο επικρατούν χαρακτηριστικά όπως η τυποποίηση, ο χαμηλός βαθμός πολυπλοκότητας, η μονολειτουργική ποιότητα, οι περιοριστικές υλικές και συμβολικές ασυνέχειες του χώρου, ο κλειστός χαρακτήρας λειτουργίας που οδηγούν στην αποξένωση του σχολικού χώρου από το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2005). Αντιλαμβανόμαστε, δηλαδή, πως η σχολική αισθητική και διακόσμηση είναι ξένες προς την ιδιοσυγκρασία, την ηλικία και τις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και προς το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά με τη σειρά τους οδηγούν σε πάγιες και αναμενόμενες μορφές αλληλεπίδρασης και διδακτικών πρακτικών που καμία συσχέτιση δεν έχουν με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις περί παιδοκεντρικής διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Αντίθετα, διαιωρίζεται η δασκαλοκεντρική παιδαγωγική, η οποία φαίνεται να μην ξενίζει σε μια γκρίζα, ακατάλληλη και μη εξοπλισμένη σχολική αίθουσα.

2.3 Εκπαιδευτικό έργο

Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει πολλούς ρόλους σύμφωνα με τις σχέσεις που έχει με τους μαθητές του, με τους τρόπους εργασίας που αυτός υιοθετεί και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί. Ο δάσκαλος επωμίζεται την ευθύνη της διαχείρισης της τάξης και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης. Συνάμα συμβάλει ώστε να επικρατεί στην αίθουσα πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της ανάδρασης και δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας. Ως διοργανωτής της εκμάθησης οφείλει παράλληλα να σχεδιάζει το μάθημα, να συγκεντρώνει το διδακτικό υλικό, να μετατρέπει και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις διαφορετικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών της τάξης που έχει αναλάβει (Μπαγάκης, 2002).

Βέβαια, σε όλα αυτά προστίθεται η προσδοκία του για συνεχή βελτίωση του έργου του βάσει της ανάγκης για τη βέλτιστη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και ειδικότερα των σχολικών μονάδων μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξη (Hoy & Miskel, 2001), που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική έρευνα αλλά και σε επιμορφωτικές δράσεις. Ο επιστήμονας δάσκαλος - παιδαγωγός ενημερώνεται συνεχώς μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων, για τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης του, έτσι ώστε να είναι έτοιμος να δημιουργήσει, να σχεδιάσει και να μεταφέρει με τρόπο μοναδικό μέσα στην τάξη του την ισχύουσα θεωρία στη πράξη. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και να μην επαναπαύεται στην αρχική του κατάρτιση (Vrasidas & Glass, 2004).

Ακόμη, ο Hill (1995) υποστηρίζει ότι δεν έχει νόημα να μιλά κανείς για αποτελεσματικό σχολείο, αλλά για αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, σε δεδομένη στιγμή, σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, κατορθώνουν να εμπνεύσουν τους συγκεκριμένους μαθητές. Συμπεραίνει, μάλιστα, ότι η σχολική αποτελεσματικότητα θα έχει πρακτικό όφελος, αν προσανατολιστεί στην έρευνα των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί. Με τον Hill συμφωνούν και οι Scheerens and Bosker (1997), οι οποίοι, στην ερευνά τους, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο εκπαιδευτικός είναι σημαντική συνιστώσα της επίδρασης του σχολείου στην επίδοση των μαθητών και, συνεπώς, μείζων παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Αναφορικά, τώρα, με την συστηματική χρήση της έννοιας εκπαιδευτικό έργο, αυτή εμφανίζεται στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80, στο πλαίσιο της προσπάθειας να εφαρμοστεί εκ νέου η αξιολόγηση καθώς, επίσης, να διαμορφωθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008). Σχετικά με την έννοια του εκπαιδευτικού έργου, σε πρώτη ανάγνωση, θα υποστήριζε κανείς πως σχετίζεται με το παιδαγωγικό έργο, τη στάση και το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού αποκλειστικά και μόνο (Γκότοβος, 1984). Άλλωστε, στην καθημερινή γλώσσα των εκπαιδευτικών ο όρος εκπαιδευτικό έργο κατέληξε να σημαίνει διδακτικό έργο, διδακτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει, τη συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα (Γκότοβος, 1986). Ασφαλώς, το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδακτική

πράξη, έστω και αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά και πολλοί ακόμη τομείς.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), λοιπόν, το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως σύνολο ενεργειών και προσπαθειών στοχευόμενων στην επίτευξη ορισμένης εργασίας στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα λοιπόν, με τον προσδιορισμό του Παπακωνσταντίνου γίνεται αντιληπτό πως το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό έργο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, δεν αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά περιλαμβάνει πλήθος σημαντικών δεδομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, από τα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και την σχολική διοίκηση μέχρι την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την διαθεσιμότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και την διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος.

2.3.1 Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η πολυσήμαντη έννοια της ποιότητας από τη μια, και η πολυδιάστατη φύση του εκπαιδευτικού έργου από την άλλη, δυστυχώς δεν έχουν αφήσει περιθώρια στην επιστημονική κοινότητα να αποδώσει ξεκάθαρα τον όρο της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, παρόλα αυτά, έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές προσπάθειες αποσαφήνισής του μέσω της εφαρμογής δεικτών. Σύμφωνα με τον Ζωγόπουλο (2013) οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης είναι στατιστικά στοιχεία που συντελούν στη χαρτογράφηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε ότι αφορά τις δομές, την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την πολιτική ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα, οι δείκτες αποτελούν το πρώτο βήμα για την σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συγκριτική αποτίμησή τους (Βαβουράκη κ.α., 2007). Φαίνεται λοιπόν, πως οι δείκτες ποιότητας κρίνονται άκρως σημαντικοί και απαραίτητοι για το εκπαιδευτικό έργο καθώς παρέχουν ακριβή στοιχεία σχετικά με την επικρατούσα εκπαιδευτική κατάσταση, προωθούν τον εντοπισμό των καλών ή των εσφαλμένων πρακτικών και συντελούν στην προσπάθεια βελτίωσης και εκσυγχρονισμού αυτών. Ασφαλώς, όμως, βασική προϋπόθεση έγκυρων αποτελεσμάτων εκ μέρους των δεικτών ποιότητας αποτελεί η συσχέτιση τους με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα που επικρατούν τόσο στη σχολική μονάδα όσο και σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στα οποία υπόκεινται οι σχολικές μονάδες (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Η ποιοτική εκπαίδευση, δηλαδή, προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπλέκοντας στις διαδικασίες της όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού και το σύνολο των μετόχων της εκπαίδευσης (Φασούλης, 2001).

Ιδιαίτερα για την Ελλάδα οι Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που έχουν προταθεί από το (τέως) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι σαφέστατα επηρεασμένοι από τους Αντίστοιχους Δείκτες Ποιότητας της Ε.Ε όπως αυτοί διαμορφώθηκαν σε δύο διαφορετικές φάσεις (Συνθήκη της Λισαβόνας και Στρατηγική για το 2020):

1. την Ευρωπαϊκή Ένωση,
2. το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
3. το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
4. και το Υπουργείο Παιδείας.

2.3.1.1 Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση

Η ποιότητα της εκπαίδευσης συντελεί σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που να είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά συνάμα να εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασσιάς, 2006). Έτσι, λοιπόν, η Ευρωπαϊκή Ένωση σε συνέχεια της Συνόδου της Λισαβόνας⁶ εξέδωσε την

⁶ Στην έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000).

«Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας» με αποκλειστικό σκοπό την ευκολότερη συγκριτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και την προώθηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η έκθεση συμπεριλαμβάνει δεκαέξι δείκτες ποιότητας που καλύπτουν τέσσερις άξονες της σχολικής εκπαίδευσης:

1. Δείκτες Επιδόσεων
2. Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης,
3. Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και
4. Δείκτες Πόρων και Δομών.

| 4 Άξονες | 16 Δείκτες ποιότητας |
|--|---|
| Α) Δείκτες Επιδόσεων: τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα | 1) Μαθηματικά 2) Αναγνωστικές Ικανότητες 3) Θετικές Επιστήμες 4) Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) 5) Ξένες γλώσσες 6) Ικανότητα του μαθητή να 7) Αγωγή του πολίτη |
| Β) Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης | 8) Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου 9) Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β'βάθμιας εκπαίδευσης 10) Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση |
| Γ) Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης | 11) Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12) Συμμετοχή των γονέων |
| Δ) Δείκτες Πόρων και Δομών | 13) Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών 14) Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση 15) Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16) Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή |

Πίνακας 1. Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητα (European Commission, 2000).

Μετά την έγκριση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στην Βαρκελώνη το 2002 του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», το 2009 παρουσιάστηκε και θεσπίστηκε ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και τη κατάρτιση με κύριο στόχο ως το 2020 τη στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών τα οποία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν: α) την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών και β) τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο. Το πλαίσιο θα πρέπει να αφορά ιδίως τους τέσσερις ακόλουθους στρατηγικούς στόχους (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009)⁷

1. υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,
2. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
3. προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
4. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2.3.1.2 Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποιώντας το πειραματικό πρόγραμμα «*Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*». Πρόκειται για το πρόγραμμα του Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) που πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 1997-1999 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κονδύλια από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Οι συντελεστές του προγράμματος πρότειναν την εφαρμογή είκοσι δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου οι οποίοι είναι ομαδοποιημένοι σε επτά επιμέρους θεματικές περιοχές προκειμένου να επιτευχθεί η συστηματική προσέγγιση των διαφόρων διαστάσεων (δεδομένα,

⁷Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2015, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)

διαδικασίες και αποτελέσματα) της σχολικής πραγματικότητας. Οι θεματικές περιοχές είναι:

1. Διαθέσιμα μέσα – Πόροι,
2. Πρόγραμμα σπουδών – Βιβλία,
3. Προσωπικό σχολείου,
4. Διοίκηση,
5. Κλίμα – Σχέσεις – Συνεργασίες,
6. Διδακτική – Μαθησιακή διαδικασία
7. και Εκπαιδευτικά επιτεύγματα

Πίνακας 2. Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

| Θεματικές Περιοχές | | Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου |
|---|--|--|
| ΔΕ ΔΟ | Διαθέσιμα Μέσα – Πόροι | Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός |
| | | Οικονομικοί Πόροι |
| ΜΕ ΝΑ | Πρόγραμμα Σπουδών - Βιβλία | Πρόγραμμα Σπουδών |
| | | Σχολικά Βιβλία – Διδακτικές οδηγίες |
| Δ Ι Α Δ Ι Κ Α Σ Ι Ε Σ | Προσωπικό Σχολείου | Διδακτικό Προσωπικό |
| | | Διοικητικό – Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό |
| Δ Ι Α Δ Ι Κ Α Σ Ι Ε Σ | Διοίκηση | Συντονισμός Σχολικής Ζωής |
| | | Διαμόρφωση – Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος |
| | | Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων |
| Δ Ι Α Δ Ι Κ Α Σ Ι Ε Σ | Κλίμα – Σχέσεις - Συνεργασίες | Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με υπόλοιπο προσωπικό |
| | | Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους |
| | | Σχέσεις Σχολείου – Γονέων και Κηδεμόνων Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη (περιφερειακή) Κοινωνία |
| ΑΠΟ ΤΕ ΛΕ ΣΜΑ ΤΑ | Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία | Ποιότητα της Διδασκαλίας (σαφήνεια στόχων, αξιοποίηση χρόνου διδασκαλίας, ποικιλία διδακτικών μεθόδων, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, |
| | | επιστημονική παρουσίαση διδακτικού αντικείμενου, Ποιότητα της Μάθησης Λειτουργία της Αξιολόγησης |
| ΑΠΟ ΤΕ ΛΕ ΣΜΑ ΤΑ | Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα | Φοίτηση (ροή - διαρροή των μαθητών) |
| | | Επίδοση - Πρόοδος των Μαθητών Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών Επαγγελματικός προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική μαθητών |

2.3.1.3 Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1997-2000)

Με στόχο την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας εκπόνησε τον «Οδηγό αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Η μελέτη αναφέρεται σε τέσσερις θεματικές περιοχές:

1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων,
2. Σχέσεις- Κλίμα,
3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
4. και Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα,

όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

| Θεματικές Περιοχές | Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου |
|------------------------------------|---|
| 1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων | 1.1 Υλικοτεχνική Υποδομή 1.2 Ανθρώπινο Δυναμικό 1.3 Οργανωτικό Πλαίσιο 1.4 Προδιαγραφές και Μέσα Διδασκαλίας |
| 2. Σχέσεις- Κλίμα | 2.1 Φυσιονομία Σχολικής Μονάδας 2.2 Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών 2.3 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών 2.4 Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους 2.5 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων 2.6 Σχέσεις Σχολείου με το Θεσμικό του Περιβάλλον |
| 3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες | 3.1 Διδακτική Διαδικασία 3.2 Μαθησιακή Διαδικασία 3.3 Αξιολόγηση |
| 4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα | 4.1 Φοίτηση 4.2 Επίδοση / Πρόοδος 4.3 Συναισθηματική Ανάπτυξη 4.4 Επαγγελματική/ Ακαδημαϊκή Ανέλιξη / Προοπτική |

2.3.1.4 Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από το Υπουργείο Παιδείας (2000-2013)

Σύμφωνα με την Υπ. Απόφ. 30972/Γ1/05.03.2013, που αφορά την «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» για το σχολικό έτος 2013-2014 στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε επτά δείκτες μέτρησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με αντίστοιχα κριτήρια για τον κάθε δείκτη. Η όλη διαδικασία αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει (α) την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, (β) τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης, (γ) την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων και (δ) την αξιολόγηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων και την ευθύνη εφαρμογής της. Στη διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας λαμβάνονται υπόψη τα ποιοτικά και τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από το Υπουργείο Παιδείας

| Α. ΔΕΔΟΜΕΝΑ | |
|---|--|
| Τομείς | Δείκτες |
| 1. Μέσα και Πόροι | 1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι |
| | 1.2. Στελέχωση του σχολείου |
| Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ | |
| Τομείς | Δείκτες |
| 2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου | 2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής |
| | 2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων |
| | 2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού |
| 3. Διδασκαλία και Μάθηση | 3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών |
| | 3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών |
| 4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο | 4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών |
| | 4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς |
| 5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης | 5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις |
| | 5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου |
| Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | |
| Τομείς | Δείκτες |
| 6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα | 6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών |
| | 6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών |
| | 6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών |
| 7. Αποτελέσματα του Σχολείου | 7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου |

Συγκεκριμένα, για τον τομέα «Μέσα και Πόροι», ο δείκτης 1.1 «Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι» αναφέρεται στον βαθμό που οι υπάρχοντες χώροι, ο εξοπλισμός, τα διαθέσιμα μέσα και οι οικονομικοί πόροι του σχολείου καλύπτουν τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων καθώς και τις γενικότερες ανάγκες του σχολείου για την αποτελεσματική λειτουργία του (Πηγή: Παρατηρητήριο Α.Ε.Ε.)⁸. Σκοπός του δείκτη, λοιπόν, είναι η αποτίμηση της επάρκειας του εξοπλισμού και της καταλληλότητας των σχολικών χώρων (αύλειος, τάξη, εργαστήρια) ως προς την διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού έργου.

2.4 Εκπαιδευτικό έργο και Σχολικός χώρος

Από αυτά που προηγήθηκαν, γίνεται εύκολα αντιληπτή η αλληλεξάρτηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την ποιότητα των σχολικών υποδομών. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι εμπνευστές του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να μην υποβαθμίζουν την σημασία της επάρκειας και της καταλληλότητας των χώρων διαβίωσης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις εγκαταστάσεις πραγμάτωσης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Βέβαια, αν λάβουμε υπόψη μας πως τα τελευταία περίπου 30 χρόνια δεν εφαρμοζόταν καμία αξιολογικής φύσεως μελέτη αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο και την κατάσταση των υποδομών στο οποίο λαμβάνει χώρα, τότε μάλλον πρέπει να είμαστε πιο επιφυλακτικοί.

Στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «Αναμόρφωση του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε.» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./Υπουργείο Παιδείας, 2008) πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε πως κρίνει «σημαντικά έως πολύ σημαντικά» τα προβλήματα που αφορούν τις υποδομές. Σοβαρότερο μάλιστα, θεωρούν την έλλειψη

⁸Το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) αποτελεί μια σταθερή δομή ενίσχυσης και υποστήριξης του θεσμού της Α.Ε.Ε. στο ελληνικό σχολείο. Βασικές του λειτουργίες είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η υποστήριξη συζητήσεων και επικοινωνίας μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση των δράσεων και των αποτελεσμάτων των σχολείων μέσω ενός δικτύου πληροφόρησης στο οποίο έχουν πρόσβαση τα αρμόδια στελέχη και οι εκπαιδευτικές αρχές (<http://aee.iep.edu.gr/>).

κτιριακών υποδομών (μικρή αίθουσα αναλογικά με το σύνολο των μαθητών), στη συνέχεια κατατάσσουν την έλλειψη εξοπλισμού (απουσία βιβλιοθήκης και υπολογιστών) και έπειτα την έλλειψη εκπαιδευτικών υλικών και μέσων (απουσία εποπτικών μέσων και υλικού διδασκαλίας).

Επιπλέον, το πρόβλημα εντείνεται αν σκεφτούμε πως περίπου τα 3/4 των εκπαιδευτικών δηλώνουν δυσαρεστημένοι έως και απογοητευμένοι με την ποιότητα των σχολικών χώρων στα οποία εργάζονται (εργαστήριο υπολογιστών, γραφεία δασκάλων, σχολικές τάξεις) (Γραμματικού, 2010). Αυτό με τη σειρά του επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ιδίως στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα του έργου που έχουν αναλάβει (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Κάντας, 1998) επιβεβαιώνοντας έτσι την σχέση αλληλεξάρτησης της ποιότητας του σχολικού χώρου και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Μελετώντας κυρίως την σχετική ελληνική βιβλιογραφία (βλ.1.4) διαπιστώνει κανείς πως να μην επισημαίνονται πολλές ατέλειες ως προς τη δομική υπόσταση του σχολείου, αλλά δεν υπάρχει σχεδόν καμία άμεση συσχέτιση τους με τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν στο εκπαιδευτικό έργο παρά μόνο γίνεται λόγος για τη γενικότερη αναποτελεσματικότητα του σχολείου. Προφανώς, γιατί το εκπαιδευτικό έργο συνειρμικά συνδέεται περισσότερο με στόχους και διαδικασίες μάθησης, με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πολύ εύστοχα περιγράφει το φαινόμενο ο Σταμάτης (2006), ο οποίος παρομοιάζει τον εκπαιδευτικό με οδηγό που πρόκειται να πραγματοποιήσει οδικώς ένα μακρινό ταξίδι, γνωρίζει τη διαδρομή, έχει προμηθευτεί τα απαραίτητα εφόδια αλλά διαθέτει ένα παλιό, προβληματικό όχημα. Λογικά, αναμένεται, να έχει υποστεί αρκετές ταλαιπωρίες, μέχρι ή εάν τελικά καταφέρει να φτάσει στον προορισμό του. Ασφαλώς, για κάποιους άλλους, οι ταλαιπωρίες αυτές μπορεί να αποτελούν ενδιαφέρουσες περιπέτειες.

Μέρος Β΄

Έρευνα

Κεφάλαιο 3^ο

Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικό πρόβλημα – Ερευνητικός σκοπός

Όπως εκτενώς παρουσιάστηκε στο Α΄ Μέρος της εργασίας, οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μάθησης, διδασκαλίας και υλικού περιβάλλοντος αλλά και αλληλεπίδραση του σχολικού χώρου με την επίδοση των μαθητών. Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση του διδάσκοντα και κατ' επέκταση η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την καταλληλότητα του εκπαιδευτηρίου και την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι κατά κύριο λόγο ποσοτικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αναφορικά με την επάρκεια και την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού χώρου στοχεύουν στην ανάδειξη του «ναι, όντως υπάρχει πρόβλημα», στην ποσοτικοποίηση των ελλείψεων σε κτιριακές και εξοπλιστικές υποδομές και στον χαρακτηρισμό των σχολικών μονάδων ως ασφαλείς ή όχι, χωρίς δυστυχώς, να ερευνώνται και να αξιολογούνται οι βαθύτερες διαστάσεις του προβλήματος και να αποκαλύπτονται οι πραγματικές επιπτώσεις του στην εκπαιδευτική κοινότητα και δη στο παιδαγωγικό έργο. Μελετώντας λοιπόν, την υπάρχουσα βιβλιογραφία και ιδίως τις ελληνικές έρευνες προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

A. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα του σχολικού χώρου στον οποίο ασκούν καθημερινά το εκπαιδευτικό τους έργο και πόσο ικανοποιημένοι δηλώνουν από το χώρο εργασίας τους.

B. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι διδάσκοντες πως το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται από τις υλικές δομές της εκπαίδευσης.

Γ. Η διδασκαλία ποιων μαθημάτων δεν κρίνεται αποτελεσματική εξαιτίας των σημαντικών ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής.

Δ. Πώς αξιολογούν τους πόρους που δίνονται και διαχειρίζονται από το διευθυντή και αν υπάρχει σχέση με την ποιότητα του σχολικού χώρου.

E. Αν οι υλικές υποδομές και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την επιλογή των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιεί ή και το σχολικό κλίμα.

Στ. Ποιοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι οι ιθύνοντες μιας ποιοτικής αναβάθμισης του σχολικού χώρου.

Σίγουρα, αξίζει να διερευνηθούν αυτοί οι προβληματισμοί – ερωτήματα και ιδίως σε μια περιφέρεια, όπως η Θεσσαλία που συνεργάζεται στενά με το Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα με τα τμήματα τόσο της Δημοτικής Εκπαίδευσης όσο και της Ειδικής

Αγωγής σε εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά έχει παράλληλα αναπτύξει και σχέσεις εμπιστοσύνης με εκπαιδευτικούς των σχολείων για ανεύρεση λύσεων ή συμβουλευτικής καθοδήγησης σε εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά καιρούς.

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στην ανάδειξη της υφιστάμενης κατάστασης των κτιριακών υποδομών σε επάρκεια και καταλληλότητα των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε αντανάκλαση με την επιτέλεση της παιδαγωγικής πράξης. Συγκεκριμένα, η έρευνα δεν αποσκοπεί να αναδείξει μονάχα στο αν επηρεάζει ή όχι η ποιότητα του σχολικού χώρου το εκπαιδευτικό έργο (αφού ήδη γνωρίζουμε βιβλιογραφικά πως ισχύει) αλλά στοχεύει στο να προσεγγίσει σφαιρικά και πολύ-παραγοντικά το ερώτημα (μαθήματα, περιοχή σχολείου, σχολική τάξη, χρόνια προϋπηρεσίας) εστιάζοντας στο βαθμό που το «υλικό» κομμάτι επιδρά θετικά ή αρνητικά από τη πλευρά της παιδαγωγικής αντίληψης στο έργο του εκπαιδευτικού. Επιχειρείται, έτσι, μια αξιολογικής φύσεως περιγραφική μελέτη. Ασφαλώς, δε θα παραλειφθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα κανονιστικά κείμενα που έχουν παρουσιαστεί στο Μέρος Α΄ της εργασίας, ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικής κατάστασης των σχολικών υποδομών της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

3.2 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η προσέγγιση των ερευνητικών προβληματισμών που διατυπώθηκαν παραπάνω θα γίνει με ποσοτικά μέτρα, καθώς πρόκειται για μια μη πειραματική περιγραφική έρευνα. Οι περιγραφικές έρευνες έχουν ως σκοπό τον προσδιορισμό και την εκτίμηση των χαρακτηριστικών μιας δεδομένης κατάστασης. Οι κύριοι μεταβλητές της έρευνας είναι η επάρκεια, η καταλληλότητα και το εκπαιδευτικό έργο. Οι μεταξύ τους συσχετίσεις θα επιχειρήσουν να περιγράψουν την δεδομένη κατάσταση στα σχολεία και πιθανότατα να δημιουργήσουν και νέα ερωτηματικά για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επόμενων ερευνών.

3.2.1 Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τη κατάσταση των κτιριακών υποδομών των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συνεπώς, το δείγμα της θα πρέπει να αποτελείται από εκπαιδευτικούς όλων των (δημόσιων) δημοτικών σχολείων των πόλεων και των περιοχών του Βόλου, της Λάρισας, των Τρικάλων και της Καρδίτσας.

Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling) (εναλλακτικός όρος: τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων) και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία. Με την εν λόγω δειγματοληπτική διαδικασία δημιουργείται ενός είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Παρόλα αυτά, υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί σε αυτό το κομμάτι της έρευνας. Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία, προϋποθέτει ο συμμετέχων να γνωρίζει ανάγνωση και γραφή (ως εκπαιδευτικοί αυτό θεωρείται πως πληρείται), χειρισμό του Η/Υ, πιθανή εξοικείωση με τη φόρμα ερωτηματολογίων Google Docs και τέλος, να έχει τη διακριτική ευχέρεια να απαντήσει ειλικρινά στις ερωτήσεις που τίθενται.

3.2.2 Εργαλεία της έρευνας

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο είναι ένας αρκετά διαδεδομένος και κοινός τρόπος συλλογής δεδομένων, ωστόσο δεν είναι τόσο απλή υπόθεση, καθώς η λανθάνουσα δυσκολία του έγκειται στο να συνδέσει τα ερευνητικά ερωτήματα με τις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2007). Εφόσον η συμμετοχή των ανθρώπων στην έρευνα είναι εθελοντική, ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια (Davidson, 1970 όπ. αναφ. σε Cohen & Manion, 1994). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναδιαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο του Σταμάτη (2001) με το οποίο ερεύνησε μέσω βαθμολογικής αξιολόγησης τις αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων των Δωδεκανήσων για τις κτιριακές υποδομές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Προκειμένου να καλυφθεί το αρκετά μεγάλο δείγμα της έρευνας αλλά και να φτάσει έγκυρα και έγκαιρα σε όλα τα

δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σε ψηφιακή μορφή (φόρμα Google Docs) και απεστάλη ηλεκτρονικά την 1^η Νοεμβρίου. Η προθεσμία υποβολής ορίστηκε ως την 7^η Δεκεμβρίου. Πέραν της ηλεκτρονικής διεύθυνσης της βάσης του ερωτηματολογίου, συνημμένες στάλθηκαν οδηγίες συμπλήρωσης του αλλά και συνοδευτική επιστολή αναφερόμενη στο θέμα της έρευνας. Για τυχόν απορίες και διευκρινίσεις από πλευράς συμμετεχόντων δόθηκε τηλέφωνο επικοινωνίας με την ερευνήτρια.

3.2.2.1 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο το οποίο αναδιαμορφώθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης αποτελείται από τρία κύρια μέρη:

A. τα δημογραφικά στοιχεία, εδώ συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού (κ.τ.λ.), όπου βοηθούν στη διαμόρφωση του προφίλ του συμμετέχοντα.

B. Τα στοιχεία της σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο διδάσκων κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015. Σε αυτή τη κατηγορία ο συμμετέχων χαρτογραφεί το σχολείο του (νομός, περιοχή, μέγεθος σχολείου) αλλά και περιγράφει την κτιριολογική του κατάσταση (επάρκεια χώρων και εξοπλισμού, ασφάλεια υποδομών, τεχνικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες).

Γ. Και το τρίτο κομμάτι περιλαμβάνει ερωτήσεις που αποσκοπούν στην εκμείωση των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αλληλεξάρτηση ή όχι της ποιότητας του *εκπαιδευτικού έργου* με την *ποιότητα του σχολικού χώρου*.

Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου βρίσκεται εδώ: (<http://goo.gl/forms/sqTgcfk7kt>) και ένα αντίγραφο του σε μορφή φύλλου κειμένου βρίσκεται στο Παράρτημα Α. Επιπρόσθετα, η επεξεργασία και ανάλυση των συλλεγόμενων δεδομένων έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS v.21.

3.2.3 Περί δεοντολογίας της έρευνας

Είναι πολύ σημαντικά τα πάντα επίκαιρα θέματα της δεοντολογίας που προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας έρευνας. Τόσο σε αρχικό στάδιο, στη βιβλιογραφική επισκόπηση, όσο και στη συνέχεια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

αλλά και στο τέλος με την ανάλυση των ευρημάτων, ο ερευνητής πρέπει να αποσκοπεί με θεμιτά μέσα στην αναζήτηση και κατανόηση της αλήθειας. Κατόπιν, ο σεβασμός στα δικαιώματα και τις αξίες των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας υπόψη την συνειδητή συναίνεσή τους (Cohen & Manion, 1997) και η ηθική στάση του ερευνητή απέναντι σε πιθανά δεοντολογικά ζητήματα οφείλει να είναι δεδομένη και ακέραιη αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τους Resnick & Schwartz (1973) η κατά γράμμα ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς της έρευνας είναι δυνατόν να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της. Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες είναι προτιμότερο να γνωρίζουν σε γενικές γραμμές, και όχι εις βάθος τι ερευνάται κάθε φορά, χωρίς όμως παραπλανήσεις, εκτός και αν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος που στη πορεία θα τους αποκαλυφθεί (Ρούσσο, 2011). Στην επικείμενη έρευνα επισημάνθηκε γραπτώς, στη συνοδευτική επιστολή που στάλθηκε ηλεκτρονικά, πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οριστικοποιεί τη συγκατάθεσή τους στην αξιοποίηση και δημοσιοποίηση των απαντήσεών τους αποκλειστικά για τον ερευνητικό σκοπό που συλλέγονται. Αναφορικά με το καυτό ζήτημα της ανωνυμίας, αυτό επιτυγχάνεται πλήρως, καθώς δεν απαιτείται πουθενά η δήλωση της ταυτότητάς τους (ονοματεπώνυμο), ενώ παράλληλα, η πλατφόρμα στην οποία συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο δεν απαιτεί κάποιου είδους εγγραφή.

3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος ερευνητικός περιορισμός αφορά το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Το ερωτηματολόγιο που ανακατασκευάστηκε βάσει του ερωτηματολογίου αντίστοιχης έρευνας του Σταμάτη (2001), δεν είναι σταθμισμένο, ωστόσο η δομή του με τα επεξηγηματικά στοιχεία που περιλαμβάνονταν σε κάθε ερώτημα, επιχειρούσε να ελαχιστοποιήσει την υποκειμενικότητα του τυχαίου δείγματος. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών, πράγμα που δεν αναιρεί το γεγονός ότι μπορεί κάποιες να έχουν απαντηθεί ψευδώς με αποτέλεσμα την αλλοίωση της πραγματικότητας.

Ακόμα ένας ερευνητικός περιορισμός θα μπορούσε να είναι ο τρόπος διανομής και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είχε ψηφιακή μορφή και σχεδιάστηκε σε συγκεκριμένη πλατφόρμα (Google Docs), αυτό συνεπάγεται πως

ίσως ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν τη διαδικασία της συμπλήρωσης του. Επίσης, στάλθηκε στο μείλ του σχολείου, του οποίου την επίβλεψη έχει κατά κανόνα η Διεύθυνση, και πιθανότατα να μην διέρρευσε με κάθε δυνατό μέσο την είδηση και το σκοπό της έρευνας.

Τέλος, όσο αφορά, τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, δε μπορούμε με ασφάλεια να την αποδεχθούμε λόγω του μεγέθους του δείγματος που δεν ήταν ισόποσος στους υπό εξέταση Νομούς. Ωστόσο, η επαλήθευσή τους από αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο ισορροπεί σε κάποιο βαθμό την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Κεφάλαιο 4^ο

Αποτελέσματα

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχθηκαν ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και των σχολικών μονάδων τους, ενώ στη συνέχεια το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό.

4.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6. Περιγραφή δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.

| Μεταβλητές | Τιμές | N | Ποσοστό (%) |
|--------------------------|-------------------|------|-------------|
| Φύλο | Γυναίκα | 63 | 56,8 |
| | Άνδρας | 48 | 43,2 |
| Ηλικία | 22-30 | 7 | 6,3 |
| | 31-40 | 17 | 15,3 |
| | 41-50 | 57 | 51,4 |
| | 51+ | 30 | 27 |
| Χρόνια Υπηρεσίας | 0-2 | 1 | 0,9 |
| | 3-7 | 7 | 6,3 |
| | 8-11 | 12 | 10,8 |
| | 12-17 | 28 | 25,2 |
| | 18+ | 63 | 56,8 |
| Πρόσθετες Σπουδές | Εξομοίωση | 60 | 54,1 |
| | Δεύτερο πτυχίο | 27 | 24,3 |
| | Μετεκπαίδευση | 25 | 22,5 |
| | Μεταπτυχιακό | 30 | 27 |
| | Διδακτορικό | 7 | 6,3 |
| | Άλλο | 3 | 2,7 |
| Σχέση Εργασίας | Καμία | 23 | 20,7 |
| | Μόνιμος/-η | 107 | 96,4 |
| | Αναπληρωτής/-τρια | 4 | 3,6 |
| Σχολική Τάξη | Ωρομίσθιος/-α | - | - |
| | Α΄ | 17 | 15,3 |
| | Β΄ | 12 | 10,8 |
| | Γ΄ | 12 | 10,8 |
| | Δ΄ | 15 | 13,5 |
| | Ε΄ | 21 | 18,9 |
| ΣΤ΄ | 34 | 30,6 | |

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 111 εκπαιδευτικούς. Όπως παρατηρείται και από τον Πίνακα 6, οι γυναίκες υπερτερούν έναντι των ανδρών, ενώ η ηλικία του δείγματος κυμαίνεται κυρίως από 41 έως και 51+ ετών. Το 63% του δείγματος των εκπαιδευτικών διαθέτει προϋπηρεσία 18+ ετών και το 79,3% διαθέτει τουλάχιστον ένα πρόσθετο επαγγελματικό προσόν (εξομοίωση, δεύτερο πτυχίο, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή κάτι άλλο) ενώ το εναπομείναντα 20,7% δεν κατέχει κάτι από τα παραπάνω, γεγονός που αποδεικνύει ένα σχετικά ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι Μόνιμοι (96,4%) και διδάσκουν κυρίως στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ'). Να επισημανθεί επίσης πως σχετικά με τις Πρόσθετες Σπουδές, οι δύο εκ των τριών εκπαιδευτικών δήλωσαν παρακολούθηση Εκπαιδευτικών Σεμιναρίων και ένας την κατοχή Διπλώματος Μουσικής Αρμονίας.

4.2 Ανάλυση στοιχείων των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών

Δεν είναι εφικτό να παρουσιάσουμε ένα ολοκληρωμένο προφίλ των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς υπάρχει πιθανότητα παραπάνω από ένας εκπαιδευτικός από το ίδιο σχολείο να έχει συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Για το λόγο αυτό είναι άτοπο να ισχυριστούμε πως οι 111 «διαφορετικοί» εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν 111 «διαφορετικά» σχολεία. Άλλωστε σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολεία που εργάζονται και είναι απόλυτα αποδεκτό να υπάρχουν 111 «διαφορετικές» αντιλήψεις ακόμα και για το ίδιο σχολείο καθώς ο καθένας αξιολογεί με διαφορετικό τρόπο ακόμα και μια ίδια κατάσταση.

Πίνακας 7. Περιγραφή στοιχείων των σχολικών μονάδων του δείγματος

| Μεταβλητές | Τιμές | N | Ποσοστό (%) |
|-------------------------|-----------|----|-------------|
| Νομός | Μαγνησία | 49 | 44,1 |
| | Λάρισα | 25 | 22,5 |
| | Τρίκαλα | 25 | 22,5 |
| | Καρδίτσα | 12 | 10,8 |
| Περιοχή σχολείου | Αστική | 67 | 60,4 |
| | Ημιαστική | 22 | 19,8 |
| | Αγροτική | 22 | 19,8 |

| | | | |
|------------------------------------|---|------|------|
| Οργανικότητα | Μονοθέσιο | 1 | 0,9 |
| | Διθέσιο | 2 | 1,8 |
| | Τριθέσιο | 3 | 2,7 |
| | Τετραθέσιο | 11 | 9,9 |
| | Πενταθέσιο | 2 | 1,8 |
| | Εξαθέσιο | 38 | 34,2 |
| | Επταθέσιο | 3 | 2,7 |
| | Οκταθέσιο | 11 | 9,9 |
| | Εννιαθέσιο | 1 | 0,9 |
| | Δεκαθέσιο | 7 | 6,3 |
| | Εντεκαθέσιο | - | - |
| | Δωδεκαθέσιο | 32 | 28,8 |
| | Μέγεθος σχολείου (βάσει αρ. μαθητών) | < 20 | 9 |
| 21-50 | | 15 | 13,5 |
| 51-100 | | 19 | 17,1 |
| 101-150 | | 28 | 25,2 |
| 151-200 | | 14 | 12,6 |
| 201+ | | 26 | 23,4 |
| Ηλικία σχολικού κτιρίου | 1-10 | 8 | 7,2 |
| | 11-20 | 23 | 20,7 |
| | 21-30 | 20 | 18 |
| | 31-40 | 18 | 16,2 |
| | 41+ | 42 | 37,8 |

Ο Πίνακας 7 συγκεντρώνει τα βασικά στοιχεία χαρτογράφησης των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Σχεδόν το μισό δείγμα της έρευνας (44,1%) αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,4%) υπηρετεί σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές των υπό εξέταση Νομών, με σύνολο μαθητών να κυμαίνεται από 101 έως 201+. Αναφορικά με την ηλικία των σχολικών κτιρίων το 54% του δείγματος εργάζεται σε σχετικά παλαιά σχολικά συγκροτήματα ηλικίας 31 με 41+ ετών.

4.3 Ανάλυση μεταβλητών Καταλληλότητας και Επάρκειας

Στις υποενότητες 4.3.1 και 4.3.2 θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά α) με την καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και β) με την επάρκεια των σχολικών χώρων και του εξοπλισμού στα σχολεία που υπηρετούν.

4.3.1 Καταλληλότητα σχολικών υποδομών

Η μεταβλητή της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με πεντάβαθμη¹ κλίμακα Likert που χρησιμοποιήσε σε παραπλήσια έρευνα ο Σταμάτης (2001). Η αξιοπιστία της εξετάστηκε εκ νέου με το δείκτη εσωτερικής συνάφειας α του Cronbach, όπου $\alpha = 0,883$. Αυτό συνεπάγεται αρκετά υψηλή αξιοπιστία της κλίμακας.

Την κλίμακα, λοιπόν, της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών συναποτελούν οι ακόλουθες υπό εξέταση διαστάσεις:

1. η αξιολόγηση της **επάρκειας του χώρου**, κατά πόσο υπάρχει η αίσθηση ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κινούνται με άνεση στο χώρο, κι ότι αυτός επαρκεί να φιλοξενήσει απρόσκοπτα όλες τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
2. Η αξιολόγηση της **ηλικίας του εξοπλισμού** της σχολικής μονάδας, με θετικό κριτήριο τη νεότητα.
3. Η αξιολόγηση της **γενικής κατάστασης των υποδομών**, η οποία συμπεριλαμβάνει την ηλεκτρολογική και υδραυλική συντήρηση, και γενικότερα την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μεταλλικές ή και ξύλινες κατασκευές καθώς και τα παράθυρα, τα δάπεδα και οι σοβάδες του σχολικού κτιρίου.
4. Η αξιολόγηση του **χρωματισμού** των αιθουσών και των κοινόχρηστων χώρων.
5. Η αξιολόγηση της **ακουστικής της αίθουσας**, αν δημιουργείται αντήχηση και αν υπάρχει καλή ηχομόνωση.
6. Η αξιολόγηση του **φωτισμού της αίθουσας**, η επάρκεια δηλαδή, τόσο του φυσικού όσο και του τεχνητού φωτισμού καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
7. Η αξιολόγηση της **θέρμανσης της αίθουσας**, αν δηλαδή είναι ζεστή κατά τους χειμερινούς μήνες και δροσερή κατά τους καλοκαιρινούς.
8. Η αξιολόγηση της **χωροθέτησης του σχολικού συγκροτήματος**, κατά πόσο δηλαδή, κρίνουν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλη την ανέγερση του σχολείου στην συγκεκριμένη τοποθεσία.
9. Η αξιολόγηση της **καταλληλότητας του διδακτηρίου**, με εξίσου παιδαγωγικά και κτιριολογικά κριτήρια.

¹1- Απαράδεκτη κατάσταση, 2- Κακή κατάσταση, 3- Ανεκτή/Μέτρια κατάσταση, 4- Καλή κατάσταση και 5- Άριστη κατάσταση

10. Η αξιολόγηση της **καταλληλότητας του προαύλιου χώρου**, με εξίσου παιδαγωγικά και κτιριολογικά κριτήρια.
11. Η αξιολόγηση της **πρόσβασης ατόμων Α.Μ.Ε.Α.**, κατά πόσο δηλαδή το εκπαιδευτήριο είναι κατάλληλο να φιλοξενήσει άτομα με ειδικές ανάγκες ή και κινητήρια προβλήματα.
12. Η αξιολόγηση της **ασφάλειας** του διδακτηρίου, κατά πόσο δηλαδή έχουν εξαλειφθεί οι εστίες πρόκλησης ατυχημάτων, και σε ποια κατάσταση κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι βρίσκονται η στατικότητα και η αντισεισμική προστασία καθώς και η πυρασφάλεια του κτιρίου.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη προσαρμογή των δεδομένων στην κανονική κατανομή μέσω του στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Προέκυψε λοιπόν, η τιμή στη στήλη Sig να είναι ίση με 0,008 και αφού είναι μικρότερη από το 0,05 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε με βεβαιότητα 95%, ότι το δείγμα προέρχεται από πληθυσμό που ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της μεταβλητής Καταλληλότητας σχολικών υποδομών

| Μεταβλητές | Μ.Τ. | Τ.Α. | Λοξότητα | Σφ. Λοξότητας | Κύρτωση | Σφ. Κύρτωσης |
|--|------|------|----------|---------------|---------|--------------|
| Καταλληλότητα σχολικών υποδομών | 3,20 | 0,70 | -0,59 | -0,22 | 0,26 | 0,45 |

Παρατηρούμε λοιπόν πως η Μ.Τ. της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών ισούται με τη τιμή 3,20 γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την καταλληλότητα των σχολείων που υπηρετούν ως «Ανεκτή - Μέτρια» με τις τιμές να κυμαίνονται από 1,00 (μικρότερη τιμή) «Απαράδεκτη» μέχρι και 4,58 (μεγαλύτερη τιμή) «Καλή προς σχετικά Άριστη».

Αναλυτικότερα, το 6,3% των εκπαιδευτικών αξιολογούν ως «Απαράδεκτη» προς «Κακή» την Καταλληλότητα των εγκαταστάσεων των διδακτηρίων που εργάζονται. Σε «Κακή» προς «Μέτρια- Ανεκτή» αξιολογεί τις σχολικές υποδομές των σχολικών κτιρίων του το 26,1% των εκπαιδευτικών, σε «Ανεκτή – Μέτρια» προς «Καλή» αξιολογείται η Καταλληλότητα των σχολικών κτιρίων από το 55,80%, ενώ σε «Καλή» προς «Άριστη» το 11,7% των εκπαιδευτικών. Αναμφίβολα, είναι απροσδόκητα ευχάριστο το γεγονός ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αξιολογεί

ως «Απαράδεκτη – Κακή» την Καταλληλότητα των υποδομών είναι μικρότερο από εκείνο που την αξιολογεί ως «Καλή- Άριστη».

Πίνακας 9. Περιγραφικά μέτρα των διαστάσεων της κλίμακας Καταλληλότητας σχολικών υποδομών

| Διαστάσεις | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|------------------------------------|------|------|
| <i>Πρόσβαση Α.Μ.Ε.Α.</i> | 2,52 | 1,27 |
| <i>Ηλικία εξοπλισμού/υποδομών</i> | 2,80 | 0,08 |
| <i>Γενική κατάσταση υποδομών</i> | 3,10 | 1,00 |
| <i>Ασφάλεια</i> | 3,14 | 1,06 |
| <i>Χρωματισμός</i> | 3,15 | 1,13 |
| <i>Ακουστική</i> | 3,17 | 1,10 |
| <i>Χωροθέτηση σχολείου</i> | 3,20 | 1,11 |
| <i>Καταλληλότητα σχολείου</i> | 3,20 | 0,94 |
| <i>Καταλληλότητα αύλειου χώρου</i> | 3,22 | 1,14 |
| <i>Επάρκεια χώρου</i> | 3,37 | 1,07 |
| <i>Θέρμανση</i> | 3,63 | 0,99 |
| <i>Φωτισμός</i> | 3,94 | 0,89 |

Σύμφωνα με τις μετρήσεις του Πίνακα 9, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως κύριο πρόβλημα της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών, την Πρόσβαση Α.Μ.Ε.Α. και έπειτα την Ηλικία του εξοπλισμού και των υποδομών. Αντίθετα, ενθαρρυντικές είναι οι αξιολογήσεις των παραγόντων που συμβάλλουν στη μάθηση (ακουστική, φωτισμός και θέρμανση). Βάσει των εν λόγω αποτελεσμάτων ανακύπτει το μείζονος σημασίας αίτημα κυρίως για ασφαλείς και κατάλληλους παιδαγωγικά και κτιριολογικά χώρους, αλλά και για ανοικτή και προσβάσιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

4.3.1.1 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής *Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών*

Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων προέκυψαν οι κάτωθι ερευνητικοί προβληματισμοί:

- A.** Ποιες οι Μ.Τ. της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών ανά Νομό;
- B.** Αν η Καταλληλότητα διαφοροποιείται με βάση τις τρεις κατηγορίες των περιοχών.
- Γ.** Αν σχετίζεται η Συνολική καταλληλότητα των σχολικών υποδομών με 1. την Ηλικία σχολικής μονάδας, 2. το Μέγεθος της σχολικής μονάδας την 3. την Οργανικότητά της και τέλος 4. Ικανοποίηση του διδάσκοντα από το χώρο εργασίας του.

Απαντήσεις

A.

Πίνακας 10. Καταλληλότητα των σχολικών υποδομών ανά Νομό

| Νομός | N | M.T. | T.A. |
|----------|----|------|------|
| Μαγνησία | 49 | 3,08 | 0,79 |
| Λάρισα | 25 | 3,39 | 0,57 |
| Τρίκαλα | 25 | 3,43 | 0,47 |
| Καρδίτσα | 12 | 2,81 | 0,71 |

Σύμφωνα με τις μετρήσεις του Πίνακα 10, η Καταλληλότητα των σχολικών υποδομών βάσει αύξουσας ταξινόμησης έχει την ακόλουθη σειρά: Καρδίτσα (σχετικά Κακή), Μαγνησία, Λάρισα και Τρίκαλα (αρκετά Καλή).

B.

Δεδομένου ότι η μεταβλητή της Καταλληλότητας δε πληροί την προϋπόθεση της κανονικής κατανομής θα χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντικό ($p < 0,05$), άρα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των περιοχών (αστική, ημιαστική και αγροτική). Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής: $[F(2) = 11,379, p = 0,003]$.

Περιγραφικά, στις Αστικές περιοχές η Καταλληλότητα εκτιμάται σε «Μέτρια-Ανεκτή» (M.T. = 3,15, T.A. = 0,70), στις Ημιαστικές περιοχές αξιολογείται ως σχετικά «Μέτρια – Ανεκτή» (M.T. = 2,93, T.A. = 0,70) και στις Αγροτικές περιοχές «Μέτρια» προς σχετικά «Καλή» (M.T. = 3,61, T.A. = 0,50).

Γ.

1. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών με την Ηλικία των σχολείων. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση $R = -0,331$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p = 0,00 < 0,01$. Αυτό συνεπάγεται ότι παρόλο που ένα σχολείο μπορεί να είναι καινούργιο, είναι δυνατό να αντιμετωπίζει σοβαρά ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής συγκριτικά με ένα μεγαλύτερης ηλικίας.

2. Η συσχέτιση της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών με το Μέγεθος του σχολείου, έπειτα από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho, βρέθηκε πως $R = -0,071$, $p = 0,462 > 0,05$, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

3. Η συσχέτιση της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών με την Οργανικότητα του σχολείου, από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho, βρέθηκε πως $R = -0,144$, $p = 0,131 > 0,05$, συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

4. Όσο αφορά τη μεταβλητή της Ικανοποίησης του διδάσκοντα από το χώρο εργασίας του (M.T. = 2,93, T.A. = 1,20) αξίζει να αναφερθεί πως το 11,7% των συμμετεχόντων δηλώνουν «Πολύ» ευχαριστημένο από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου του, το 27,9% δηλώνει «Αρκετά», το 28,8% των εκπαιδευτικών είναι «Μέτρια» ικανοποιημένο, το σχετικά υψηλό 18,9% υποστηρίζει πως είναι «Λίγο» τέλος το 12,6% του εκπαιδευτικού προσωπικού δηλώνει «Καθόλου» ικανοποιημένο με την κτιριολογική κατάσταση του σχολείου στο οποίο υπηρετεί.

Συσχετίζοντας, λοιπόν, την Καταλληλότητα των σχολικών υποδομών με την Ικανοποίηση προέκυψε $R = 0,780$, $p = 0,00 < 0,01$. Συνεπώς, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Αυτό συνεπάγεται ότι πως η Ικανοποίηση του διδάσκοντα για το σχολικό εργασιακό του περιβάλλον αυξάνεται/μειώνεται ανάλογα με την αύξηση/μείωση της Καταλληλότητας των υποδομών του.

4.3.2 Επάρκεια σχολικών κτιρίων

Η επάρκεια των σχολικών μονάδων εξετάστηκε βάσει των σχολικών χώρων αλλά και του εξοπλιστικού μηχανισμού που διαθέτουν τα σχολεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, καλούνταν να επιλέξουν τι από τα παρακάτω υπάρχει στο εκπαιδευτήριο που υπηρετούν.

- Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων
- Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων
- Κλειστό γυμναστήριο
- Ανοικτές αθλητικές εγκαταστάσεις
- Εργαστήριο πληροφορικής
- Εργαστήριο Θετικών Επιστημών
- Βιβλιοθήκη
- Υποδομές για άτομα Α.Μ.Ε.Α. (π.χ. ράμπες, ειδικά WC)
- Άλλο:

*Σχολικοί χώροι
(πλην σχολικών
αιθουσών και
γραφείο Διευθυντή)*

- Τηλεφωτοαντιγραφικό μηχάνημα (Fax)
- Φωτοαντιγραφικό μηχάνημα
- Προσωπικό υπολογιστή στο γραφείο του Διευθυντή/ντριας
- Προσωπικό υπολογιστή στο γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων
- Προσωπικό υπολογιστή σε κάθε τάξη και Εκτυπωτή
- Συσκευές τηλεόρασης
- Βιντεοπροβολέα – Projector
- Διαδραστικό πίνακα
- Σύνδεση στο Διαδίκτυο
- Όργανα για τη διδασκαλία ΘΕ
- Σύγχρονο και πλούσιο εκπαιδευτικό (ψηφιακό/ έντυπο) υλικό
- Άλλο.....

Εξοπλισμός

Να επισημάνουμε πως η αξιοπιστία της κλίμακας της Επάρκειας σχολικών χώρων αλλά και της Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού ελέγχτηκε με τον δείκτη συνάφειας Cronbach α , όπου το $\alpha = 0,688$ (μικρό αλλά κρίνεται αποδεκτό) και $\alpha = 0,746$ αντίστοιχα. Επίσης, με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη προσαρμογή των δεδομένων στην κανονική κατανομή. Διαπιστώθηκε πως η τιμή στη στήλη Sig για τη μεταβλητή Επάρκεια σχολικών χώρων είναι ίση με 0,052 και αφού είναι μεγαλύτερη από το 0,05 η μηδενική υπόθεση επαληθεύεται και άρα η κατανομή κρίνεται κανονική. Σε αντίθεση με τη μεταβλητή της Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού που η τιμή Sig ισούται με 0,004 και αφού είναι μικρότερη από το 0,05 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και άρα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Πίνακας 11.Στοιχεία της Επάρκειας σχολικών χώρων

| Στοιχεία | N ² | Ποσοστό (%) |
|----------------------------------|----------------|-------------|
| Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων | 99 | 89,2 |
| Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων | 61 | 55 |
| Κλειστό Γυμναστήριο | 28 | 25,2 |
| Ανοικτές Αθλητικές Εγκαταστάσεις | 52 | 46,8 |
| Εργαστήριο Πληροφορικής | 82 | 73,9 |
| Εργαστήριο Θετικών Επιστημών | 11 | 9,9 |
| Βιβλιοθήκη | 45 | 40,5 |
| Υποδομές Α.Μ.Ε.Α. | 31 | 27,9 |
| Άλλο | - | - |

Παρατηρώντας λοιπόν τον Πίνακα 11 προκύπτει μια μέτρια εικόνα επάρκειας από πλευράς σχολικών χώρων. Είναι πλέον πραγματικότητα πως υπάρχουν σχολεία που δεν διαθέτουν ούτε Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ παραμένει στη κορυφή το μείζονος σημασίας πρόβλημα της πρόσβασης ατόμων Α.Μ.Ε.Α. Τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ικανοποιητικά κυρίως λόγω ανυπαρξίας βασικών χώρων που συμβάλλουν στην μάθηση (Βιβλιοθήκη, Εργαστήριο Φ.Ε. Ανοικτές Αθλητικές Εγκαταστάσεις).

Πίνακας 12.Στοιχεία Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού

| Στοιχεία | N ² | Ποσοστό (%) |
|--|----------------|-------------|
| Fax | 104 | 93,7 |
| Φωτοαντιγραφικό μηχάνημα | 111 | 100 |
| Η/Υ γρ. Διευθυντή | 110 | 99,1 |
| Η/Υ γρ. Συλλόγου Διδασκόντων | 58 | 52,3 |
| Η/Υ σχολική αίθουσα | 23 | 20,7 |
| Εκτυπωτή σχολική αίθουσα | 1 | 0,9 |
| Συσκευές Τηλεόρασης | 71 | 64 |
| Βιντεοπροβολέα | 94 | 84,7 |
| Διαδραστικός πίνακας | 24 | 21,6 |
| Διαδίκτυο | 108 | 97,3 |
| Όργανα Φυσικών Επιστημών | 56 | 50,5 |
| Σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο/ψηφιακό) | 26 | 23,4 |

² Το N (Πίνακας 11 & 12) συμπεριλαμβάνει τις τιμές του «Ναι», από τις συνολικά 111 απαντήσεις.

Αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού τα αποτελέσματα δεν είναι επίσης ικανοποιητικά. Οι σημαντικές ελλείψεις σε βασικό εκπαιδευτικό εξοπλισμό δεν είναι σε καμία περίπτωση απαρατήρητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο/ ψηφιακό) που εκ των 111 εκπαιδευτικών μόνο οι 24 έχουν στη διάθεσή τους. Το ίδιο ισχύει για τα Όργανα Φυσικών Επιστημών, τον Διαδραστικό πίνακα αλλά και για τους Η/Υ και Εκτυπωτές στην αίθουσα διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο πόρισμα της «εκτελεστικής λειτουργικότητας» του σχολείου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως ο εξοπλισμός των γραφειοκρατικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας (Fax, Φωτοαντιγραφικό μηχάνημα, Η/Υ Διευθυντή) υπερτερεί έναντι του εξοπλισμού που συμβάλλουν στη μορφωτική/ εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου.

4.3.2.1 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής *Επάρκεια σχολικών χώρων*

Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων προέκυψαν οι κάτωθι ερευνητικοί προβληματισμοί:

A. Αν η Επάρκεια σχολικών χώρων διαφοροποιείται με βάση τις τρεις κατηγορίες των περιοχών.

B. Αν σχετίζεται η Επάρκεια σχολικών χώρων με *1. την Ηλικία σχολικής μονάδας, 2. το Μέγεθος της σχολικής μονάδας την 3. την Οργανικότητά της και τέλος 4. Ικανοποίηση του διδάσκοντα από το χώρο εργασίας του.*

Απαντήσεις

A.

Βάσει του Levene's test για ισότητα των διασπορών προέκυψε η τιμή Sig. = 0,029 <0,05, άρα δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις διασπορές των τριών ομάδων και για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Το αποτέλεσμα που προκύπτει δεν είναι στατιστικά σημαντικό ($p > 0,05$), άρα δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των περιοχών (αστική, ημιαστική

και αγροτική). Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής: $[F(2) = 5,038, p = 0,081]$.

B.

1. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson r μελετήθηκε η συσχέτιση της Επάρκειας σχολικών χώρων με την Ηλικία του σχολείου. Βρέθηκε $r = -0,498, p = 0,000 < 0,01$. Οπότε δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Με άλλα λόγια, ένα καινούργιο κτίριο μπορεί να έχει μεγαλύτερες ελλείψεις σε σχολικούς χώρους από ότι ένα μεγαλύτερης ηλικίας.

2. Η συσχέτιση της Επάρκειας σχολικών χώρων και του Μεγέθους του σχολείου εξετάστηκε με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r , όπου $r = 0,333, p = 0,000 < 0,01$. Οπότε δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, δηλαδή ισχυρή θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

3. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson r μελετήθηκε η συσχέτιση της Επάρκειας σχολικών χώρων με την Οργανικότητα του σχολείου. Βρέθηκε $r = 0,396, p = 0,000 < 0,01$. Συνεπώς, δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, δηλαδή ισχυρή θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

4. Τέλος, εξετάστηκε η συσχέτιση της μεταβλητής Επάρκειας σχολικών χώρων με την Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το χώρο εργασίας του. Σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson $r = 0,429, p = 0,000 < 0,01$. Συνεπώς, δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, δηλαδή ισχυρή θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

4.3.2.2 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής *Επάρκεια σχολικού εξοπλισμού*

Τα ίδια ερωτήματα θα απαντηθούν και για την μεταβλητή της Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού.

A.

Επειδή η μεταβλητή της Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού δε πληροί την προϋπόθεση της κανονικής κατανομής θα χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά μη σημαντικό ($p > 0,05$), άρα δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των περιοχών (αστική, ημιαστική και αγροτική). Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής: $[F(2) = 1,039, p = 0,595]$.

B.

1. Η συσχέτιση της μεταβλητής Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού με τη μεταβλητή της Ηλικίας του σχολικού κτιρίου μέσω του συντελεστή Spearman's Rho έδειξε $R = -0,121, p = 0,204 > 0,05$, συνεπώς επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

2. Η συσχέτιση της μεταβλητής Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού με τη μεταβλητή του Μεγέθους του σχολείου μέσω του συντελεστή Spearman's Rho έδειξε $R = 0,90, p = 0,349 > 0,05$, οπότε και επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

3. Η συσχέτιση της μεταβλητής Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού με τη μεταβλητή της Οργανικότητας του σχολείου μέσω του συντελεστή Spearman's Rho έδειξε $R = -0,36, p = 0,707 > 0,05$, οπότε και επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

4. Τέλος, η συσχέτιση της μεταβλητής Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού με τη μεταβλητή της Ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το χώρο εργασίας του μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho έδειξε $R = 0,404, p = 0,000 < 0,05$. Συνεπώς, δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

4.3.3 Επάρκεια και Διαχείριση Οικονομικών Πόρων

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με θέμα τους

«Οικονομικούς Πόρους». Ζητήματα που μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε ήταν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι οικονομικοί πόροι – κονδύλια που δίνονται επαρκούν για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και πως αξιολογούν τη διαχείρισή αυτών των πόρων από τη Διεύθυνση του σχολείου.

Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών Οικονομικοί Πόροι

| Μεταβλητές | Μ.Τ. | Τ.Α. | Λοξότητα | Σφ. Λοξότητας | Κύρτωση | Σφ. Κύρτωσης |
|-------------------------------------|------|------|----------|---------------|---------|--------------|
| <i>Επάρκεια οικονομικών πόρων</i> | 4,08 | 0,77 | -0,38 | 0,22 | -0,58 | 0,45 |
| <i>Διαχείριση οικονομικών πόρων</i> | 1,76 | 0,82 | 0,88 | 0,22 | 0,13 | 0,45 |

Αρχικά λοιπόν, ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν πως οι οικονομικοί πόροι που παρέχονται στα σχολεία, εξυπηρετούν της ανάγκες της υλικοτεχνικής και εξοπλιστικής υποδομής βάσει των σύγχρονων εκπαιδευτικών προδιαγραφών και, έπειτα πως αξιολογούν τη διαχείριση αυτών των πόρων από τη Διεύθυνση του σχολείου τους.

Πίνακας 14. Περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών Οικονομικοί πόροι

| Μεταβλητές | Τιμές | N | Ποσοστό (%) |
|-------------------------------------|---------|----|-------------|
| <i>Επάρκεια οικονομικών πόρων</i> | Πολύ | - | - |
| | Αρκετά | 2 | 1,8 |
| | Μέτρια | 23 | 20,7 |
| | Λίγο | 50 | 45 |
| | Καθόλου | 36 | 32,4 |
| <i>Διαχείριση οικονομικών πόρων</i> | Πολύ | 50 | 45 |
| | Αρκετά | 42 | 37,8 |
| | Μέτρια | 15 | 13,5 |
| | Λίγο | 4 | 3,6 |
| | Καθόλου | - | - |

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 14, και σε συνδυασμό με εκείνα του Πίνακα 13, καταδεικνύουν με ασφάλεια δύο βασικά συμπεράσματα: α) η

οικονομική ενίσχυση των σχολείων σε καμία περίπτωση δεν επαρκεί στο να καλύψει πλήρως τις ανάγκες των σχολείων και β) η Διεύθυνση του σχολείου προφανώς αξιοποιεί με το καλύτερο δυνατό τους όποιους οικονομικούς πόρους διαθέτει. Προκειμένου, λοιπόν να έχουμε τη καλύτερη δυνατή εικόνα για το τι συμβαίνει, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αιτιολογήσουν τις προαναφερθείσες αξιολογήσεις. Έπειτα από κωδικοποίηση των απαντήσεων τους προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Πίνακας 15. Αιτιολόγηση αξιολόγησης της επάρκειας των Οικονομικών πόρων

| Διαπιστώσεις (Επάρκεια οικονομικών πόρων) | N | Ποσοστό (%) |
|--|----|-------------|
| <i>Καλύπτουν αποκλειστικά τα βασικά μηνιαία έξοδα</i> | 57 | 51,4 |
| <i>Δεν επαρκούν (βοήθεια από Σύλλογο και χορηγίες)</i> | 46 | 41,4 |
| <i>Καλύπτουν τις ανάγκες, αλλά το κάτι παραπάνω θα βοηθούσε (εξωσχολικές δραστηριότητες κτλ)</i> | 6 | 5,4 |
| <i>Δεν γνωρίζω</i> | 2 | 1,8 |

Όπως πληροφορεί ο Πίνακας 15, το 51,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η χρηματοδότηση επαρκεί μονάχα για τη κάλυψη των βασικών μηνιαίων εξόδων (αποπληρωμή λογαριασμών) και σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν για την αγορά σύγχρονου εξοπλισμού ή συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής. Αναλυτικά, ακολουθούν μερικά παραθέματα από τις απαντήσεις / αιτιολογήσεις του δείγματος:

1. «Οι οικονομικοί πόροι καλύπτουν μετά βίας τα βασικά πάγια έξοδα του σχολείου και συνεπώς δεν επαρκούν για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό» (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αγροτική περιοχή, Καρδίτσα).
2. «Τα χρήματα δεν επαρκούν για την αγορά υλικών ώστε η διδασκαλία να γίνει ενδιαφέρουσα, με αποτέλεσμα να επωμίζονται τα έξοδα οι εκπαιδευτικοί για να κάνουν τη δουλειά τους.» (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).

3. «Η χρηματοδότηση είναι πολύ μικρή. Ίσα - ίσα καλύπτονται τα βασικά (λογαριασμοί, πετρέλαιο). Δυστυχώς, η βαρύτητα δίνεται σε αυτά και όχι στην καταλληλότητα ή στην επάρκεια των πιο "παιδαγωγικών" στοιχείων του σχολείου.» (Άνδρας, 41-50 ετών, Ημιαστική περιοχή, Τρίκαλα).
4. «Θεωρώ τα απομακρυσμένα σχολεία από πόλεις υστερούν όχι μόνο σε υποδομές και εξοπλισμό, αλλά και σε έμπυχο δυναμικό.. η συντήρηση κτιρίων καθώς και τα καθημερινά πάγια έξοδα είναι υψηλά και τρέχουν..πρέπει να γίνεται σωστή διαχείριση..» (Γυναίκα, 22-30 ετών, Αστική περιοχή, Λάρισα).
5. «Σαν δασκάλα της Στ' μου ζητήθηκε να κάνω το ένα τρίτο των Μαθηματικών βασιζόμενη στο "ψηφιακό σχολείο" και μου υποσχέθηκαν -όπως σε πολλά σχολεία- διαδραστικό πίνακα...εεε ακόμη τον περιμένουμε....!!!!Τελικά ζητάνε εκσυγχρονισμό χωρίς να παρέχουν οικονομικούς πόρους στα σχολεία!!!» (Γυναίκα, 41-50, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
6. «Δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι, είναι αστεία τα ποσά που δίνονται στα σχολεία.» (Γυναίκα, 41-50, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
7. «Θεωρώ πως το θέμα των υποδομών είναι μάλλον υποβαθμισμένης σημασίας, συνεπώς η χρηματοδότηση για τα θέματα αυτά είναι χαμηλή και πόσο μάλλον σε σχολεία που δε βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα. Δεν εξυπηρετούν στο βαθμό που θα έπρεπε.» (Γυναίκα, 22-30 ετών, Ημιαστική περιοχή, Λάρισα).
8. «Οι οικονομικοί πόροι είναι ελάχιστοι μπροστά στις τεράστιες απαιτήσεις για συντήρηση, αναβάθμιση, ανανέωση και αντικατάσταση πολλών πραγμάτων μέσα στο χώρο του σχολείου.» (Άνδρας, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Τρίκαλα).
9. «Καλύπτουν οριακά τις λειτουργικές δαπάνες (λογαριασμοί, θέρμανση, αναλώσιμα, γραφική ύλη). Ούτε λόγος για εξοπλισμό.» (Άνδρας, 31-40 ετών, Αγροτική περιοχή, Καρδίτσα).
10. «Εμάς μας χορηγούν περίπου 6.000 ευρώ ετησίως για λειτουργικές δαπάνες και μικροεπισκευές (πολλές φορές και μεγάλες επισκευές, καθώς και οι Δήμοι έχουν πρόβλημα). Καθαριστικά 900-1000, Τηλ. 600, Βιβλιοπωλείο 500, Νερό 500, ΔΕΗ 1000, Θέρμανση 1500-2500 (φυσ. αέριο), Μικροεπισκευές (φωτοαντιγραφικά-εκτυπωτές-πρίζες-φώτα-καλώδια-πόρτες-καλοριφέρ-κήπος-έπειπλα) 500-1000. Κι όλα αυτά με σύνεση, τσιγκουνιές και τα φθηνότερα υλικά. Δεν αγοράζουμε εξοπλισμό και βιβλία...» (Άνδρας, 51+ ετών, Ημιαστική περιοχή, Μαγνησία).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή μια δύσκολα διαχωρίσιμη οικονομική κατάσταση. Η μικρή χρηματοδότηση που διατίθεται μετά βίας επαρκεί προκειμένου να καλυφθούν τα πάγια μηνιαία έξοδα του σχολείου, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις απαιτείται ακόμα η οικονομική συνδρομή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Φαίνεται δε πως η αγορά εξοπλισμού και η συντήρηση των σχολικών υποδομών αποτελούν ανάγκες πολυτελείας.

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 16, περιλαμβάνει τις διαπιστώσεις που προέκυψαν έπειτα από την κωδικοποίηση των απαντήσεων αναφορικά με την αξιολόγηση της διαχείρισης των οικονομικών πόρων από τη Διεύθυνση του σχολείου. Προέκυψαν οι ακόλουθες:

Πίνακας 16. Αιτιολόγηση αξιολόγησης της διαχείρισης των Οικονομικών πόρων

| Διαπιστώσεις (Διαχείριση οικονομικών πόρων) | N | Ποσοστό (%) |
|--|----------|--------------------|
| <i>Κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί</i> | 68 | 61,3 |
| <i>Σε συνεργασία με τον Σύλλογο πράττει όσα αποφασίζονται</i> | 28 | 25,2 |
| <i>Μη αποτελεσματικός διευθυντής</i> | 11 | 9,9 |
| <i>Δεν γνωρίζω</i> | 4 | 3,6 |

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (61,3%) θεωρεί πως βάσει των υπάρχοντων οικονομικών πόρων η Διεύθυνση του σχολείου «Κάνει ό, τι καλύτερο μπορεί», ενώ το 25,2% δηλώνει πως οι αποφάσεις για τη διαχείριση είναι κοινές. Αξιόλογο, ωστόσο, είναι και το ανησυχητικό 9,9% των εκπαιδευτικών που δηλώνει πως η Διεύθυνση του σχολείου του είναι αναποτελεσματική στη διαχείριση οικονομικών ζητημάτων. Τέλος, 4 εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν στοιχεία ικανά για να κρίνουν την Διεύθυνση. Αναλυτικά, διατίθενται μερικά παραθέματα από τις απαντήσεις / αιτιολογήσεις του δείγματος:

1. *«Η κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας, βασίζεται σε μια αναντίρρητη παραδοχή: την αποδοχή των εκπαιδευτικών στο ότι δεν πρόκειται να καλυφθούν*

- όλες οι ανάγκες του σχολείου και στην αναγκαιότητα για ιεράρχηση των αναγκών σε πρωτεύουσες και δευτερεύουσες. Υπό αυτή την παραδοχή, η διαχείριση των πόρων είναι αρκετά ικανοποιητική» (Ανδρας, 22-30 ετών, Ημιαστική περιοχή, Καρδίτσα).
2. «Έχω βρεθεί και σε σχολείο με πιο αξιόλογο και αποτελεσματικό διευθυντή.» (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αστική περιοχή, Λάρισα).
 3. «Τις περισσότερες φορές ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες του σχολείου αλλά πάντα υπάρχει πρόβλημα καθώς οι πόροι δεν επαρκούν για όλες τις ανάγκες και τίθενται προτεραιότητες» (Γυναίκα, 51+ ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
 4. «Γίνεται όσο το δυνατόν καλύτερη διαχείριση των εσόδων.» (Γυναίκα, 31-40, ετών, Αγροτική περιοχή, Λάρισα).
 5. «Ναι, θεωρώ πως η διευθύντρια αξιοποιεί κατά το καλύτερο δυνατό τρόπο τους οικονομικούς πόρους και έτσι εξασφαλίζεται κάπως μια καλή λειτουργία του σχολείου.» (Γυναίκα, 41-50 ετών, Αγροτική περιοχή, Λάρισα).
 6. «Με τον Δ/ντή συζητούνται τα πάντα σε ότι έχει σχέση με τις δαπάνες του σχολείου. Δεν ενεργεί μόνος του» (Ανδρας, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Λάρισα).
 7. «Η διεύθυνση του σχολείου μαζί με τους εκπροσώπους του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων αξιοποιεί τους λιγοστούς πόρους όσο το δυνατόν καλύτερα.» (Γυναίκα, 51+ ετών, Αστική περιοχή, Τρίκαλα).
 8. «Ένας απλός εκπαιδευτικός δεν έχει στη διάθεσή του τέτοια οικονομικά στοιχεία και γνώση των τρόπων διαχείρισής αυτών των οικονομικών πόρων. Το μόνο που μπορεί να ειπωθεί με ασφάλεια είναι πως όσοι από εμάς έχουν υπηρετήσει σε πάρα πολλές διαφορετικές σχολικές μονάδες έχουν διαπιστώσει αξιοσημείωτες διαφορές σε σχολεία κοινής οργανικότητας γεγονός που καταδεικνύει σαφέστατα πως ανάλογα με τις γνώσεις, τις ικανότητες, την ενεργητικότητα, την ευσυνειδησία, κ.α. της διεύθυνσης του σχολείου, ποικίλει η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.» (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αγροτική περιοχή, Μαγνησία).
 9. «Διαχειρίζονται με το καλύτερο δυνατό τρόπο, αυτό είναι σίγουρο. Αλλά δεν φτάνουν έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία.» (Γυναίκα, 41-50 ετών, Αγροτική περιοχή, Λάρισα).
 10. «Ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο υπηρετώ κάνει τα αδύνατα δυνατά για διαχειριστεί αυτούς τους ελάχιστους πόρους που του παρέχονται. Οι δε

εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εργάζονται με αυταπάρνηση για να κάνουν σωστά τη δουλειά τους ακόμα και με επιπλέον ώρες εκτός ωραρίου (με τη δική τους θέληση) ώστε να εξασφαλιστεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.» (Άνδρας, 51+ ετών, Αγροτική περιοχή, Τρίκαλα).

4.3.3.1 Στατιστικές αναλύσεις των μεταβλητών των Οικονομικών πόρων

Το κύριο στατιστικό ερώτημα που προκύπτει βάσει των όσων έχουν προηγηθεί είναι αν τόσο η Α. Επάρκεια όσο και Β. η Διαχείριση των οικονομικών πόρων σχετίζονται με 1. την Καταλληλότητα των σχολικών υποδομών και 2. την Επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού.

A.

1. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών με την Επάρκεια των οικονομικών πόρων. Προέκυψε $R = 0,329$, $p = 0,004 < 0,05$ οπότε δεν επαληθεύεται μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

2. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Επάρκειας σχολικού εξοπλισμού με την Επάρκεια των οικονομικών πόρων. Διαπιστώθηκε $R = 0,294$, $p = 0,010 < 0,05$ οπότε δεν επαληθεύεται μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

B.

1. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Καταλληλότητας των σχολικών υποδομών με την Διαχείριση των οικονομικών πόρων. Προέκυψε $R = 0,177$, $p = 0,04 < 0,05$ οπότε δεν επαληθεύεται μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

2. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Επάρκειας του σχολικού εξοπλισμού με την Διαχείριση των οικονομικών πόρων. Διαπιστώθηκε $R = 0,265$, $p = 0,005 < 0,05$ οπότε δεν επαληθεύεται μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

4.3.4 Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και σε ποιο βαθμό αυτή επηρεάζεται από την ποιότητα του σχολικού χώρου, η κατάσταση της οποίας περιγράφηκε στις προηγούμενες ενότητες. Ειδικότερα θα μας απασχολήσουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διεκπεραίωση των μαθημάτων, τη χρήση των μεθόδων διδασκαλίας και έννοιες όπως το σχολικό κλίμα με επίκεντρο πάντα τον βαθμό που αυτά επηρεάζονται από την καταλληλότητα και την επάρκεια του εξοπλισμού.

Η δημιουργία της μεταβλητής Εκπαιδευτικό έργο που προέκυψε με τη σύνθεση των επιμέρους μεταβλητών (Πίνακας 17), στις οποίες οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν βάσει κλίμακας³ Likert. Επιχειρώντας μια ταξινόμηση σε αύξουσα σειρά (από το πιο «σημαντικό») διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η υλικοτεχνική υποδομή και ο επαρκής εξοπλισμός επηρεάζουν σε «Πολύ» ως «Αρκετά» σημαντικό βαθμό την προετοιμασία και τη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων και στη συνέχεια την επιλογή των μεθόδων διδασκαλία τους. Σε «δεύτερη» αλλά «Αρκετά» σημαντική μοίρα ανέρχονται η προετοιμασία και διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, «Αρκετά» προς «Μέτρια» επίδραση διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί στο τομέα των σχέσεων τους με τους μαθητές, αλλά και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Πίνακας 17. Βαθμός επίδρασης της υλικοτεχνικής υποδομής στις διαστάσεις του

| Διαστάσεις | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|--|------|------|
| Προετοιμασία/Οργάνωση/Διεκπεραίωση μαθημάτων Φυσικών επιστημών | 1,52 | 0,65 |
| Μέθοδοι διδασκαλίας | 1,75 | 0,70 |
| Προετοιμασία/Οργάνωση/Διεκπεραίωση Θεωρητικών μαθημάτων | 1,92 | 0,77 |
| Μαθησιακά αποτελέσματα | 2,04 | 0,77 |
| Σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού | 2,47 | 1,22 |
| Σχέσεις μεταξύ μαθητών | 2,50 | 1,19 |

³ 1- Πολύ, 2- Αρκετά, 3- Μέτρια, 4- Λίγο και 5- Καθόλου

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Kolmogorov – Smirnov Test ελέγχτηκε η κανονικότητα της κατανομής του πληθυσμού της μεταβλητής Εκπαιδευτικό έργο, όπου διαπιστώθηκε πως το αποτέλεσμα του τεστ δεν ήταν στατιστικά σημαντικό ($p = 0,579$), επομένως η μεταβλητής δεν αποκλίνει από την κανονικότητα.

Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της μεταβλητής Εκπαιδευτικό Έργο

| Μεταβλητές | Μ.Τ. | Τ.Α. | Λοξότητα | Σφ. Λοξότητας | Κύρτωση | Σφ. Κύρτωσης |
|-------------------------------------|------|------|----------|---------------|---------|--------------|
| <i>Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου</i> | 2,03 | 0,70 | 0,32 | 0,22 | -0,21 | 0,45 |

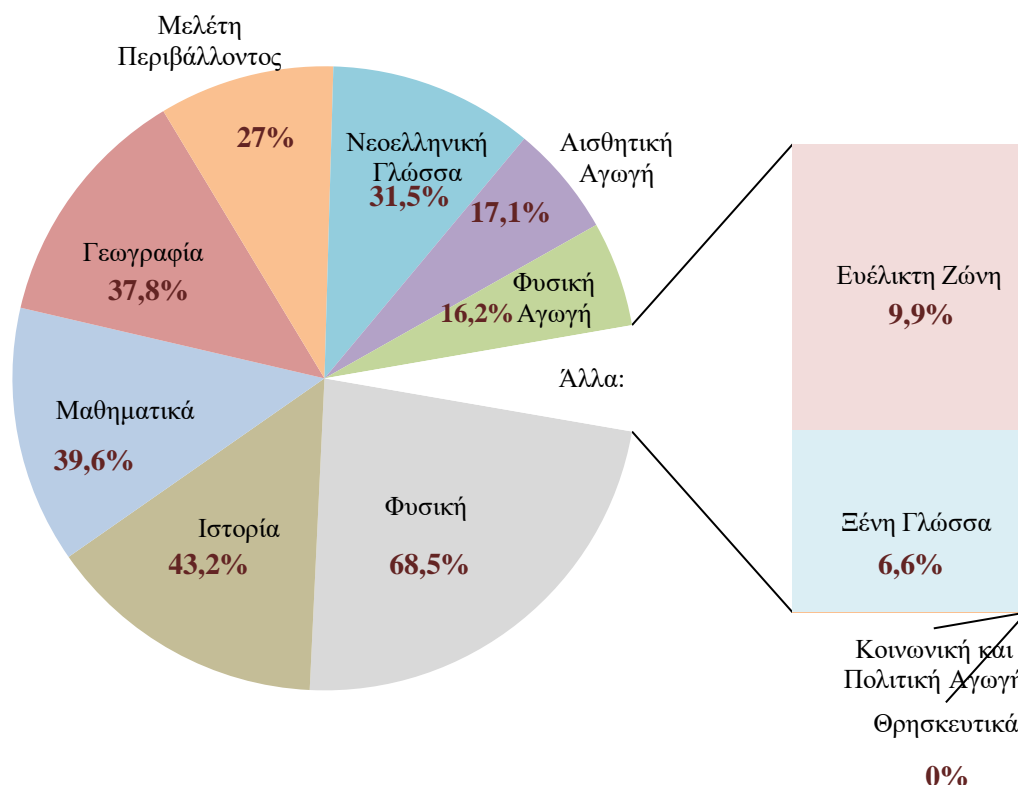
Στη συνέχεια, στο πλαίσιο ανίχνευσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί της συσχέτισης του εκπαιδευτικού έργου και της καταλληλότητας και της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαριθμήσουν τρία μαθήματα (σε αύξουσα σειρά) από το ωρολόγιο πρόγραμμα που θεωρούν πως αν είχαν την κατάλληλη υποδομή αλλά και τον αντίστοιχο εξοπλισμό η διδασκαλία τους θα ήταν πιο αποτελεσματική. Τα τρία μαθήματα που κυριάρχησαν στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ήταν:

1. η διδασκαλία της **Φυσικής** (68,5%)
2. η διδασκαλία της **Ιστορίας** (43,2%)
3. η διδασκαλία των **Μαθηματικών** (39,6%)

Πίνακας 19. Ποιων μαθημάτων η διδασκαλία θα ήταν αποτελεσματικότερη με επαρκής και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή;

| Μάθημα | N | Ποσοστό (%) |
|-------------------------------|----|-------------|
| <i>Φυσική</i> | 76 | 68,5 |
| <i>Ιστορία</i> | 48 | 43,2 |
| <i>Μαθηματικά</i> | 44 | 39,6 |
| <i>Γεωγραφία</i> | 42 | 37,8 |
| <i>Νεοελληνική Γλώσσα</i> | 35 | 31,5 |
| <i>Μελέτη Περιβάλλοντος</i> | 30 | 27 |
| <i>Αισθητική Αγωγή</i> | 19 | 17,1 |
| <i>Φυσική Αγωγή</i> | 18 | 16,2 |
| <i>Ευέλικτη Ζώνη</i> | 11 | 9,9 |
| <i>Ξένη Γλώσσα</i> | 7 | 6,6 |
| <i>Κοινωνική και Πολιτική</i> | 0 | 0 |

Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα παίρνουν την ακόλουθη μορφή:



Γράφημα 1. Ποιων μαθημάτων η διδασκαλία θα ήταν αποτελεσματικότερη με επαρκής και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή;

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δεν εγκαταλείπουν την στάση τους, ότι η διδασκαλία των θετικών μαθημάτων απαιτεί τις κατάλληλες υποδομές και επαρκή εξοπλισμό, καθώς μαθήματα όπως η Γεωγραφία (37,8%), η Μελέτη Περιβάλλοντος (27%) ακολουθούν με αξιοσημείωτα ποσοστά. Έπειτα εμφανίζεται το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (31,5%), η Αισθητική Αγωγή (17,1%), η Φυσική Αγωγή (16,2%), η Ευέλικτη Ζώνη (9,9%) και τέλος η Ξένη Γλώσσα (6,6%). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε πως αν το δείγμα ήταν διαφορετικό (π.χ. περισσότεροι εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων) ίσως τα αποτελέσματα να διέφεραν.

Ενδιαφέροντα, εξίσου, είναι και τα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης, η οποία στόχευε να αναδείξει ποια πτυχή του εκπαιδευτικού έργου παρεμποδίζεται περισσότερο εξαιτίας ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού.

Πίνακας 20. Ποια πτυχή του εκπαιδευτικού έργου παρεμποδίζεται περισσότερο εξαιτίας ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού;

| Πτυχές εκπαιδευτικού έργου | N | Ποσοστό (%) |
|--|----|-------------|
| <i>Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων</i> | 30 | 27 |
| <i>Προετοιμασία, οργάνωση και διεκπεραίωση διδασκαλίας</i> | 19 | 17,1 |
| <i>Χρήση - Ενσωμάτωση Τ.Π.Ε.</i> | 38 | 34,2 |
| <i>Διαφοροποιημένη διδασκαλία</i> | 24 | 21,6 |

Παρατηρείται πως το 17,1%, δηλαδή το μικρότερο ποσοστό θεωρεί ότι παρεμποδίζεται η προετοιμασία, οργάνωση και η διεκπεραίωση του διδακτικού έργου ενδιαφέρεται, έπειτα ακολουθεί το 21,6% που δεν μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικά τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία, το 27% δεν μπορεί να συμμετάσχει και να εφαρμόσει στη τάξη του Καινοτόμα προγράμματα, ενώ τέλος το 34,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει τη μη Χρήση - Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία, που αναμφίβολα τα τελευταία χρόνια απασχολεί έντονα την ερευνητική εκπαιδευτική κοινότητα.

4.3.4.1 Στατιστικές αναλύσεις της μεταβλητής Ποιότητα Εκπαιδευτικού Έργου

Η κύρια στατιστική ανάλυση που μας ενδιαφέρει είναι **A.** η μελέτη της συσχέτισης της μεταβλητής Ποιότητας Εκπαιδευτικού έργου τόσο με 1. την Καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής, όσο και με 2. την Επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού, και 3. των σχολικών χώρων. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα είναι **B.** η μελέτη της ανάλυσης της διαφοράς μέσω όρων ανάμεσα στα 1. δύο φύλα, τα 2. έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και 3. τη σχολική τάξη στην οποία διδάσκουν σε σχέση με την υπό εξέταση μεταβλητή.

A.

1. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Ποιότητας Εκπαιδευτικού έργου με την Καταλληλότητα των σχολικών υποδομών. Διαπιστώθηκε πως $R = 0,193$, $p = 0,04 < 0,05$ οπότε δεν επαληθεύεται μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

2. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho υπολογίστηκε η συσχέτιση της Ποιότητας Εκπαιδευτικού έργου με την Επάρκεια σχολικού εξοπλισμού. Προέκυψε πως $R = 0,349$, $p = 0,00 < 0,01$ οπότε δεν επαληθεύεται μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

3. Χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson r μελετήθηκε η συσχέτιση της Ποιότητας Εκπαιδευτικού έργου με την Επάρκεια σχολικών χώρων. Προέκυψε πως $r = 0,11$, $p = 0,25 > 0,05$ άρα επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

B.

1. Προκειμένου να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε το t-test των ανεξάρτητων δειγμάτων. Το αποτέλεσμα του test δεν ήταν στατιστικά σημαντικό $t(109) = 0,353$, $p = 0,35$, οπότε δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την μεταβλητή της Ποιότητας Εκπαιδευτικού έργου.

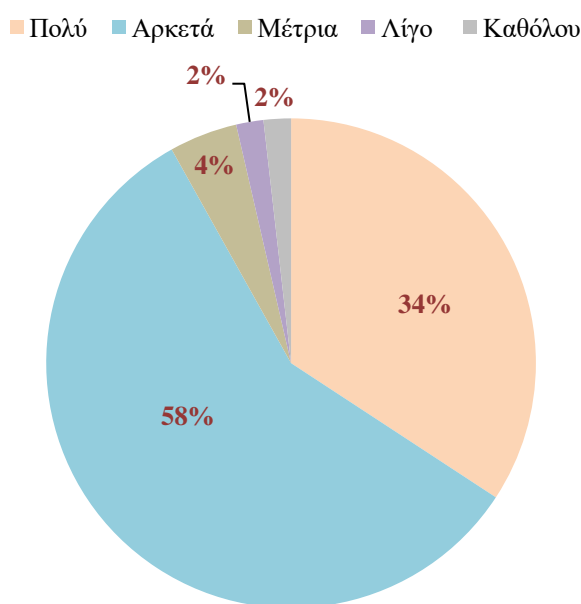
2. Με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way – ANOVA), προέκυψε $F(4, 106) = 1,25$, $p = 0,29 > 0,05$ και συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Ποιότητα Εκπαιδευτικού έργου ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

3. Με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way – ANOVA), προέκυψε $F(5, 105) = 0,14$, $p = 0,98 > 0,05$ και συνεπώς δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής Ποιότητα Εκπαιδευτικού έργου ως προς την σχολική τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

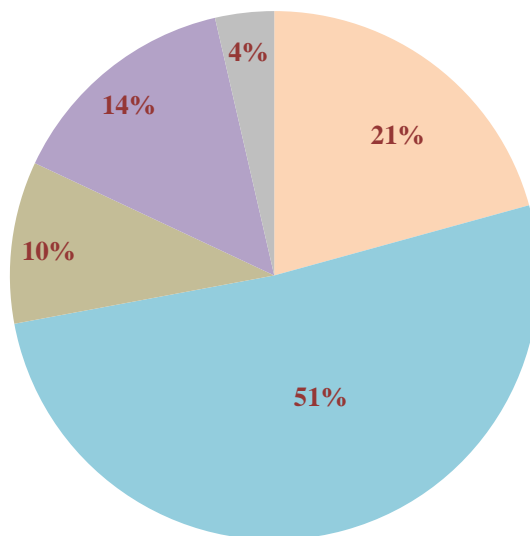
4.3.5 Ποιοτική αναβάθμιση σχολικού χώρου

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλάμβανε κάποιες ερωτήσεις με κεντρική παράμετρο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν μια ενδεχόμενη ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα επηρέαζε τη διδακτική αποτελεσματικότητα και το σχολικό κλίμα, αλλά παράλληλα, και ποιους θεωρούν οι ίδιοι υπεύθυνους, ώστε μια τέτοιου είδους αναβάθμιση να πραγματοποιηθεί. Επίσης, στο πλαίσιο της εν λόγω αναβάθμισης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τι επείγει να αλλάξει- αναβαθμιστεί στο σχολείο τους.



Γράφημα 2. Μια ενδεχόμενη ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα συνέβαλε στην διδακτική αποτελεσματικότητα;

■ Πολύ
 ■ Αρκετά
 ■ Μέτρια
 ■ Λίγο
 ■ Καθόλου



Γράφημα 3. Μια ενδεχόμενη ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα επηρέαζε το σχολικό κλίμα;

Συνεχίζοντας με βασικές παραμέτρους την ποιοτική αναβάθμιση και το σχολικό κλίμα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αιτιολογήσουν την παραπάνω απάντησή τους. Έπειτα από την κωδικοποίηση των απαντήσεών τους σε κατηγορίες, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21. Πώς η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα επηρέαζε το σχολικό κλίμα;

| Κατηγορίες (έπειτα από κωδικοποίηση απαντήσεων) | N | Ποσοστό (%) |
|--|----|-------------|
| Ψυχολογικός παράγοντας | 48 | 43,2 |
| Γόνιμο περιβάλλον μάθησης | 22 | 19,8 |
| Αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση διδασκαλίας | 21 | 18,9 |
| Μικρή – ανύπαρκτη επίδραση | 20 | 18 |

Η αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, διακρίθηκε σε τέσσερις κατηγορίες. Το 43,2% των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται πως η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα λειτουργούσε για το σχολικό κλίμα σαν ένας «Ψυχολογικός παράγοντας».

Για να υπάρξει μια σαφής και ολοκληρωμένη εικόνα, ακολουθούν μερικές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας.

1. *«Βελτιώνει την ψυχολογική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών κ τους κάνει πιο θετικούς απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αγροτική περιοχή, Μαγνησία).
2. *«Η αισθητική του χώρου αλλά και η λειτουργικότητά του συμβάλλουν στη καλή ψυχική διάθεση όλων των παρευρισκομένων στον σχολικό χώρο και, κατά συνέπεια στη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί.»* (Γυναίκα, 51+ ετών, Αγροτική περιοχή, Τρίκαλα).
3. *«Σίγουρα ένα καλά διατηρημένο, εξοπλισμένο και διαμορφωμένο σχολικό περιβάλλον προδιαθέτει όλους τους συμμετέχοντες θετικά.»* (Γυναίκα, 22-30 ετών, Ημιαστική περιοχή, Λάρισα).
4. *«Λιγότερη γκρίνια περισσότερη όρεξη»* (Άνδρας, 41-50 ετών, Ημιαστική περιοχή, Τρίκαλα).
5. *«Δεν υπάρχει πίεση και προχειρότητα οι σχέσεις είναι καλύτερες.»* (Γυναίκα, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
6. *«Η αναβάθμιση του σχολικού χώρου αλλάζει την ψυχολογία μαθητών-εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη διάθεση για προσφορά και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.»* (Άνδρας, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Λάρισα).

Στη συνέχεια, το 19,8% εκπαιδευτικών της εργασίας εξηγεί πως η ποιοτική αναβάθμιση θα επηρέαζε το σχολικό κλίμα καθώς θα δημιουργούσε ένα «Γόνιμο περιβάλλον μάθησης» με περισσότερα ερεθίσματα για όλους τους μαθητές. Μερικές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της εν λόγω κατηγορίας:

1. *«Η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που προκαλούν ενδιαφέρον. Εκτόνωση τυχόν εντάσεων που θα προέκυπταν από "μονότονη" παρουσίαση των μαθημάτων δημιουργώντας ένα σχολικό κλίμα "γόνιμο" για μάθηση.»* (Γυναίκα, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
2. *«Με παλιά υλικά δε παράγεις νέα γνώση.»* (Άνδρας, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Λάρισα)
3. *«Μαθητές και δάσκαλοι θα ενεργούσαν καλύτερα σε ένα όμορφο και φιλόξενο διαδραστικό και πλήρως εξοπλισμένο σχολικό περιβάλλον που θα τους παρείχε*

τις απαραίτητες διευκολύνσεις για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (Άνδρας, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Τρίκαλα).

4. «Μάλλον σε ικανοποιητικό βαθμό, ίσως θα συνέβαλε στη δημιουργία ενός ενεργειακού περιβάλλοντος μάθησης.» (Άνδρας, 51+ ετών, Ημιαστική περιοχή, Μαγνησία).
5. «Θα γινόταν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, θα υπήρχε μεγαλύτερη ανατροφοδότηση, θα συμμετείχαν και πιο αδύναμοι μαθητές.» (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).

Το 18,9% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου ως προς το σχολικό κλίμα θα είχε ως αποτέλεσμα την «Αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου» που παράγουν. Όπως οι ίδιοι αιτιολογούν:

1. «Συμβάλλει στη δυνατότητά μας να υλοποιήσουμε τις σύγχρονες τάσεις στη μεθοδολογία και παιδαγωγική. Η έλλειψη υποδομών είναι για μένα αποκαρδιωτική και με έχει αποθαρρύνει να ξανακάνω δραστηριότητες που στο παρελθόν απέτυχαν λόγω της εν λόγω έλλειψης.» (Γυναίκα, 31-40 ετών, Αγροτική περιοχή, Μαγνησία).
2. «Θα υπήρχε ομαλότερος καταμερισμός δραστηριοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού ο καθένας θα είχε τον δικό του κατάλληλα εξοπλισμένο χώρο για να φέρει εις πέρας τους εκπαιδευτικούς του στόχους.» (Άνδρας, 41-50 ετών, Αγροτική περιοχή, Τρίκαλα).
3. «Η αναβάθμιση του σχολικού χώρου με σύγχρονα εποπτικά μέσα σαφώς και επηρεάζει το σχολικό κλίμα της μονάδας. Υπό αυτές τις συνθήκες ο εκπαιδευτικός θα απέδιδε τα μέγιστα.» (Γυναίκα, 51+ ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
4. «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται να λειτουργούν απρόσκοπτα, επειδή έχουν λυθεί οι υλικοτεχνικές ανάγκες και ο κατάλληλος εξοπλισμός επαρκεί για τις ανάγκες ολόκληρης της μονάδας.» (Άνδρας, 41-50 ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
5. «Ένας αναβαθμισμένος ευχάριστος και εξοπλισμένος σχολικός χώρος ελκύει τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στο να αποδίδουν το μέγιστο το δυνατοτήτων τους σε μια καλύτερη διδασκαλία ακόμα και των Θρησκευτικών.» (Γυναίκα, 41-50 ετών, Ημιαστική περιοχή, Μαγνησία).

Τέλος, το 18% των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ότι η αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα επηρέαζε το σχολικό κλίμα, αφού το σχολικό κλίμα υποστηρίζουν βάσει των απαντήσεών τους δεν (πρέπει να) επηρεάζεται από τον σχολικό χώρο για τους λόγους που οι ίδιοι επισημάνουν παρακάτω:

1. «Ο σχολικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται βασικός παράγοντας στην αναβάθμιση του σχολικού κλίματος αλλά επικουρικός.» (Ανδρας, 51+ ετών, Αστική περιοχή, Μαγνησία).
2. «Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις των γονιών με τους εκπαιδευτικούς κτλ. Βέβαια ένας καλά οργανωμένος και αναβαθμισμένος σχολικός χώρος συμβάλει στο καλό σχολικό κλίμα. Αλλά από μόνος του δεν φτάνει.» (Γυναίκα, 41-50 ετών, Αγροτική περιοχή, Λάρισα).
3. «Το σχολικό κλίμα έχει να κάνει με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ σχολείου και γονέων. Δε θεωρώ πως θα υπήρχε κάποιο αξιοσημείωτο αντίκτυπο σε αυτό η οποιαδήποτε αναβάθμιση γίνει στο σχολείο.» (Γυναίκα, 41-50 ετών, Αγροτική περιοχή, Τρίκαλα).
4. «Μέτρια, γιατί η βελτίωση του σχολικού κλίματος εξαρτάται κυρίως από την επαγγελματική - παιδαγωγική μου κατάρτιση.» (Ανδρας, 51+ ετών Αγροτική περιοχή, Τρίκαλα).
5. «Το σχολικό κλίμα είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και δεν συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το σχολικό χώρο.» (Γυναίκα, 51+ ετών, Ημιαστική περιοχή, Μαγνησία).

Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τρεις παρεμβάσεις εφ' όλης της ύλης που κατά τη γνώμη τους θα αναβάθμιζαν ποιοτικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και φυσικά το έργο που επιτελούν σ' αυτήν. Αναλυτικότερα, το 70,3% θεωρεί πως επείγει μια γενικότερη **«Κτιριολογική ανακαίνιση»** της σχολικής μονάδας και ως συγκεκριμένες σημαντικές παρεμβάσεις δηλώνονται με αύξουσα σειρά:

1. Προσθήκες ευρύχωρων/ Ανακαινίσεις αιθουσών διδασκαλίας
2. Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων
3. Επισκευές φθορών (κουφώματα, ηχομόνωση, αλλαγή παραθύρων, βάψιμο)

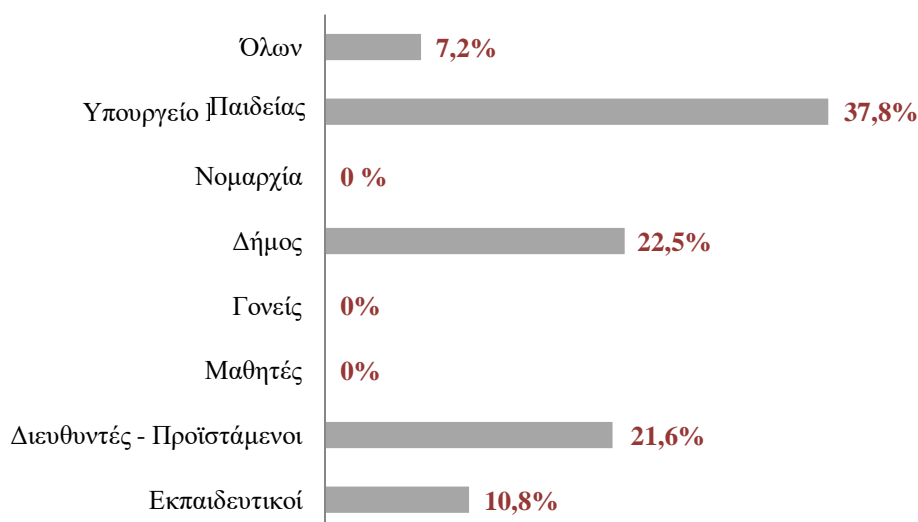
Το 67,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως επείγουν παρεμβάσεις που αφορούν τον «**Εξοπλισμό**» της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η προσοχή εστιάζεται σε:

1. Αγορά/Ανανέωση εξοπλισμού (ειδικότερα Η/Υ και διαδραστικού πίνακα)
2. Πλήρης εξοπλισμός της σχολικής αίθουσας (Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας)
3. Εμπλουτισμός των εργαστηρίων και της βιβλιοθήκης

Το 25,2% των εκπαιδευτικών ζητά παρεμβάσεις σχετικές με ανακαινιστικές δράσεις στον «**Προαύλιο χώρο**» και επισημαίνει ως αναγκαία την κατασκευή ενός υπόστεγου για να μαζεύονται οι μαθητές τις βροχερές μέρες και την γενικότερη ανασκευή του αυλής με χώρους πρασίνου, ώστε να είναι εκμεταλλεύσιμοι στη μαθησιακή διαδικασία. Κατόπιν, το 17,1% επισημαίνει πως δεν έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή σε ό,τι αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες (**Α.Μ.Ε.Α.**) και θεωρούν πως είναι απαραίτητες ανακαινιστικές δράσεις που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, ώστε να έχουν πρόσβαση και οι μαθητές αυτής της κατηγορίας.

Ολοκληρώνοντας, η έρευνα απαιτούσε την αναζήτηση του κατεξοχόν ιθύνοντα για μια ενδεχόμενη 1. ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας αλλά και για τη 2. συντήρηση / διατήρηση των υποδομών της. Οι επιλογές που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν οι ακόλουθες:

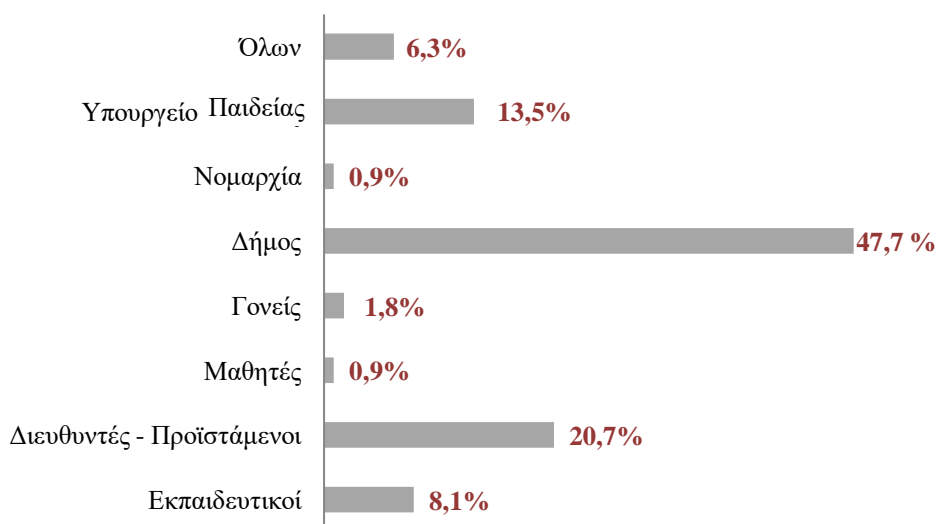
- των μαθητών
- των εκπαιδευτικών
- των διευθυντών/ προϊσταμένων
- των δήμων
- των νομαρχιών
- των γονέων
- του Υπουργείου Παιδείας
- κάποιου άλλου



Γράφημα 4. Ποιος είναι υπεύθυνος για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου;

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω Γράφημα 4, την πρωτιά ευθύνης φέρει το Υπουργείο Παιδείας με ποσοστό 37,8%, έπονται οι Δήμοι με 22,5% και οι Προϊστάμενοι/Διευθυντές με 21,6%. Να επισημανθεί, πως στην επιλογή «Κάποιος άλλος...» η μοναδική απάντηση που δόθηκε ήταν «Όλων των παραπάνω» (7,2%).

Γράφημα 5. Ποιος έχει την ευθύνη για την συντήρηση/διατήρηση των σχολικών μονάδων;



Ωστόσο, τα αποτελέσματα σχετικά με την ευθύνη της συντήρησης / διατήρησης των σχολικών μονάδων διαφέρουν αρκετά έως πολύ από εκείνα της ποιοτικής αναβάθμισης. Συγκεκριμένα, για την συντήρηση, των σχολικών κτιρίων το

μεγαλύτερο ποσοστό ευθύνης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς κατέχουν οι Δήμοι (47,8%) και στη συνέχεια οι Προϊστάμενοι / Διευθυντές του σχολείου (20,7%). Η ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας «πέφτει» στο 13,5% ενώ μικρά μερίδια ευθύνης κατανέμονται σε Εκπαιδευτικούς (8,1%), σε Γονείς (1,8%) και Μαθητές (0,9%).

Κεφάλαιο 5^ο

Συμπεράσματα και Συζήτηση

5. Συζήτηση

Η συζήτηση που ακολουθεί σκοπό έχει να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας και να αιτιολογήσει τις πιθανές σχέσεις που ανέκυψαν με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Η παρούσα έρευνα, όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας σκοπό είχε να εξετάσει την υπάρχουσα κατάσταση σε καταλληλότητα και επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και να διερευνήσει τη σχέση τους με την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπούσε στην αποτίμηση της ποιότητας του σχολικού χώρου και κατά πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το χώρο εργασίας τους. Η ποιότητα του σχολικού χώρου αξιολογήθηκε βάσει τριών μεταβλητών: της καταλληλότητας των σχολικών υποδομών, της επάρκειας των σχολικών χώρων και της επάρκειας του σχολικού εξοπλισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την καταλληλότητα των υποδομών σε μια μέτρια – ανεκτή κατάσταση ($M.T. = 3,2, T.A. = 0,70$) υποδεικνύοντας ως κύρια προβλήματα την πρόσβαση Α.Μ.Ε.Α. μαθητών και την ηλικία των υποδομών και του εξοπλισμού. Το εν λόγω πόρισμα έρχεται να επαληθεύσει αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (βλ. Κεφ. 1.4) και δη για το αίτημα της πρόσβασης μαθητών Α.Μ.Ε.Α. Στον αντίποδα, αρκετά θετικές ήταν οι αξιολογήσεις των παραγόντων που συμβάλλουν στη μάθηση, όπως ο φωτισμός, η θέρμανση και η αίσθηση της επάρκειας χώρου στη σχολική μονάδα. Συγκριτικά πάντως, αν και το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν ήταν ισομερές από τον κάθε Νομό, δεν εντοπίζονται σοβαρές διαφορές ως προς την καταλληλότητα των σχολικών υποδομών. Ενδεικτικά όμως, φαίνεται πως στην Καρδίτσα ($M.T. = 2,81, T.A. = 0,71$) η κατάσταση είναι «πιο άσχημη» σε σχέση με τα Τρίκαλα ($M.T. = 3,43, T.A. = 0,47$) ή την Λάρισα ($M.T. = 3,39, T.A. = 0,57$).

Αναφορικά με την επάρκεια σχολικών χώρων επικρατεί, επίσης, μια μέτρια κατάσταση που γενικότερα δημιουργεί την εικόνα σχολικών μονάδων με τους πλέον απολύτως απαραίτητους εκπαιδευτικούς χώρους (Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων, Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων, Ανοικτές Αθλητικές Εγκαταστάσεις και Εργαστήριο Πληροφορικής). Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ικανοποιητικά κυρίως λόγω ανυπαρξίας βασικών χώρων που συμβάλλουν στην μάθηση (Βιβλιοθήκη, Εργαστήριο Φ.Ε. Υποδομές Α.Μ.Ε.Α.). Επιπλέον, τα αποτελέσματα σχετικά με την

επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού είναι εξίσου μέτρια καταδεικνύοντας σημαντικές ελλείψεις αναφορικά με τον σύγχρονο εκπαιδευτικό εξοπλισμό της σχολικής αίθουσας (Διαδραστικός πίνακας, Όργανα Φυσικών Επιστημών, Σύγχρονο εκπαιδευτικό έντυπο/ ψηφιακό υλικού, Η/Υ και εκτυπωτής) Αντίθετα, από πλευράς οργανωτικού – διεκπεραιωτικού χαρακτήρα του σχολείου δε σημειώνονται σοβαρές ελλείψεις καθώς σχεδόν όλοι δήλωσαν την ύπαρξη του απαραίτητου διοικητικού εξοπλισμού (Φαξ, Φωτοαντιγραφικό Μηχανήματος, Η/Υ στο γραφείο του Διευθυντή).

Ως μια συνολική αποτίμηση της ποιότητας του σχολικού χώρου λοιπόν, διαπιστώνεται μια όχι και τόσο ικανοποιητική εικόνα η οποία συμπίπτει με τις περισσότερες αντίστοιχες έρευνες (Λέκκας, 1996· Γερμανός, 1998· Κουλαϊδης, 2006· Σταμάτης, 2001· Γκιζέλη, κ.α, 2007· Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνάκη & Χαλά, 2007· Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2008· Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης 2012). Από τα προαναφερθέντα ανακύπτει το μείζονος σημασίας αίτημα κυρίως για σχολικούς χώρους που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και που είναι ανοικτοί και προσβάσιμοι για όλους τους μαθητές (Ζωγόπουλος, 2013).

Παράλληλα δε, σημαντικό είναι το πόρισμα από τα αποτελέσματα που αφορούν τον εξοπλισμό. Οι ελλείψεις που σχετίζονται άμεσα με τον παιδαγωγικό και μορφωτικό ρόλο του σχολείου είναι μεγαλύτερες σε σχέση με εκείνες που αφορούν την εκτελεστική, γραφειοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ένα λογικής φύσεως επιχείρημα για την εν λόγω κατάσταση, θα μπορούσε να αποτελεί ο επιφορτισμένος παιδαγωγικός και εκτελεστικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διευθυντής έχει αρκετά διδακτικά και πολλά περισσότερα διοικητικά, γραμματειακά και οργανωσιακά καθήκοντα, με αποτέλεσμα να υπάρχει αρκετές φορές σύγχυση στην ισορροπία μεταξύ των δύο ρόλων (Σαϊτης, 2002· Στραβάκου, 2003· Πασιαρδής, 2004) δίνοντας, ωστόσο, προτεραιότητα στην κατεξοχήν εκτελεστική αρμοδιότητά του λόγω των εντολών που λαμβάνει από την κεντρική διοίκηση.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από το χώρο εργασίας τους ($M.T. = 2,93$, $T.A. = 1,20$) το οποίο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση και με τις τρεις μεταβλητές της ποιότητας του σχολικού χώρου. Σε πρόσφατες ελληνικές ερευνητικές εργασίες (Αραμπατζή, 2009· Γραμματικού, 2010· Δήμου, 2011) αναδεικνύεται ως πολύ

σημαντικός ο παράγοντας του σχολικού πλαισίου και της υλικοτεχνικής υποδομής αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση. Τείνει να επικρατεί η άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση πρέπει να θεωρείται ως η συνολική και ενιαία στάση του εργαζόμενου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, που αποτελείται από αρκετά επί μέρους στοιχεία, μερικά από τα οποία είναι η υποκειμενική άποψη του ατόμου για το τι αποκομίζει από την εργασία του και για το πόσο επιθυμεί αυτά που αποκομίζει (Vroom, 1964), το σύστημα αξιών του ατόμου (Locke, 1976), το περιεχόμενο, το πλαίσιο και οι συνθήκες (ασφάλεια, εγκαταστάσεις) της εργασίας (Warr, 1987). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας, η ποιότητα του σχολικού χώρου φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναζητούσε την συσχέτιση του εκπαιδευτικού έργου και των υλικών δομών της εκπαίδευσης. Έπειτα από τις συσχετίσεις που προηγήθηκαν αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα διαπιστώθηκε πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την καταλληλότητα των σχολικών υποδομών ($R = 0,193$, $p = 0,04$) αλλά και με τον σχολικό εξοπλισμό ($R = 0,349$, $p = 0,00$). Εν ολίγοις, επιβεβαιώνονται οι «υποθέσεις» σχετικά με τον πολύ σημαντικό ρόλο του σχολικού χώρου στην αποτελεσματική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου, που συμπίπτει με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Τσουκαλά, 2000· Σταμάτης, 2001· Lang, 2002· Γερμανός, 2003· Earthman 2004· Sanoff et al., 2004).

Αντίθετα, δεν παρουσιάστηκε σημαντική ή και ισχυρή συσχέτιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την επάρκεια σχολικών χώρων. Αν λάβουμε υπόψη μας πρωτίστως τη προϋπηρεσία, δηλαδή την κατά μέσο όρο υψηλή χρονικά εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος στα σχολικά δρώμενα, προφανώς μπορούμε να υποθέσουμε πως ίσως θεωρούν πιο προβληματική την έλλειψη (για παράδειγμα) ενός μικροσκοπίου ή ενός διαδραστικού πίνακα παρά ενός ολόκληρου εργαστηρίου φυσικών επιστημών, χωρίς ωστόσο να μειώνουμε την παιδαγωγική αξία του δεύτερου. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να αποτελεί διδακτικό εργαστήριο, δηλαδή να διαθέτει κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους για την υλοποίηση κάθε διδακτικού αντικειμένου (MacGilhris et al., 2004). Βέβαια, οι σχολικοί χώροι μπορεί να υπάρχουν αλλά να είναι ελλιπώς εξοπλισμένοι και να μην ανταποκρίνονται στις

ανάγκες για τις οποίες προορίζονται να εξυπηρετήσουν (Κολτσάκης, 2006). Σε συνδυασμό δε με την χαμηλή οικονομική ενίσχυση που παρέχεται και επαρκεί για να καλύψει τα απολύτως απαραίτητα μηνιαία πάγια έξοδα των σχολείων, η εν λόγω υπόθεση ενισχύεται ακόμη περισσότερο.

Παράλληλα, το γεγονός ότι η μέτρια ποιότητα σχολικού χώρου δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς κυρίως στη χρήση και ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. (34,2%) αλλά και στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (27%), παρότι είναι δυσάρεστο σαν αποτέλεσμα για ένα δημοτικό σχολείο εν έτει 2015, πιθανό να σηματοδοτεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει την διδακτική τους αξία και τα οφέλη της αποτελεσματικής ενσωμάτωσής τους στο εκπαιδευτικό έργο (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Άρα, πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού (συνείδηση και θέληση προσφοράς) πολύ σημαντικοί είναι και οι εξωτερικοί παράγοντες όπως η ποσότητα ή παλαιότητα του τεχνολογικού εξοπλισμού που απαιτείται (Mumtaz, 2000· Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011).

Στη συνέχεια, το επόμενο ερευνητικό ερώτημα στόχευε να διερευνήσει ποια μαθήματα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν διδάσκονται αποτελεσματικά λόγω της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής. Στην κορυφή βρέθηκαν μαθήματα κυρίως των φυσικών επιστημών, η Φυσική (68,5%), τα Μαθηματικά (39,6%), και η Γεωγραφία (37,8%). Προφανώς το εν λόγω αποτέλεσμα σχετίζεται άμεσα με τις ελλείψεις κατάλληλων και πλήρως εξοπλισμένων εργαστηρίων φυσικών επιστημών στα δημοτικά σχολεία. Αλλά και ορισμένα θεωρητικά μαθήματα όπως η Ιστορία (43,2%) και η Νεοελληνική Γλώσσα (31,5%) κατέγραψαν υψηλά ποσοστά, δεδομένου ότι πιθανότατα με το κατάλληλο σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό, το μάθημα αφενός θα ήταν αποτελεσματικότερο και, αφετέρου πιο ενδιαφέρον για την ενίσχυση των τυχόν αδύναμων ή και αδιάφορων μαθητών.

Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η υλικοτεχνική υποδομή διαδραματίζει αρκετά σημαντικό ρόλο αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών ($M.T. = 2,04$, $T.A. = 0,77$). Στο ίδιο μήκος κύματος, η Θεοδοσιάδου (2013) επισημαίνει πως η υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών σε βαθμό μεγαλύτερο από εκείνον που η κοινή γνώμη πιστεύει. Παράλληλα δε, δεν θεωρεί τυχαίο το γεγονός της άψογης αρχιτεκτονικής και των αισθητικών και λειτουργικών χώρων που διαθέτουν τα ιδιωτικά σχολεία έναντι της εικόνας που παρουσιάζουν στη πλειοψηφία τους τα δημόσια εκπαιδευτικά κτίρια. Εν ολίγοις, το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας, επαληθεύεται από έρευνες που συσχετίζουν τη

σχολική επίδοση με το χώρο του σχολείου (Ηλίου, 1990· Γερμανός, 1999· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Γκιζέλη, 2008).

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα ήταν σχετικό με τα οικονομικά των σχολείων. Συγκεκριμένα, κεντρικός προβληματισμός υπήρξε η επάρκεια και η διαχείριση της χρηματοδότησης που δίνεται στα σχολεία από τον Διευθυντή και αν υπάρχουν συσχετίσεις με τις μεταβλητές της ποιότητας του σχολικού χώρου (καταλληλότητα και επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής). Συνολικά, η οικονομική κατάσταση των σχολείων περιγράφεται ως μη ικανοποιητική καθώς το 45% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως επαρκεί «Λίγο» και το 32,4% «Καθόλου». Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν τα εν λόγω ποσοστά υποστηρίζοντας πως τα χρήματα που δίνονται πλέον στα σχολεία καλύπτουν αποκλειστικά τα πάγια μηνιαία έξοδά τους (51,4%) και σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει οικονομική ενίσχυση από το Σύλλογο Διδασκόντων για να καλυφθούν ανάγκες σε βασικά αναλώσιμα (41,4%). Το εν λόγω αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία (Σπυροπούλου, Κόνταρη & Αντωνάκη 2007) αλλά και από αρκετά μεμονωμένα άρθρα που απευθύνονται στην κεντρική διοίκηση και τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας, στα οποία περιγράφονται η δυσκολία κάλυψης αναγκών της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της αποτελεσματικής λειτουργίας της λόγω της πενιχρής χρηματοδότησης (Χανιώτικα Νέα, 2014· Σχολική Επιτροπή Α/ΘΜΙΑΣ Ζακύνθου, 2014⁴). Να σημειωθεί επίσης πως η εικόνα αυτή κυριαρχεί τόσο στις αστικές, όσο και στις ημιαστικές αλλά και αγροτικές περιοχές γεγονός που αναιρεί την χρόνια αναπαραγόμενη δικαιολογία, πως τα σχολεία που βρίσκονται σε μη κεντρικές περιοχές έχουν ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή λόγω της έλλειψης οικονομικών πόρων (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίδης, 1996).

Αναφορικά με τη διαχείριση αυτών των λιγοστών πόρων από την Διεύθυνση του σχολείου, το 45% των εκπαιδευτικών δηλώνει «Πολύ» ικανοποιημένο και το 37,8% «Αρκετά». Οι ίδιοι αιτιολογούν πως αυτό οφείλεται στο ότι ο Διευθυντής του σχολείου καταβάλλει κάθε προσπάθεια, ώστε να γίνει όσο γίνεται μια καλύτερη δυνατή και ισορροπημένη κατανομή των πόρων που παρέχονται (61,3%) και σε πολλές περιπτώσεις η εν λόγω στρατηγική κινητοποιείται με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (25,2%). Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες

⁴ Διαθέσιμη ολόκληρη η επιστολή εδώ: <http://www.syriza.gr/article/id/58740/H-anagkh-ektakths-epichorhghshs--scholeiwn-gia-thermansh-kai--ektaktes-anagkes---Erwthsh-boyleyth-SYRIZA.html#.VRVq4fysU8W>

μεμονωμένες περιπτώσεις (9,9%) εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι λόγω μη αποτελεσματικών Διευθυντών.

Σε στατιστικό επίπεδο τώρα, οι μεταβλητές της επάρκειας και της διαχείρισης των οικονομικών πόρων συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με τις μεταβλητές της ποιότητας του σχολικού χώρου, δηλαδή την καταλληλότητα των υποδομών ($R = 0,329, p = 0,004$ και $R = 0,177, p = 0,04$ αντίστοιχα) και την επάρκεια εξοπλισμού ($R = 0,294, p = 0,010$ και $R = 0,265, p = 0,005$ αντίστοιχα). Επιβεβαιώνεται λοιπόν, πως οι οικονομικοί πόροι είναι σημαντικός παράγοντας στη διασφάλιση ενός ποιοτικά κατάλληλου και υλικοτεχνικά επαρκές σχολείου για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Ζωγόπουλος 2013, Γκιζέλη κ.α. 2007, Γκιζέλη, 2008).

Ένας ακόμη ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας εργασίας ήταν ο βαθμός που μπορεί να επηρεάζει το υλικό κομμάτι της εκπαίδευσης στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το 45% υποστηρίζει «Αρκετά» και το 39,6% «Πολύ» επισημαίνοντας, για ακόμη μια φορά, τον κομβικό ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμάτης, 2001· Γκιζέλη, 2008· Ζωγόπουλος, 2013) Σύμφωνα με τον Γερμανό (2003), τα ελληνικά διδακτήρια ακολουθούν ένα σταθερό μοντέλο σχολικού χώρου που επικρατεί από το 1894 ως σήμερα, γεγονός απαγορευτικό για την είσοδο και την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. ομαδοκεντρική).

Ωστόσο, ο Γερμανός (2003) τονίζει πως το πρόβλημα έχει βαθύτερες ρίζες υποστηρίζοντας πως η υλικοτεχνική υποδομή από μόνη της δε μπορεί να αναβαθμίσει τις συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, θεωρώντας πολύ ουσιαστικές τις σχέσεις επικοινωνίας που διαμορφώνονται βάσει της διαρρύθμισης του σχολικού χώρου. Αυτό, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας μας, καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως η σχέση τους με τους μαθητές ($M.T. = 2,47, T.A. = 1,22$) και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών ($M.T. = 2,50, T.A. = 1,19$) θα διαφοροποιούνταν μονάχα με την αλλαγή της κατάστασης της υλικοτεχνικής υποδομής.

Σχετικά με την παράμετρο του σχολικού κλίματος, σε ερώτηση, αν θα επηρεαζόταν και πως το σχολικό κλίμα σε μια επικείμενη αναβάθμιση του σχολικού χώρου, το 51,4% των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ του βαθμού «Αρκετά». Συγκεκριμένα, το 43,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ένας αισθητικά προσεγμένος και καταλλήλως εξοπλισμένος χώρος είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός ψυχολογικός

παράγοντας που συμβάλλει στη καλή ψυχική διάθεση όλων των παρευρισκομένων στον σχολικό χώρο (Anderson, 1982· Πασιαρδή, 2001) και, κατά συνέπεια στη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί), αποτέλεσμα που επαληθεύεται στη βιβλιογραφία (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010, Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010· Daar, 2010).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αναζητούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατοχή της «πρώτιστης ευθύνης» της ποιοτικής αναβάθμισης του σχολικού χώρου. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια συγκεκριμένη εικόνα και εκτιμούν ότι ανήκει: 1. στο Υπουργείο Παιδείας (37,8%), 2. οι Δήμοι (22,5%), 3. οι Διευθυντές / Προϊστάμενοι (21,6%), 4. οι Εκπαιδευτικοί (10,8%), 5. οι Μαθητές, οι Γονείς και οι Νομαρχίες (0%) και 6. Όλων των προαναφερθέντων (7,2%). Σε αντίθεση με την έρευνα του Σταμάτη (2001), που την «πρώτιστη ευθύνη» κατέχουν οι Νομαρχίες και έπειτα οι Δήμοι.

Παρόλα αυτά, η εικόνα γίνεται πιο συγκεκριμένη λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την «πρώτιστη ευθύνη» στην διατήρηση – συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής, που σε μια ελαφριά μετάφραση αποτελούν εν μέρει ένα είδος αναβάθμισης του σχολικού χώρου. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως την ευθύνη έχουν 1. οι Δήμοι (47,7%), 2. οι Διευθυντές – Προϊστάμενοι (20,7%), 3. το Υπουργείο Παιδείας (13,5%), 4. οι Εκπαιδευτικοί (8,1%), 5. οι Γονείς (1,8%), 6. οι Νομαρχίες και οι Μαθητές (0,9%) και 7. Όλων των προαναφερθέντων (6,3%). Η έντονη διαφοροποίηση των αντιλήψεων μεταξύ των δύο ερωτήσεων πιθανότατα οφείλεται στο ότι παρ' όλη τη σημαντική αποκέντρωση που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος για σημαντικά ζητήματα, όπως μια ποιοτική αναβάθμιση είναι συγκεντρωτική (Μαρκόπουλος, 1990· Μιχόπουλος 1993· Τζέλλος, 2008). Ενώ, αντίθετα για την απλή αλλαγή ενός σπασμένου παραθύρου οι Δήμοι, αφού πάρουν την έγκριση από το Υπουργείο θα μεριμνήσουν αναλόγως.

6. Γενικά συμπεράσματα

Η έρευνα αναδεικνύει ότι η ποιότητα του σχολικού χώρου, δηλαδή η καταλληλότητα των υποδομών και η επάρκεια του εξοπλισμού των δημοτικών σχολείων των Νομών της Περιφέρειας Θεσσαλίας, μπορεί να διαδραματίσει

σημαντικό ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, καταδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μέτρια κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής, παράγοντας που συσχετίζεται με την ικανοποίησή τους και κατ' επέκταση με το σχολικό κλίμα που επικρατεί, αλλά και με την ελάχιστη οικονομική ενίσχυση που παρέχεται σήμερα στις σχολικές μονάδες. Παράλληλα, όπως διαπιστώθηκε και στην ενότητα της Συζήτησης, τα ερευνητικά αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν τη μέτρια ποιότητα σχολικού χώρου που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν αναδείξει αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα.

Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγκειται στο ότι ανεξαρτήτως προσόντων των εκπαιδευτικών (προϋπηρεσία, ηλικία, επιπλέον σπουδές), οι εκπαιδευτικοί έχουν και πρέπει να έχουν άποψη για το χώρο που εργάζονται και περνούν πολλές ώρες από την καθημερινότητά τους. Παράλληλα, η μη ικανοποιητική και λειτουργική εικόνα των σχολικών μονάδων που υπηρετούν είναι ένα γενικότερο πρόβλημα, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους υπηρετούν (περιοχή, οργανικότητα, μέγεθος, ηλικία). Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα, το 70,3% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως επείγει μια γενικότερη κτιριολογική ανακαίνιση της σχολικής μονάδας (προσθήκες ευρύχωρων, ανακαινίσεις αιθουσών διδασκαλίας, επισκευές φθορών) και το 67,6% θεωρεί πως επείγουν βελτιωτικές κινήσεις με επίκεντρο την επάρκεια και την ανανέωση του εξοπλισμού σε επίπεδο τάξης αλλά και εργαστηρίων. Σίγουρα, μόνο ικανοποιητικά δεν χαρακτηρίζονται τα εν λόγω ευρήματα.

Επίσης μέσω της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνεται η ανάγκη συνυπολογισμού στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των παραγόντων της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η αντίληψη ότι «ο σχολικός χώρος δεν είναι αυστηρά και μόνο υλικοτεχνικό φαινόμενο, αλλά συμβάλλει ενεργά όσο τα άλλα εκπαιδευτικά πεδία στην ανθρωπιστική παιδεία και στον κοινωνικοπολιτικό ρόλο του σχολείου» (Γκιζέλη, κ.α., 2007: 324). Άλλωστε, δεν μπορεί να είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται σε έρευνες της ποιότητας του σχολείου, είναι εκείνα της υλικοτεχνικής υποδομής με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ασφάλεια και η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Συνάμα, δε πρέπει να αγνοούμε πως η παιδαγωγική επιστήμη συνεχώς εξελίσσεται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέες ανάγκες για την αποτελεσματική υλοποίηση

του διδακτικού έργου. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται, νέα διδακτικά υλικά και μέσα αξιοποιούνται αυξάνοντας παράλληλα τις στεγαστικές απαιτήσεις κάθε διδακτηρίου, το οποίο έχει σχεδιαστεί, κατά κανόνα, για να στεγάσει τις διδακτικές ανάγκες της εποχής κατά την οποία οικοδομήθηκε. Δε νοείται να επιδιώκεται η βιωματική διδασκαλία της και να μην υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένη και ειδικά εξοπλισμένη αίθουσα στην οποία, να επιτρέπεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση που βρίσκει εφαρμογή στη μέθοδο project. (Σταμάτης, 2001). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου να λαμβάνονται υπόψη τόσο ο σχολικός χώρος όσο και η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή σε συνδυασμό δε με τις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες και παιδαγωγικές απαιτήσεις.

Ως γενικό συμπέρασμα, θα αναφέραμε πως πιθανότατα η έλλειψη ενός διαδραστικού πίνακα να μην έχει την ίδια βαρύτητα με την ανυπαρξία ειδικών ράμπων για Α.Μ.Ε.Α., ωστόσο «το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι ένας πραγματικός βιότοπος μάθησης και όχι ένα μολυσμένο οικοσύστημα» (Γερμανός, 2005: 50).

7. Προτάσεις

Κάποιοι θα μπορούσαν να ισχυριστούν πως πολλά μπορούν να γίνουν προς τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της εργασίας πρέπει να παρουσιαστούν κάποιες προτάσεις, έστω και με επιφυλακτικότητα. Σίγουρα, μεγάλη μερίδα ευθύνης φέρει η εκάστοτε κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, ωστόσο δε θα αναλωθούμε στο να προτείνουμε λύσεις, οι οποίες έχουν (χιλιο-)ειπωθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Σίγουρα, οι εκθέσεις – αναφορές της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που ξεκίνησε πιλοτικά στην Ελλάδα το 2014, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα καλό θεμέλιο ανάδειξης των σημαντικών ελλείψεων και προβλημάτων της ποιότητας του σχολικού χώρου. Ωστόσο, εν έτει 2015 διεκόπη η εν λόγω διαδικασία.

Επιπροσθέτως, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας θα μπορούσαν ως ένα βαθμό να συμβάλουν ατομικά ή σε συνεργασία στη βελτίωση των συνθηκών του εκπαιδευτικού χώρου (Bissel, 2004). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί ιεραρχώντας τις ανάγκες και συζητώντας με το Σύλλογο και την Διεύθυνση να αποφασίζουν από κοινού και να θέτουν προτεραιότητες ή και με τη σωστή διαμόρφωση και διάταξη

του εξοπλισμού, οι μαθητές με τη διαρκή προσοχή τους να μην καταστρέφουν, αλλά και οι γονείς με τη συνεχή μέριμνα και φροντίδα τους να συμβάλλουν όσο το δυνατό γίνεται στην αναπλήρωση υλικών, που είναι απαραίτητα για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά δυστυχώς εκλείπουν (Σταμάτης, 2001).

Σε επίπεδο «ειδικών», σίγουρα χρειάζεται να αποδοθούν ευθύνες, καθώς πολλές εκπαιδευτικές μονάδες δεν ακολουθούν τις προδιαγραφές που ορίζονται από τον Ο.Σ.Κ. Επίσης, οι «ειδικοί» με τον κατάλληλο σχεδιασμό ή ανασχεδιασμό τους οφείλουν να μεριμνούν αφενός για την ανέγερση εκπαιδευτικών μονάδων σε κατάλληλα οικοπέδα και, αφετέρου να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες ανανέωσης / παροχής εξοπλισμού, προβλεπόμενης χρονικά συντήρησης και τυχόν άμεσων ανακαινιστικών δράσεων, όπου κρίνεται απαραίτητο και επείγον. Η ασφάλεια δεν πρέπει να αποτελεί πεδίο διαπραγματεύσεων. Σύμφωνα με τον Γερμανό (2003), μια απλή αλλαγή στα αρχιτεκτονικά στοιχεία δεν είναι αρκετή. Η παρέμβαση στο σχολικό χώρο χρήζει να σχεδιασθεί ανάλογα με την παρέμβαση στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Με αυτό τον τρόπο, η νέα – σύγχρονη οργάνωση του χώρου θα εναρμονιστεί με τις νέες – σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής χρησιμοποίησής του.

Στο πλαίσιο της διατύπωσης προτάσεων για τον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών στο κλάδο της ποιότητας στην εκπαίδευση και δη για τον σχολικό χώρο, θεωρούμε πως σίγουρα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μεταφρασμένες σε νούμερα είναι μια πρώτη αρχή διάγνωσης του προβλήματος. Ωστόσο, επείγει να δοθεί βήμα πραγματικού λόγου στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους αρμόδιους φορείς και να επισπευτεί μια πιο «ποιοτική» προσέγγιση του προβλήματος. Άλλωστε, η μη ριζική αντιμετώπιση του προβλήματος συμβάλλει θετικά στη διαιώνισή του και οδηγεί μοιραία σε κατασπατάληση των εθνικών πόρων υποβαθμίζοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3): 368-420.
- Anderson, L. (2002). Resource Acquisition and Allocation. In T. Bush & L. Bell (Eds) *The principles and Practice of Educational Management*. London:Sage Publications, 207-221.
- Beynon, J. (1997). *Physical facilities for education: what planners need to know*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Bissell, J. (2004). Teachers' Construction of Space and Place: the Method in the Madness. *Forum*, 46(1), 28-32.
- Bruce, T. (2006). *Early Childhood. A guide for students*. London: Sage.
- Cheng, Y. & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Daar, S. (2010). “School climate , teacher satisfaction, and receptivity to change”. Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Education*, 24(2), 195-204.
- Earthman, G. I. (1998). The Impact of School Building Condition and Student Achievement, and Behavior. *Paper presented at the International Conference, The Appraisal of Education Investment, Luxembourg*.
- European Commission, (2000). *European Report on the quality of School EducationSixteen Quality Indicators*. Brussels.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

- Higgins, S. - Hall, E. - Wall, K. - Woolner, P. - McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.
- Hill, P. W. (1995). *School Effectiveness and Improvement*. Inaugural Professional Lecture, 24 May, 1995. Faculty of Education, University of Melbourne.
- Hoy W. & Miskel C., (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th Ed). Boston: McGraw-Hill.
- Jorde- Bloom, P. (1988). Teachers need “TLC” too. *Young Children*, 43(6), 4-8.
- Lang, D. C. (2002). *Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character*. Dissertation. University of Washington. Seattle.
- Locke, E.A. (1976). The nature and consequences of job satisfaction, In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- Maxwell, L. (1999). *School Building Renovation and Student Performance: One’s District Experience*. Council of Educational Facility Planners International. Scottsdale.
- McMillan, D. (1997). *Classroom spaces and learning places: How to arrange your room for maximum learning*. Charthage, II: Teaching and Learning Company.
- Moore, D. & Warner, E. (1998). *Where Children Learn: The Effect of Facilities on Student Achievement*. Council of Educational Facility Planners International, Scottsdale.
- 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), 319-341.
- Resnick, J. H., & Schwartz, T. (1973). Ethical standards as an independent variable in psychological research. *American Psychologist*, 28, 134–139.

- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. North Carolina State University. School of Design. Raleigh.
- Santamouris, M., Mihalakakou, G., Patargias, P., Gaitani, N., Sfakianaki, K., Papaglastra, M., Pavlou, C., Doukas, P., Primikiri, E., Geros, V., Assimakopoulos, M.N., Mitoula, R. & Zerefos, S. (2007). Using intelligent clustering techniques to classify the energy performance of school buildings. *Energy and Buildings*. 39, 45-51.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schneider, Mark (2003). *Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington.
- Siskos, P. A., Bouba, K.E. & Stroubou A.E. (2001). Determination of Selected Pollutants and Measurement of Physical Parameters for the Evaluation of Indoor Air Quality in School Buildings in Athens, Greece. *Indoor and Built Environment*, 10, 185-192.
- Skarlatos, D. & Manatakis, M. (2003). Effects of Classroom Noise on Students and Teachers in Greece. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 539-544.
- Smartschan, G. F. (2006) The Design of Instructional Space: What We Know, What We Do, and What We Need to Do. *School Planning and Management*. 45(1), 22-23.
- Spyrellis, N., Chaloulakou, A., Diapouli, E. & Konstantinopoulos, P. (2004). Indoor and Outdoor PM Concentrations at Schools in Athens Area. At the International Conference on *the Protection and Restoration of the Environment VII* (Mykonos, Greece June, 2004).
- Spyrellis, N., Chaloulakou, A., Diapouli, E. & Mihalopoulos, N. (2005). Indoor and Outdoor PM Mass and Number Concentrations at Schools in the Athens Area. In proceedings of the 5th International Conference on *Urban Air Quality* (Valencia Spain 29-31 May, 2005).
- Stine, S. (1997). *Landscapes for learning: Creating outdoor environments for children and youth*. New York: John Wiley & Sons.

Vrasidas, C. and Glass, G.V. (Eds) (2004). *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Online Professional Online professional development* Charalambos Vrasidas and Michalinos Zembylas *Education + Training* Volume 46 · Number 6/7 · 2004 · 326–334 333 *Development for Teachers, Information Age Publishing, Inc., Greenwich, CT.*

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63, 249–94, (Washington, DC).

Warr, P.B. (1987). Job characteristics and mental health. In P., Warr (ed) *Psychology at work*. Harmondsworth. London, Penguin books Ltd.

Wong, H.K. , Wong, R.T. (1991). *The first days of school*. Sunnyvale, CA: Harry K. Wong Publications.

Cohen, L., Manion, L. & Keith, M. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. (Γ. Σαλαμάς, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση 2003).

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική ικανοποίηση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές Θέσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42.

Βοζαΐτης, Ν. Γ. & Υφαντή, Α. Α. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική –Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.

Γερμανός Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών., στο Γερμανός, Δ., Παναγιωτίδου, Ε., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Κ., Μπιρμπίλη, Μ (Επιμ.). *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*, σσ. 40-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου 1999). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 281-299.

Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Χαραλάμπους Ν. (Επιμ.), *Το Συνεργατικό*

Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής – η Παιδαγωγική Ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργιάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τομ. Α' & Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννικόπουλος, Α. Β. (1983). *Η εκπαίδευση κατά τον 4^ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα.

Γκιζέλη, Β. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο πεδίο έρευνας. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*, (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008), 77-87.

Γκιζέλη, Β.Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 281-326.

Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δημαράς, Α. (1987). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.

- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ζεπάτου, Β., Σπυρέλλης, Ν. (2008). Επιλογή και χρήση υλικών σε σχολικές μονάδες φιλικές προς το περιβάλλον 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Δομικών Υλικών και Στοιχείων*». ΤΕΕ, Αθήνα, 21-23 Μαΐου.
- Ζεργιώτης, Ν. Α. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζήβας, Μ., Καρδαμίτση-Αδάμη (1979). Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα. *Αρχιτεκτονικά Θέματα*. 13, 174-183.
- Ζμπάνιος Δ. & Γιαννακούρα Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 43-60.
- Ζουγανέλη Κ., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 135-151, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζωγόπουλος Α. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 47-62.
- Ζωγόπουλος Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Ηλίου, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Πορεία.
- Θεοδοσιάδου Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 74-86.
- Κ.Α.Π.Ε., (1995). *Οδηγίες για Θερμική – Οπτική Άνεση και Εξοικονόμηση Ενέργειας σε Δημόσια Σχολεία*. Αθήνα.
- Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821 – 1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Αθήνα : Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Διαθέσιμο εδώ: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> .

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.

Κατσίκας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 – 1994). Αθήνα: Gutenberg.

Κοινωνικό Πολύκεντρο (τμήμα ερευνών) (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Έκδοση του Κοινωνικού Πολύκεντρου.

Κολτσάκης, Ε., (2006). Διερεύνηση των περιορισμών και των δυνατοτήτων μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. – μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Θεσσαλονίκη, 2006.

Κολτσάκης, Ε., (2006). Διερεύνηση των περιορισμών και των δυνατοτήτων μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. – μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Θεσσαλονίκη, 2006.

Κουτσάκος, Γ., Καλοφωλιάς, Κ. & Ε. Φεσσάς-Εμμανουήλ (1979). Το διδακτηριακό πρόβλημα στην Ελλάδα. *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, 13, 184-189.

Κοτταρίδη, Γ., Βαλάσση-Αδάμ, Ε. & Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2007). Μεγαλώνοντας στην Αθήνα Ποιότητα ζωής παιδιών και εφήβων: Εμπειρική έρευνα σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αθηναίων, *Επίκαιρα Θέματα* 2, 1-70. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Κουλαϊδης, Β. (2006). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο, 211-225.

Κουτσουβάνου, Ε., Γιαλαμάς, Β. (1999). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και αγωγής*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κόρφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κυριδής, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κωσταρέλα, Π., Δημούδη, Α. (2006). Ενεργειακή συμπεριφορά των σχολικών κτιρίων με έμφαση στην Γ' κλιματική ζώνη. 8ο Εθνικό Συνέδριο για τις «*Ηπιες Μορφές Ενέργειας*», Ι.Η.Τ., Θεσσαλονίκη, 29-31 Μαρτίου.

Λέκκας, Ε. (1996). *Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές*. Αθήνα: Πατάκης.

Λέκκας, Ε. (1996). *Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές*. Έκδοση Β'. Αθήνα.

Μαρκόπουλος, Απ. (1990). *Η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.

Ματθαίου, Δ. (2001). Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση. Στο Χατζηδήμου, Δ. (Επιμ.) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, 435-444.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυροκορδάτος, Γ.Ι. (2006). Το αποτελεσματικό σχολείο του αύριο. (Εισήγηση στο Συνέδριο που οργάνωσε η Δημοκρατική Κίνηση Καθηγητών (ΔΗΚΙ) ΟΛΤΕΚ στην Αίθουσα Πολιτιστικών Εκδηλώσεων Λουκής Ακρίτας της ΣΠΕ Μόρφου στη Λεμεσό, το Σάββατο 6 Μαΐου 2006).

Μητσιοπούλου, Ο. & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν την χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «*Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*». 545-554. Πάτρα, 2011.

Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Μπαγάκης, Γ. (2002) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οβαδίας, Σ. & Φραντζεσκίδου, Α. (2011). Ο ρόλος του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα με πλήρη αυτοτέλεια. Στο Γ. Γουρναρόπουλος & Α. Τσαγκάλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία: θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης* (σσ. 9-23). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Οικονομίδης, Β., Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. (11-13 Μαΐου 2012). 1, 770-781.

Παπαδημητρακόπουλος, Β., (2006). *Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική. Μια άλλη Προοπτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπανικολάου, Ρ. (1994). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδή, Γ. (2007). *Βασικές αρχές «κλειδιά» στην οργάνωση και διοίκηση της τάξης*. Διαθέσιμο από: <http://slideplayer.gr/slide/1916910/>
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία : Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδου, Α. (2013). Κοινωνιολογική μελέτη απόψεων μαθητών για το σχολικό τους περιβάλλον. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 103-131.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ρουσσάκης, Γ. & Πασσιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σαϊτής Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο – Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα.
- Σκαρλάτος, Δ., Δρακάτος, Π., Γεωργίου, Α. & Λαγογιάννης, Α. (1998). Επίδραση της ηχορύπανσης σε μαθητές και καθηγητές. Στο Συνέδριο *Ακουστική Τεχνολογία*. Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Σπυροπούλου, Δ., Κόνταρης, Χ., Αντωνακάκη, Τ., Χαλά, Χ. (2007). Οι Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο* (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008). 102-106.
- Σταθάκης, Θ. (2014, 30 Οκτωβρίου). Η πεινιχρή χρηματοδότηση δεν καλύπτει τις ανάγκες των σχολείων. *Τα Χανιώτικα Νέα*.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2001). *Ζητήματα κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία του Δήμου Πεταλούδων (Ερευνα Επισκόπησης)*. Ρόδος.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2006). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο*. Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2006). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Συλλογικό Τόμο του ΤΕΠΑΕΣ. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Ατραπός, 84-99.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου « *Οι τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*». 165-176.
- Τζιορίδης, Α., Φωτίου, Θ. (2010). Σχολική Αρχιτεκτονική: η Σχολική Αίθουσα και η σχέση της με το Σύγχρονο Σχολείο. (Εισήγηση διάλεξης στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών. Αθήνα, 2 Φεβρουαρίου 2010).
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2000). *1994-1999 Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – Έργο Σταθμός για την Ελληνική Παιδεία. Αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των ενεργειών του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης*.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007). *Στοιχεία έτους 2007 για το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (2000- 2006) ανά άξονα προτεραιότητας.*

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα.

ΥΠ.ΕΘ.Ο.Ο., (2007). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007-2013. Στοιχεία για το Δ' Κ.Π.Σ.*

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα « Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ-Ο-Π. (Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-198.

Χεκίμογλου, Α. (2012, 7 Σεπτεμβρίου). Προβληματικά είναι τα μισά σχολικά κτίρια. *Το Βήμα.*

Παράρτημα Ι

Το ερευνητικό εργαλείο



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Μ.Σ. «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «*Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο*».

Η ποιότητα και ο εξοπλισμός των εγκαταστάσεων στις οποίες καλείται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ασκήσει καθημερινά το έργο του, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική αποτελεσματικότητα του και στην σχολική επιτυχία/αποτυχία των μαθητών. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διαπίστωση της τρέχουσας κατάστασης κτιριακών υποδομών σε επάρκεια και καταλληλότητα των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε αντανάκλαση με την επιτέλεση της παιδαγωγικής πράξης. Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις (σύνολο: 25) του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10-12 λεπτά. Οι απαντήσεις σας θα πρέπει να αφορούν την τρέχουσα σχολική χρονιά και το σχολείο που υπηρετείτε σήμερα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές. Τα ευρήματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον ερευνητικό σκοπό της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά για τη πολύτιμη συνεργασία,

Ρακιτζή Καρολίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Γυναίκα Άντρας

Ηλικία:

22-30 31- 40 41-50 50+

Χρόνια Υπηρεσίας:

0-2 3-7 8-11 12-18 18+

Πρόσθετες σπουδές:

Εξομοίωση Δεύτερο πτυχίο Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό Άλλο:.....

Σγέση εργασίας:

Μόνιμος / η Αναπληρωτής / τρια Ωρομίσθιος / α

Σχολική τάξη:

A B Γ Δ Ε ΣΤ

B. Στοιχεία σχολικής μονάδας

Νομός:

Μαγνησίας Λάρισας Τρικάλων Καρδίτσας

Περιογή σχολικής μονάδας:

Αστική Ημιαστική Αγροτική

Οργανικότητα σχολικής μονάδας: (π.χ. Τριθέσιο)

Μέγεθος σχολικής μονάδας: (αριθμός μαθητών στο περίπου):

Ηλικία σχολικού κτιρίου: 1-10 11- 20 21- 30 31- 40 40+

Παρακαλούμε κυκλώστε, επιλέξτε (X) ή συμπληρώστε ανάλογα, μια και μόνο επιλογή σε κάθε ζητούμενο.

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, με πόσο αξιολογείτε (πεντάβαθμη κλίμακα¹):

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | την επάρκεια του χώρου ; (υπάρχει η αίσθηση ότι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί κινούνται με άνεση στο χώρο κι ότι αυτός επαρκεί να 'φιλοξενήσει' απρόσκοπτα όλες τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες;) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | την ηλικία του εξοπλιστικού υλικού (η 'νεότητα' αποτελεί θετικό κριτήριο) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | τη γενική κατάσταση των υποδομών (συντήρηση, ηλεκτρο-λογική, υδραυλική, μεταλλικές ή ξύλινες κατασκευές, παράθυρα, δάπεδα, σοβάδες κ.λπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | το χρωματισμό (αιθουσών, κοινόχρηστων χώρων κ.λπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | την ακουστική της αίθουσας (δημιουργείται αντήχηση υπάρχει ηχομόνωση κ.λπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | το φωτισμό της αίθουσας (φυσικό και τεχνητό επάρκεια καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης δραστηριοτήτων) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | την θέρμανση της αίθουσας (ζεστή κατά τους χειμερινούς μήνες, δροσερή τους καλοκαιρινούς) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | τη χωροθέτηση (επιλογή χώρου ανέγερσης με παιδα-γωγικά κριτήρια) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | την καταλληλότητα του διδακτηρίου ; (με παιδα-γωγικά και κτιριολογικά κριτήρια) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | την καταλληλότητα και ασφάλεια του αύλειου χώρου (με παιδα-γωγικά και κτιριολογικά κριτήρια) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | την πρόσβαση ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή και κινητήρια προβλήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | την ασφάλεια ; (εξάλειψη εστιών πρόκλησης ατυχημάτων, στατικότητα-αντισεισμική προστασία, πυρασφάλεια κ.λπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

13. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας, εκτός από αίθουσες διδασκαλίας και γραφείο Διευθυντή/ντριας, περιλαμβάνουν και:

- Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων
- Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων
- Κλειστό γυμναστήριο
- Ανοικτές αθλητικές εγκαταστάσεις
- Εργαστήριο πληροφορικής
- Βιβλιοθήκη
- Υποδομές για άτομα Α.Μ.Ε.Α. (π.χ. ράμπες, ειδικά WC)
- Άλλο:

14. Η σχολική μονάδα διαθέτει:

- Τηλεφωνοαντιγραφικό μηχάνημα (Fax)
- Φωτοαντιγραφικό μηχάνημα

¹ 1- Απαράδεκτη κατάσταση, 2- Κακή κατάσταση, 3- Ανεκτή/Μέτρια κατάσταση, 4- Καλή κατάσταση και 5- Άριστη κατάσταση

- Προσωπικό υπολογιστή στο γραφείο του Διευθυντή/ντριας
- Προσωπικό υπολογιστή στο γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων
- Προσωπικό υπολογιστή σε κάθε τάξη και Εκτυπωτή
- Συσκευές τηλεόρασης
- Βιντεοπροβολέα – Projector
- Διαδραστικό πίνακα
- Σύνδεση στο Διαδίκτυο
- Σύγχρονο και πλούσιο εκπαιδευτικό (ψηφιακό/ έντυπο) υλικό

15. Είστε ευχαριστημένοι με την κτιριολογική κατάσταση του σχολείου όπου εργάζεστε;

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

16. Πιστεύετε ότι οι οικονομικοί πόροι που παρέχονται στα σχολεία, εξυπηρετούν της ανάγκες της υλικοτεχνικής και εξοπλιστικής υποδομής βάσει των σύγχρονων εκπαιδευτικών προδιαγραφών;

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

17. Θεωρείτε πως οι διαθέσιμοι πόροι αξιοποιούνται/ διαχειρίζονται σωστά από τη διεύθυνση του σχολείου, ώστε να εξασφαλίζεται η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του;

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

Γ. Εκπαιδευτικό έργο

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως επηρεάζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου από την ποιότητα του σχολικού χώρου;

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

19. Η καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και η επάρκεια του εξοπλιστικού/ εκπαιδευτικού υλικού σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως επηρεάζει την:

A. την προετοιμασία/οργάνωση/διδασκαλία των «θεωρητικών μαθημάτων» (γλώσσα, θρησκευτικά, ιστορία κτλ):

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

B. την προετοιμασία/οργάνωση/διδασκαλία των «φυσικών επιστημών» (μαθηματικά, φυσική, γυμναστική κτλ):

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

Γ. τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στη τάξη:

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

20. Παρακαλούμε αναφέρετε τρία μαθήματα, που θα διδάσκατε αποτελεσματικότερα στο σχολείο σας, αν είχατε στη διάθεσή σας τον προαπαιτούμενο εξοπλισμό/εκπαιδευτικό υλικό ή τις αντίστοιχες κατάλληλες σχολικές εγκαταστάσεις:

1.

2.....

3.....

21. Ποια πτυχή του εκπαιδευτικού σας έργου παρεμποδίζεται περισσότερο λόγω βασικών ελλείψεων εξοπλιστικού μηχανισμού/ εκπαιδευτικού υλικού;

Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων Προετοιμασία- οργάνωση- διεκπαιρέωση διδασκαλίας Χρήση Νέων Τεχνολογιών Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

22. Θεωρείτε πως η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα συνέβαλε στη διδακτική αποτελεσματικότητα:

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

23. Θεωρείτε πως η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα συνέβαλε στη βελτίωση του σχολικού κλίματος:

Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

24. Παρακαλούμε αναφέρετε τις τρεις πιο βασικές, κατά την κρίση σας, παρεμβάσεις στις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές που θα αναβάθμιζαν ποιοτικά τη λειτουργία της σχολικής σας μονάδας αλλά και το έργο που επιτελείτε σ' αυτήν.

A.....

B.....

Γ.....

25. Τέλος, η **ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου αποτελεί πρώτη ευθύνη²**:

των μαθητών των εκπαιδευτικών των διευθυντών / προϊσταμένων

των δήμων των νομαρχιών των γονέων του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

κάποιου άλλου, ποιού;

Ευχαριστούμε για την πολύτιμη συνεργασία σας!

² Επιλέγετε μία απάντηση.