



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

της

ΠΕΡΣΕΦΟΝΗΣ ΧΡΥΣΑΦΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βράνα Βασιλική

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 29/01/2019

Η Δηλούσα,
Περσεφόνη Χρυσάφη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της σχολικής αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες με ενήλικο μαθητικό πληθυσμό. Με αφορμή το σχέδιο αναπτυξιακής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ενίσχυση του τομέα της Εκπαίδευσης αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τις αυξανόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου, εξετάζει, στηριζόμενη σε διεθνείς έρευνες, τους παράγοντες που ασκούν σημαντική επίδραση στη μάθηση και τη λειτουργία του σχολείου. Σκοπός αυτής αποτελεί η ανάδειξη των σπουδαιότερων παραγόντων κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, που επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης κατηγορίας σχολείων. Από τη συγκεκριμένη εργασία προκύπτει το γενικό συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, οι παράγοντες που την καθορίζουν είναι αλληλένδετοι και αλληλοεξαρτώμενοι και πηγάζουν τόσο από το πλαίσιο της τάξης όσο και από τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Τέλος, καθίσταται σαφές ότι η επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας θα προκύψει από την αξιοποίηση της γνώση αυτών των παραγόντων και την φροντίδα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, που καθένα με τη σειρά του θα συμβάλλει στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of school efficiency in school units with an adult student population. On the occasion of the project of the European Union's development strategy to strengthen the education sector and taking into account the increasing educational demands of the modern world, examines, on the basis of international research, the factors that have a significant impact on the learning and functioning of the school. The aim of this research is to highlight the most important factors at the discretion of teachers, which have an impact on the school efficiency of the particular class of schools. This work shows the general conclusion that efficacy in the educational process is a multifactorial issue, the factors that define it are interdependent and interdependent and derive both from the context of the class and from the general functioning of the school. Finally, it is clear that the achievement of school effectiveness will result from the use of the knowledge of these factors and the care of all members of the educational community, each of which will in turn contribute to shaping the appropriate conditions for the provision of high quality education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	12
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	15
2.1 Η Ανδραγωγική Θεωρία-Τα χαρακτηριστικά των Ενήλικων Μαθητών	15
2.2 Πεδία διαφοροποίησης των ενήλικων μαθητών.....	16
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	20
3.1 Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	20
3.2 Η επίδραση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην απόδοση του μαθητικού πληθυσμού	22
3.3 Ο ρόλος της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	24
3.4 Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία	27
3.5 Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	29
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	33
4.1 Υλικοτεχνική Υποδομή	33
4.2 Το Σχολικό Κλίμα	35
4.3 Η Σχολική Κουλτούρα.....	38
4.4.1 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως ενισχυτικός παράγοντας στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών	40
4.4.2 Εργασιακό Στρες και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	42
4.4.3 Η σχέση της Σχολικής Κουλτούρας με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών	45
4.5.1 Διοίκηση-Ηγεσία	46
4.5.2 Ο ρόλος του Διευθυντή.....	47
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	51

5.1 Το αποτελεσματικό σχολείο.....	51
5.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου	52
5.3 Η σημασία του αποτελεσματικού σχολείου για την Εκπαίδευση	56
8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ & ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	59
9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	60
10. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	64
11. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ΑΝΑΛΥΣΗ- ΣΥΝΘΕΣΗ- ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	67
12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	74
13. Βιβλιογραφία.....	76
14. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	93

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας χαρακτηριστικών αποτελεσματικού σχολείου53

Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση μορφής ράβδου των απαντήσεων του 1^{ου} ερωτήματος του ερωτηματολογίου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).....**64**

Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση μορφής ράβδου των απαντήσεων του 2^{ου} ερωτήματος του ερωτηματολογίου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).....**65**

Γράφημα 3. Γραφική αναπαράσταση μορφής ράβδου των απαντήσεων του 3^{ου} ερωτήματος του ερωτηματολογίου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).....**66**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναπτυξιακή στρατηγική της Ε.Ε με τίτλο ‘Ευρώπη 2020’, οραματιζόμενη μία έξυπνη, ελεύθερη και βιώσιμη οικονομία, έθεσε συγκεκριμένους στόχους ανορθωτικού χαρακτήρα για βασικούς τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας και φυσικά, για τον τομέα της Εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015) . Εντούτοις, η ανάπτυξη ενός βελτιωτικού σχεδιασμού αναφορικά με το θέμα της Εκπαίδευσης, προϋποθέτει την κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και των στοιχείων που καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναμφισβήτητα, η ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, διαχρονικά αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και ένα ακανθώδες ζήτημα της κοινωνικής πραγματικότητας. Από τη δεκαετία του ’60 μέχρι σήμερα, το πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας ερευνάται από διάφορες οπτικές και κατευθύνσεις και προσεγγίζεται από μία πληθώρα ερευνητικών μεθόδων, ποιοτικών και ποσοτικών. Σύμφωνα με τον Scheerens (2000), στο επίκεντρο όλων αυτών των προσπαθειών βρίσκεται η επιδίωξη να δοθούν απαντήσεις για το τι είναι αυτό που συνεισφέρει στη λειτουργία του σχολείου και με ποιο τρόπο οι σχολικές συνθήκες και διαδικασίες επηρεάζουν τα αποτελέσματα του.

Για παράδειγμα, το 1966 ο Coleman ακολούθησε μία κοινωνικό-οικονομική προσέγγιση στην έρευνα ‘*Equality of Educational Opportunity*’, η οποία έδειξε ότι η κοινωνική σύνθεση του σχολείου, ανεξάρτητα από το κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή, αποτελεί τον παράγοντα που σχετίζεται περισσότερο με τη σχολική επιτυχία. Συνεχίζοντας, στην έρευνα του Edmonds (1979) με τίτλο ‘*Effective Schools for the Urban Poor*’, αναδείχθηκαν διαφορετικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως η ισχυρή ηγεσία, το κλίμα υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές, η ατμόσφαιρα κ.α.

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τις συνεχείς έρευνες που πραγματοποιούνται για τη σχολική αποτελεσματικότητα και την ποικιλία ευρημάτων που προσφέρουν, καθιστούν αξιοσημείωτο το γεγονός ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα ανάλογα με τη χώρα στην οποία διεξάγεται, το είδος του σχολείου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εξετάζει η έρευνα, διαπίστωση που υπογραμμίζεται στο σπουδαίο-για την έρευνα της

σχολικής αποτελεσματικότητας-σύγγραμμα ‘*The International Handbook of School Effectiveness Research*’. Λαμβάνοντας υπ’ όψιν τη διαπίστωση αυτή, η οποία δημιουργεί την ανάγκη για εξέταση της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ χώρας, φύσης σχολείου και βαθμίδας εκπαίδευσης, στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα στις σχολικές μονάδες ενηλίκων στην Ελλάδα. Η σημασία της παρούσας έρευνας είναι διττή. Αφενός, η εκπλήρωση του βασικού της σκοπού, που είναι η ανάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων που επιδρούν θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα, θα οδηγήσει στην κατανόηση των συνθηκών που δρουν καταλυτικά στην προαγωγή της μάθησης και κατ’ επέκταση στην αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας ενηλίκων. Αφετέρου, η ταξινόμηση αυτών των παραγόντων θα αποτελέσει ένα εργαλείο διαμόρφωσης του τρόπου παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ώστε να κατατείνει στην αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες, δηλαδή, με την μεγαλύτερη επιρροή στην μαθησιακή διαδικασία θα βρεθούν στο επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευτικών λειτουργών και με την καλλιέργεια μιας συναντίληψης, θα μετατραπούν σε προδιαγραφές-προϋποθέσεις ενός σχολικού οργανισμού, τις οποίες εάν πληροί, έχει επιτύχει τον ύψιστο και τον πρωταρχικό του σκοπό, την παροχή υψηλών ποιοτικά εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σαφέστατα, για να γίνει αυτό πρέπει να στοιχειοθετηθεί βιβλιογραφικά το πού έγκειται η διαφοροποίηση των ενήλικων και ανήλικων μαθητών, η επιλογή των συγκεκριμένων παραγόντων που τίθενται προς αξιολόγηση και να γίνει μία προσαρμογή αυτών στα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα. Στο κομμάτι της πρωτογενούς έρευνας, περιλαμβάνεται η διανομή ερωτηματολογίων σε 150 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται ή έχουν εργαστεί σε σχολική μονάδα ενηλίκων, στα οποία ζητείται να ιεραρχήσουν, με βάση τη δική τους κρίση και εμπειρία, τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που δίνονται. Πρέπει, συνεπώς, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα για το πόσο και με ποια σειρά επηρεάζουν οι εξωτερικοί παράγοντες τη λειτουργία του σχολείου, πόσο και με ποια σειρά οι εσωτερικοί παράγοντες την εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος, πόσο επηρεάζει ο καθένας από τους παράγοντες την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας όταν τοποθετούνται όλοι μαζί. Στη συνέχεια, βγάζοντας τον Μ.Ο. για κάθε παράγοντα, προκύπτει μία κατάταξη των παραγόντων αυτών με βάση τη σπουδαιότητα τους.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται η διεθνής εμπειρία, που σχετίζεται με το ακανθώδες, διαχρονικό και επίκαιρο ζήτημα της Έρευνας για τη Σχολική

Αποτελεσματικότητα, η εξελικτική πορεία της διαδικασίας αυτής και η ετερογένεια των αποτελεσμάτων αυτής στην πορεία του χρόνου και των προσεγγίσεων. Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται, με επιστημονική τεκμηρίωση, η ανάδειξη των πτυχών διαφοροποίησης των ενήλικων από τους ανήλικους μαθητές σε επίπεδο γενικών χαρακτηριστικών, διδακτικής προσέγγισης, στόχων της εκπαίδευσης και κινήτρων για τη μάθηση.

Εν συνεχεία, στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο, ύστερα από μελέτη παλαιότερης και σύγχρονης βιβλιογραφίας, πραγματοποιείται ένας διαχωρισμός των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα, ως εξής: το τρίτο κεφάλαιο αφορά τους εσωτερικούς παράγοντες, στους οποίους αποδίδεται ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός επειδή λαμβάνουν χώρα εντός των πλαισίων της τάξης και αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Μελετώντας την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, τον ρόλο της επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, προκύπτουν οι πέντε παράγοντες που θα τεθούν στη συνέχεια προς ιεράρχηση από το δείγμα.

Από την άλλη πλευρά, το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, ο χαρακτηρισμός των οποίων πηγάζει από το γεγονός ότι εντοπίζονται εκτός των ορίων της τάξης και αφορούν τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Μελετώντας κατά τον ίδιο τρόπο την επίδραση της υλικοτεχνικής υποδομής, του σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας, της εργασιακής ικανοποίησης και των παραμέτρων αυτής (εργασιακό στρες-επαγγελματική απόδοση-σχέση εργασιακής ικανοποίησης με σχολική κουλτούρα), της Διοίκησης-Ηγεσίας και του ρόλου του διευθυντή, προκύπτουν οι επίσης πέντε παράγοντες προς αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναλύεται η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου με βάση τις ερμηνείες που έχουν αποδοθεί τα τελευταία χρόνια και παρατίθενται τα χαρακτηριστικά που το συνθέτουν. Τέλος, αποδίδεται η σημασία του αποτελεσματικού σχολείου για τον τομέα της Εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Μέσω αυτού, καθίσταται σαφές ότι η επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων για την Εκπαίδευση, δεν δύναται να πραγματοποιηθεί χωρίς την κατανόηση αφενός, του ότι η Εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητα αυτής είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα και αφετέρου, του ότι η γνώση των παραγόντων αυτών θα προωθήσει την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες ενηλίκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα, παρατηρείται ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών, που ασχολούνται με εννοιολογικά και θεωρητικά ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, κυρίως για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προτύπων για την επίτευξη της σχολικής και διδακτικής αποτελεσματικότητας, ελάχιστα παραδείγματα των οποίων είναι των Coleman (1966); Edmonds (1979); Teddlie&Charles (1984); Creemers&Scheerens (1989); Sammons (1995); Coe&Fitz-Gibbon (1998); Luyten, Visscher, &Witziers (2005); Muijs (2006); Sandoval-Hernandez (2008); Saleem, Naseem, Ibrahim, Hussain, &Azeem (2012); Strakova, Simonova & Greger (2018). Το αυξανόμενο, αυτό ενδιαφέρον δηλαδή, επικεντρώνεται στην εύρεση τρόπων βελτίωσης των σχολείων μέσω της αξιοποίησης των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Reynolds & Teddlie, 2000).

Το ενδιαφέρον αυτό πηγάζει και ενισχύεται από κάτι που ξεκίνησε ως απλή υπόθεση και πλέον, όπως αποδεικνύουν οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, αποτελεί γενική παραδοχή: το σχολείο, ως θεσμός, αφενός ασκεί σημαντική επίδραση στην εξέλιξη και στην πορεία των παιδιών (Bhardwaj, 2016) και αφετέρου, υπάρχουν παρατηρήσιμα στοιχεία-παράγοντες που αυξάνουν την αξία και την ποιότητα ενός σχολείου (Reynolds & Teddlie, 2000; Castejon & Sandoval-Hernandez, 2015). Εξαιτίας αυτών, κρίνεται απαραίτητη η βελτίωση του σχολείου γενικά, μέσω της μετάδοσης της γνώσης των βελτιωτικών παραγόντων στους λειτουργούς της Εκπαίδευσης (Reynolds & Teddlie, 2000). Η γνώση αυτή πηγάζει από την έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Reynolds & Teddlie, 2000).

Η έρευνα αυτή απέκτησε επίσημη μορφή στην Αμερική κατά τη δεκαετία του 1960 και διαδόθηκε τις δεκαετίες που ακολούθησαν αρχικά στην Αγγλία, στην Ολλανδία και στην Αυστραλία και στη συνέχεια στον υπόλοιπο κόσμο (Reynolds&Teddlie, 2000). Γενικά, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (SER=School Effectiveness Research) συναποτελείται από τρεις διαφορετικές πτυχές και ερευνητικές προσεγγίσεις (Reynolds & Teddlie, 2000):

1. Έρευνα για τα σχολικά αποτελέσματα: μελετά τα σχολικά αποτελέσματα, τα οποία, ενώ στις απαρχές της έρευνας αυτής είχαν ως μοναδικό κριτήριο

αξιολόγησης τη μαθητική διαρροή, πλέον εντοπίζονται και αξιολογούνται με την αξιοποίηση πολύ-επίπεδων μοντέλων έρευνας.

2. Έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία: ασχολείται με τις αποτελεσματικές διαδικασίες της σχολικής λειτουργίας, η οποία έχει εξελιχθεί από μελέτες περίπτωσης σε σύγχρονες μελέτες που συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους στην ταυτόχρονη διερεύνηση τάξεων και σχολείων.

3. Έρευνα για τη σχολική βελτίωση/ανάπτυξη: εξετάζει τις μεθόδους, μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η αλλαγή στα σχολεία, χρησιμοποιώντας αναλυτικά εξελιγμένα μοντέλα που ξεπερνούν τις απλές εφαρμογές της γνώσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και φτάνουν σε εξελιγμένα μοντέλα πολύ-επίπεδων μοχλών ανάπτυξης.

Μάλιστα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως από στοιχεία που αντλούνται από το *“The International Handbook of School Effectiveness Research”*, έχει εξελιχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο. Πχ από τη δεκαετία του 1960 μέχρι τις αρχές του 1970 στην Αμερική, το μοναδικό κριτήριο βάσει του οποίου μετριόταν η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ήταν η σχολική διαρροή (Reynolds & Teddlie, 2000). Σήμερα, αυτοί οι απλοϊκοί παράγοντες και μέθοδοι έρευνας έχουν αντικατασταθεί από ουσιαστικές μορφοποιήσεις περιεχομένου και διαδικασιών (Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds, & Sammons, 2011). Παράλληλα, ενώ η SER ξεκίνησε από τις ΗΠΑ και αντιμετώπιστηκε με διστακτικότητα στην αρχή από άλλες χώρες, όπως η Αυστραλία ή έγινε αντικείμενο αρνητικής κριτικής από χώρες όπως η Μ. Βρετανία, σταδιακά, διεύρυνε τα όρια της εφαρμογής και αποδοχής της σε παγκόσμιο επίπεδο (Reynolds & Teddlie, 2000).

Αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός ότι ευρήματα της SER σε διάφορες χρονικές περιόδους των τελευταίων ετών, φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα ανάλογα με τη χώρα στην οποία διεξάγεται, το είδος του σχολείου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εξετάζει η έρευνα (Reynolds & Teddlie, 2000). Πχ η συστηματική και συγκριτική μελέτη 29 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ολλανδία, έδειξε ότι αρχικά, οι δύο παράγοντες (σωστή διάρθρωση της διδασκαλίας και κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης) που θεωρούνταν ως οι σημαντικότεροι αναφορικά με την θετική τους

συσχέτιση στη σχολική αποτελεσματικότητα, εντοπίστηκαν μόνο σε πέντε από τις 29 έρευνες (Creemers & Scheerens, 1995). Αποδεικνύεται μάλιστα ότι είναι άλλοι οι παράγοντες που κυριαρχούν στις πρώτες θέσεις, ο προσδιορισμός των οποίων καταδεικνύει μία ετερογένεια (Creemers & Scheerens, 1995). Επιπλέον, σε έρευνα που περιγράφεται στο βιβλίο “*The International Handbook of School Effectiveness*”, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αμερική και αντλεί στοιχεία από ερωτηματολόγια που απευθύνθηκαν σε 144 ειδικούς της SER, προκύπτει ότι, με βάση τη γνώμη των ειδικών, στις πρώτες θέσεις των παραγόντων που σχετίζονται και χρήζουν διερεύνησης για τη σχολική αποτελεσματικότητα, βρίσκονται οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με το σχολείο ενώ ο ρόλος της ηγεσίας βρίσκεται κάπου στη μέση (Reynolds & Teddlie, 2000).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι έρευνες της αναπτυσσόμενης κοινωνίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα παρουσιάζουν μία αξιοσημείωτη ποικιλομορφία αναφορικά με τις μεταβλητές και τα ευρήματά τους (Nesselrodt, Reynolds, Creemers, Schaffer, Stringfield, & Teddlie, 1994). Για παράδειγμα οι έρευνες που διεξάγονται διεθνώς και η κλίμακα των οποίων είναι παγκόσμια από φορείς όπως οι International Association for the Education of Evaluation Achievement και International Assessment of Educational Progress, σημειώνουν εξίσου ενδιαφέρουσες διακρατικές διαφοροποιήσεις στο τι βοηθά πραγματικά τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, έχοντας έτσι τη δυνατότητα, αξιοποιώντας τα παγκόσμια δεδομένα, να διατυπώσουν υποθέσεις για τις έρευνες στην εκάστοτε χώρα που εξετάζεται (National Research Council, 1995; IEA, 2019). Από αυτή την ετερογένεια των αποτελεσμάτων κάθε έρευνας προκύπτει η ανάγκη για μεγαλύτερη διεύρυνση των ορίων εφαρμογής της SER σε ακόμα περισσότερες χώρες του κόσμου (Nesselrodt, Reynolds, Creemers, Schaffer, Stringfield, & Teddlie, 1994). Χρήζεται, επίσης, απαραίτητη και η αύξηση των πεδίων διερεύνησης, βάσει των οποίων αναζητούνται τα αποτελέσματα, ακόμα και στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης χώρας, καθώς όπως προαναφέρθηκε, η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων επηρεάζεται από τη φύση και το είδος του σχολείου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκει (Reynolds & Teddlie, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1Η Ανδραγωγική Θεωρία-Τα χαρακτηριστικά των Ενήλικων Μαθητών

Ο Knowles (1984) αναγνώρισε ότι υπάρχουν πολλές διαφορές στους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες μαθαίνουν σε αντίθεση με τα παιδιά. Σύμφωνα με το θεμελιώδες μοντέλο της Ανδραγωγικής Θεωρίας, οι διαφορές των ενήλικων μαθητών συγκριτικά με τους αν εντοπίζονται και αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο, τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα κίνητρα (Kearsley, 2010). Οι σκέψεις του γύρω από την ανδραγωγική αποτέλεσαν μία προσπάθεια για την αξιοποίηση των μοναδικών μορφών μάθησης, οι οποίες βασίζονται στα δυνατά σημεία και τις ξεχωριστές δυνατότητες των ενήλικων μαθητών (Knowles, 1984). Παρέθεσε, λοιπόν, τις παρακάτω πέντε υποθέσεις για τους ενήλικους μαθητές :

1. Αυτοαντίληψη - Επειδή οι ενήλικες βρίσκονται σε μια ώριμη αναπτυξιακή φάση, έχουν μια ασφαλέστερη αυτο-αντίληψη σε σχέση με τα παιδιά. Αυτό τους επιτρέπει να συμμετέχουν στον έλεγχο και τη διαμόρφωση της δικής τους διαδικασίας μάθησης.
2. Παλαιότερη Εμπειρία Εκμάθησης - Οι ενήλικες έχουν μια τεράστια ποικιλία εμπειριών από τις οποίες μαθαίνουν, σε αντίθεση με τα παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία απόκτησης νέων εμπειριών.
3. Ετοιμότητα για τη Μάθηση - Πολλοί ενήλικες έχουν φτάσει σε ένα σημείο όπου αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης και είναι έτοιμοι να είναι επικεντρωμένοι στη μάθηση και να την αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα.
4. Πρακτικοί Λόγοι για τη Μάθηση - Οι ενήλικες αναζητούν πρακτικές και με έμφαση στο πρόβλημα προσεγγίσεις για τη μάθηση. Πολλοί ενήλικες επιστρέφουν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση για συγκεκριμένους πρακτικούς λόγους, όπως η γνωριμία με ένα καινούργιο γνωστικό πεδίο.
5. Εσωτερικά Κίνητρα για τη Μάθηση – Ενώ τα περισσότερα παιδιά παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα – όπως την τιμωρία εάν παίρνουν κακούς βαθμούς ή τις ανταμοιβές αν αποκτήσουν καλούς βαθμούς – τα κίνητρα των ενηλίκων είναι πιο “εσωτερικά” (Knowles, 2017).

Με βάση αυτές τις υποθέσεις σχετικά με τους ενήλικες μαθητές, ο Knowles (2017) διατύπωσε τέσσερις αρχές, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη όταν διδάσκουν τους ενήλικες:

1. Δεδομένου ότι οι ενήλικες είναι αυτο-κατευθυνόμενοι, θα πρέπει να έχουν λόγο στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της εκμάθησής τους.
2. Επειδή οι ενήλικες έχουν τόσο μεγάλη εμπειρία να αντλήσουν, η μάθησή τους πρέπει να επικεντρωθεί στην προσθήκη σε αυτά που έχουν ήδη μάθει στο παρελθόν.
3. Δεδομένου ότι οι ενήλικες επιζητούν την πρακτική μάθηση, το περιεχόμενο αυτής πρέπει να επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με την εργασία ή την προσωπική τους ζωή.
4. Επιπλέον, η μάθηση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων αντί της απλής αποστήθισης γνώσεων

2.2 Πεδία διαφοροποίησης των ενήλικων μαθητών

Όπως προκύπτει από την παράθεση των χαρακτηριστικών του ενήλικου μαθησιακού πληθυσμού καθίσταται σαφές ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στον τρόπο της εκπαιδευτικής προσέγγισης μεταξύ ενήλικων και ανήλικων μαθητών, οι οποίες προκύπτουν από τη διαφοροποίηση των ενήλικων σε επίπεδο γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και εμπειρικό (Κόκκος, 2008).

Ως προς τη διδακτική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον πατέρα της Ανδραγωγικής, η διαφορά μεταξύ των νεότερων μαθητών και των ενήλικων, όσον αφορά τον τρόπο εκμάθησής τους είναι ότι οι νέοι μαθητές χρειάζονται οριοθέτηση και ένα οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο ενώ οι ενήλικες χρειάζονται αυτοέλεγχο και εξατομικευμένη και αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση (Knowles, 1990).

Οι υποστηρικτές της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες θα μάθουν καλύτερα όταν τους επιτρέπεται να σχεδιάζουν τη δική τους εκμάθηση, συχνά με τη βοήθεια ενός διαμεσολαβητή και όχι ενός “εκπαιδευτή” (Henschke,

2016). Ο Knowles (1984) σημειώνει ότι αν δεν δίνεται η δυνατότητα στους ενήλικες να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθηση τους και αντιμετωπίζονται σαν παιδιά, βιώνουν ένα είδος γνωστικής δυσαρέσκειας, όπου η κατάσταση αυτή συγκρούεται με τη βαθύτερη ψυχολογική τους ανάγκη αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και, συνεπώς, η ενέργεια τους διοχετεύεται στην αντιμετώπιση αυτής της σύγκρουσης και όχι στην μαθησιακή διαδικασία.. Αντίθετα, αν οι ενήλικοι αποκτήσουν αρκετό έλεγχο στη μάθησή τους, αναλαμβάνουν τελικά σχεδόν εξ' ολοκλήρου την ευθύνη για τη μάθηση τους, γεγονός που καθιστά τη μάθηση ουσιαστική και σημαντική για τους ίδιους (Henschke, 2016).

Βέβαια, οι διαφορές στον τρόπο εκπαιδευτικής προσέγγισης δεν εντοπίζονται μόνο συγκριτικά με τους ανήλικους μαθητές αλλά και στο ίδιο το πλαίσιο του ενήλικου μαθητικού πληθυσμού (Florea, 2014). Για παράδειγμα, τι διαφοροποιεί τους μαθητές ηλικίας 19 ετών (ενήλικες σύμφωνα με το νομικό σύστημα) από μαθητές ηλικίας 29 ετών; Η λογική απάντηση είναι η εμπειρία ζωής, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά. Η εμπειρία φέρνει μια ικανότητα κατανόησης / σκέψης σε πολύ υψηλότερα επίπεδα και έτσι αλλάζει τον τρόπο αντιμετώπισης ενός θέματος, μιας θεωρίας, μίας άσκησης ή κατάστασης τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Baker College, 2004).

Οι δεξιότητες των ενηλίκων δεν είναι απαραίτητως πιο ανεπτυγμένες από εκείνες των νεότερων ενηλίκων μαθητών αλλά είναι εύκολα αξιοποιήσιμες στην καθημερινή ζωή λόγω της εμπειρίας που αποκτάται από την μεγαλύτερη-λόγω ηλικίας-έκθεση τους στην καθημερινότητα (Baker College, 2004). Ένας νεαρός ενήλικας μπορεί να έχει πολύ μεγαλύτερες δυνατότητες, ωστόσο για να επιτύχει πχ στο Πανεπιστήμιο πρέπει να περάσει από μία διαδικασία κατανόησης και αφομοίωσης της καινούργιας παρεχόμενης γνώσης, ενώ ένας ενήλικας θα χρειαστεί μία πιο πρακτική προοπτική και μέθοδο για να συνδέσει τις έννοιες με πραγματικές καταστάσεις (Florea, 2014). Επίσης, ακόμα και αν το IQ του ενήλικα είναι χαμηλότερο από αυτό ενός νεότερου μαθητή, ο τρόπος σκέψης του θα είναι προσανατολισμένος προς συγκεκριμένα παραδείγματα και συνεπώς, ο τρόπος διδασκαλίας του πρέπει να είναι διαδραστικός και επικεντρωμένος σε πρακτικά ζητήματα (Florea, 2014).

Ως προς τους στόχους της Εκπαίδευσης

Επιπροσθέτως, η διαφοροποίηση εντοπίζεται και στους στόχους της εκπαίδευσης των ενηλίκων συγκριτικά με αυτούς της γενικής τυπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς ορίζει την Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μια δραστηριότητα, η οποία “περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων” ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τον ορισμό του 2016 της UNESCO, βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν η ενίσχυση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και του μορφωτικού επιπέδου τους, η συνεχής παροχή εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και η έμφαση στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης. Τέλος, σύμφωνα με το ΦΕΚ του Κανονισμού Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ο σκοπός της λειτουργίας τους “είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.” (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 2014).

Ως προς τα κίνητρα για τη μάθηση

Επίσης, οι ενήλικοι μαθητές αντίθετα από τους ανήλικους, για τους οποίους η εκπαίδευση είναι δεδομένη και συνυφασμένη με το ηλικιακό και αναπτυξιακό τους στάδιο, ωθούνται από διαφορετικά κίνητρα και ανάγκες στην Εκπαίδευση (Αθανασίου, Μπαλντουκάς, & Παναούρα, 2014). Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση μεταξύ ενήλικων και ανήλικων μαθητών έγκειται και σε επίπεδο κινήτρων για τη μάθηση και για την πρόσβαση τους στην Εκπαίδευση (Κόκκος, 2008), τα οποία για τους πρώτους μπορεί να είναι οικονομικά-επαγγελματικά (λόγω ανεργίας ή αυξημένων απαιτήσεων στη σύγχρονη αγορά εργασίας η υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο προσόν στην πλειοψηφία των επαγγελματιών), προσωπικής ανάπτυξης και επιδίωξης απόκτησης κύρους για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτό-εικόνας τους, καθώς η έρευνα δείχνει ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και η έλλειψη εκπαιδευτικών ή ακαδημαϊκών επιτευγμάτων

πολλών ενηλίκων δύναται να αποτελέσει την αιτία χαμηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης, συμπτωμάτων κατάθλιψης, αισθήματος ντροπής και περιορισμένου αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας (Νημά, 2010).

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και τη διαφοροποίηση τους από αυτά των ανήλικων μαθητών, τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα κίνητρά τους προκύπτουν βασικές αρχές σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέταση αυτών των αρχών οδηγεί στην διατύπωση βασικών προϋποθέσεων και μεθόδων για την επιτυχή κατάρτιση τους (Olympic Training and Consulting Ltd, 2016).

Όλα τα παραπάνω αιτιολογούν το γεγονός ότι η διδασκαλία ενηλίκων στις χώρες τις Ε.Ε. και όχι μόνο έχει ως προαπαιτούμενη την ειδική εκπαίδευση των υποψήφιων διδασκόντων και τη χορήγηση αντίστοιχου πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας (Popkewitz(1991)·Μαυρογιώργος(2003)· Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, (2017)).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Εφόσον η έρευνα προσεγγίζεται από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού, κρίνεται απαραίτητη η παράθεση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής δράσης για την κατανόηση των εσωτερικών παραγόντων, που πλαισιώνουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικές μονάδες και προσέγγισαν το ζήτημα στηριζόμενες τόσο στην οπτική του διδακτικού προσωπικού όσο και των μαθητών, ορίζουν ως αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά (Layne, 2012):

- 1) Είναι προσηλωμένος και γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο του.
- 2) Είναι οργανωμένος και σωστά προετοιμασμένος για τις απαιτήσεις της τάξης.
- 3) Χρησιμοποιεί πληθώρα μεθόδων διδασκαλίας.
- 4) Ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών του.
- 5) Παρέχει εκπαιδευτικά κίνητρα στους μαθητές.
- 6) Επισημαίνει τις απαιτήσεις και τους σκοπούς του εκάστοτε μαθήματος.
- 7) Ενθαρρύνει την υποβολή ερωτήσεων κατανόησης και επεξήγησης.
- 8) Επιχειρεί να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών σε όλη η διάρκεια της διδακτικής περιόδου.
- 9) Είναι προσιτός και αλληλεπιδρά με τους μαθητές.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με το Κολλέγιο William and Mary, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ορισμένες δεξιότητες και προσόντα τα οποία περιλαμβάνουν τη λεκτική ικανότητα, τις παιδαγωγικές γνώσεις, τις γνώσεις πάνω στην Ειδική Αγωγή, το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών και τη γνώση περιεχομένου για τα συγκεκριμένα μαθήματα που καλούνται να διδάξουν. Προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η θετική στάση και το ενδιαφέρον, η αμεροληψία και ο σεβασμός προς τους μαθητές, ο ενθουσιασμός, η αφοσίωση και η διδασκαλία με ανατροφοδότηση, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα αυτών των εκπαιδευτικών στην τάξη. Εξίσου σημαντική είναι η οργάνωση της τάξης και οι δεξιότητες διαχείρισης. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η διατήρηση της αφοσίωσης των μαθητών, η χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, η σωστή καθοδήγηση, η

παρακολούθηση της μάθησης και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μεμονωμένους μαθητές αποτελούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί στο Κολλέγιο William and Mary αξιοποιούν ένα γράφημα των παραπάνω χαρακτηριστικών, με βάση το οποίο αξιολογούν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρόκειται να εργαστούν για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Stronge, 2011).

Επίσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επισημαίνει ότι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (ακαδημαϊκό υπόβαθρο, αυτοεικόνα), το εύρος διδακτικών ικανοτήτων (προτροπή, αξιοπιστία, αλληλοσεβασμός, πρωτοβουλία, διάθεση αυτοβελτίωσης, ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη μάθηση, προσαρμοστικότητα) καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού και συνεπώς, την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Παμουκτσόγλου, 2001).

Τα προσόντα/επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, δηλαδή, είναι κάτι περισσότερο από μια απλή πιστοποίηση, καθώς περιλαμβάνουν πολλές άλλες μεταβλητές που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του. Οι μεταβλητές αυτές είναι οι κατάλληλες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο της διδασκαλίας, οι διδακτικές ικανότητες και η διδακτική εμπειρία. Ένας πλήρως καταρτισμένος εκπαιδευτικός είναι απαραίτητος για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα γιατί αυτό είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει ακαδημαϊκά και διδακτικά προσόντα, καθώς αυτά επηρεάζουν άμεσα τα μαθησιακά επιτεύγματα. Αρκετοί μελετητές υποστήριζαν μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν τον παραπάνω συνδυασμό προσόντων αποφέρουν χαμηλές επιδόσεις στους μαθητές τους (Kola & Sunday, 2015).

Εντούτοις, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Μισούρι το 2018 έδειξε ότι οι μαθητές λυκείου που διδάσκονται από καθηγητές οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αντί για απολυτήριο λυκείου, οι πρώτοι είναι πιθανότερο να γίνουν απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (University of Missouri-Columbia, 2018). Ο ερευνητής, επίσης, υποστηρίζει ότι τα σχολεία και οι κρατικοί μηχανισμοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη νέα γνώση ώστε να βρουν νέους τρόπους για να αυξήσουν τον αριθμό των ιδιαίτερα καταρτισμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία, εξασφαλίζοντας τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία και επιτυχία των μαθητών (University of Missouri-Columbia, 2018). Παράλληλα, σύμφωνα με τον καθηγητή Se Woong Lee (2018), αν οι μαθητές διδάσκονται από μια σειρά εκπαιδευτικών που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις

και προσόντα , ελαχιστοποιούνται οι ακαδημαϊκές τους προοπτικές. Ωστόσο, οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να ενισχύσουν τις επιθυμίες των μαθητών να μάθουν και να πετύχουν (Lee, 2018).

Επιπροσθέτως, η πολυετής πείρα του καθηγητή αποτελεί έναν από τους δείκτες προσόντων των εκπαιδευτικών, που θεωρείται ότι είναι σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (Kola & Sunday, 2015). Είναι επίσης ευρέως διαδεδομένη στο επιστημονικό η άποψη ότι η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία θα παράγει μαθητές με υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα (Boyd, Landford, Loeb, Rockoff, & Wyckoff, 2008). Μελέτες μάλιστα έχουν δείξει ότι οι άπειροι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως λιγότερο αποτελεσματικοί από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond & Ball, 2010). Επιπλέον, οι μελέτες έχουν εντοπίσει μια θετική σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της πολυετούς εμπειρίας τους και ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός επηρεάζει θετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Agharuwhe, 2013).

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορεί να ασκούν το συγκεκριμένο επάγγελμα και να είναι στον τομέα της εκπαίδευσης για πολλά χρόνια, χωρίς να έχουν εξελιχθεί επαρκώς τα χρόνια αυτά (Kola & Sunday, 2015). Αυτή η κατηγορία καθηγητών μπορεί να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση· οι αλλαγές που επιβάλλει στην παγκόσμια πραγματικότητα οι ταχύτεροι ρυθμοί ανάπτυξης της τεχνολογίας επιβάλλουν αλλαγές και στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο επίσης μεταβάλλεται συνεχώς (Howard & Mozejko, 2015). Ως εκ τούτου, είναι ορθότερη η άποψη ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της εμπειρίας και της επιτυχίας των φοιτητών όταν και εφόσον υπάρχει επαρκής επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην πορεία της καριέρας τους (Kola & Sunday, 2015).

3.2 Η επίδραση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην απόδοση του μαθητικού πληθυσμού

Εντούτοις, ο λόγος για τον οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση σε αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν είναι μόνο η απλή κατανόηση του ζητήματος και της οπτικής της έρευνας, αλλά κυρίως το ότι οι έρευνες δείχνουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα που συμβάλλει στην απόδοση και την πρόοδο των μαθητών (Educational Research, 2016). Αν και παράγοντες όπως τα προγράμματα

σπουδών, το μειωμένο μέγεθος τάξης, η περιφερειακή/κρατική χρηματοδότηση, η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και στη μαθησιακή πρόοδο, ο σημαντικότερος παράγοντας είναι ο εκπαιδευτικός: η επιλογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για τα σχολεία που προσπαθούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Educational Research, 2016).

Η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού έχει διαρκή επίδραση στη μάθηση των μαθητών (Educational Leadership, 2003). Η έρευνα των Sanders & Rivers (1996) στο Τεννεσί αποκάλυψε ότι οι μαθητές που τοποθετήθηκαν με ιδιαίτερα αποτελεσματικούς καθηγητές για τρία συνεχόμενα χρόνια υπερέβησαν σημαντικά τους συγκρίσιμους μαθητές σε μια αξιολόγηση των μαθηματικών. Επιπλέον, στοιχεία από το Ντάλας αποκαλύπτουν ότι ένας μαθητής που έχει έναν εξαιρετικό δάσκαλο για ένα μόνο χρόνο θα παραμείνει μπροστά από τους συνομηλίκους του τουλάχιστον για τα επόμενα χρόνια. Δυστυχώς, το αντίθετο είναι επίσης αλήθεια: εάν ένας φοιτητής έχει έναν αναποτελεσματικό δάσκαλο, η αρνητική επίδραση στην απόδοση του μπορεί να μην αποκατασταθεί πλήρως για τα επόμενα τρία χρόνια (Grant, Stronge, & Popp, 2008). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι ο κοινός παρονομαστής στη βελτίωση του σχολείου και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών είναι ο εκπαιδευτικός. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό τα σχολεία να είναι σε θέση να προσδιορίσουν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πρόσληψης (Educational Research, 2016).

Βέβαια, η διδασκαλία ενηλίκων χαρακτηρίζεται από μια σειρά προκλήσεων συγκριτικά με τη διδασκαλία των παιδιών (Secrist, 2016). Όλες αυτές οι προκλήσεις ενισχύονται από το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί είναι κατά κανόνα καλύτερα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία, καθώς οι σπουδές τους και το πτυχίο τους αφορά την ίδια την παιδαγωγική και την "τέχνη" της εκπαίδευσης και, μέσω αυτής, είναι σε θέση να κατανοήσουν το μαθησιακό πληθυσμό ώστε να μπορέσουν να τον προσεγγίσουν με τον καλύτερο τρόπο (Dearborn Real Estate Education, 2016). Εντούτοις, τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι εξειδικευμένοι σε διάφορους επιστημονικούς τομείς ακόμα και της παιδαγωγικής, αλλά δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξουν αποτελεσματικά αυτό που γνωρίζουν τόσο καλά σε μία τάξη που αποτελείται από ενήλικες και όχι από παιδιά (Dearborn Real Estate Education, 2016).

Από αυτό προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες οι οποίες απευθύνονται και πλαισιώνονται από ενήλικες, πρέπει να επανεξετάσουν τα κριτήρια και τις απαιτήσεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό που πρόκειται να απασχολήσουν και να συμπεριλάβουν στο διδακτικό δυναμικό του εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του μέσω της επίδρασης τους (American Institutes for Research, 2015).

3.3 Ο ρόλος της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κάνοντας μία αναδρομή στην ιστορία της Εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι τόσο οι μελετητές της Εκπαίδευσης όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει αντιμέτωποι με το πρόβλημα της αναζήτησης, ανεύρεσης και επιλογής μεθόδων, οι οποίες να παρέχουν τη δυνατότητα άντλησης άλλα και μεταβίβασης των απαιτούμενων πληροφοριών από και προς τους μαθητές τους (Tu, Ehiobuche, & Justus, 2012). Παράλληλα, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω, οι ενήλικοι μαθητές διαθέτουν μία πληθώρα εμπειριών και μια ‘παλαιότερη εμπειρία εκμάθησης’, μέσω των οποίων δρουν και μαθαίνουν (Knowles, 2017). Επιπλέον, οι ενήλικες αποκτούν νέες γνώσεις, συμπεριφορές ή δεξιότητες καλύτερα όταν οι πληροφορίες που παρουσιάζονται σχετίζονται με τις εμπειρίες τους στη ζωή (Vella, 2016). Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται ακόμα πιο σημαντική η ανεύρεση διδακτικών μεθόδων μέσω των οποίων ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες για το γενικότερο υπόβαθρο του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία με βάση τις ανάγκες και τις εμπειρίες του ενήλικου μαθητή (Sanceverino, 2016).

Η Jane Vella, η ιδρυτής της Global Learning Partners, Inc. υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν βασικό εργαλείο στη μεθοδολογία της διδασκαλίας τους αποτελεί ο διάλογος. Ο διάλογος, ως εκπαιδευτική μέθοδος, αποτελεί μια ανοικτή και ειλικρινή συζήτηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσω του συντονισμού της από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό να μοιράζονται προσωπικές ιστορίες, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις αξίες τους, να θέτουν ερωτήσεις, να διατυπώνουν με σαφήνεια τις απόψεις τους και να προτείνουν λύσεις σε διάφορους προβληματισμούς (Tu, Ehiobuche, & Justus, 2012).

Για την επίτευξη των παραπάνω δυνατοτήτων, η διατύπωση ερωτήσεων, οι ομαδικές εργασίες, η συζήτηση (Κώστογλου, 2013) προτείνονται ως βασικές τεχνικές διδασκαλίας ενηλίκων, καθώς μέσω του διαλόγου μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, ενισχύεται η ανάπτυξη του συμμετοχικού και επικοινωνιακού κλίματος μεταξύ των μαθητών, η κριτική σκέψη, η λεπτομερής προσέγγιση και κατανόηση του εκάστοτε θέματος και των αναγκών των εκπαιδευομένων και επί της ουσίας η ίδια η μάθηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται να προβληματιστούν πάνω στο εκάστοτε ζήτημα και να εξετάσουν διαφορετικές πτυχές αυτού (Olympic Training and Consulting Ltd, 2016).

Υπάρχει μάλιστα ένας συγκεκριμένος όρος, αυτός της Διαλογικής Εκπαίδευσης, ο οποίος περιγράφει το σύστημα εκπαίδευσης, που μέσω του διαλόγου προωθεί τη διδασκαλία και τη μάθηση (Vella, 2016). Οι αρχές και οι πρακτικές αυτές της Διαλογικής μάθησης ταιριάζουν κατάλληλα στην παγκόσμια κοινωνία και στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Εκπαίδευσης και του μαθητικού πληθυσμού (Mercer, Warwick, & Hennessy, 2017). Η Διαλογική Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τον εκάστοτε μαθητή μεμονωμένα, ως ένα ξεχωριστό υποκείμενο με σεβασμό και να κατανοήσει μέσω αυτού το πολιτισμικό και προσωπικό υπόβαθρο του καθενός: μέσα σε αυτό το περιβάλλον διαλόγου ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, “μεταφέροντας” στη μαθησιακή διαδικασία τις δικές του εμπειρίες από τη ζωή του για να συνομιλήσει με τον δάσκαλό του σε έναν αυθεντικό και ειλικρινή διάλογο (Vella, 2016).

Η προσέγγιση αυτή, η οποία αναγνωρίζει τις μοναδικές εμπειρίες ζωής που φέρει κάθε ενήλικας μαθητής στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, οδήγησε στη διατύπωση δώδεκα αρχών, τις οποίες κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει κατά νου ώστε να είναι σε θέση να προωθεί και να διατηρεί το διάλογο ως βασικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία (California WIC Program, 2002). Οι αρχές αυτές για τη Διαλογική Μάθηση ή τη μάθηση με βάση τον διάλογο είναι :

- 1) Αξιολόγηση Αναγκών: Ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου να συμμετέχει στον προσδιορισμό του τι πρέπει να μάθει.
- 2) Ασφάλεια: Δημιουργία περιβάλλοντος που ενθαρρύνει και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη.
- 3) Ομαλές σχέσεις: Δημιουργία σύνδεσης και επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου για βελτιωμένη μάθηση.

- 4) Αλληλουχία και ενίσχυση: Διαμόρφωση του περιεχομένου διδασκαλίας από απλό σε πιο σύνθετο, ενισχύοντας έτσι σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου.
- 5) Σεβασμός προς τους μαθητές: Αναγνώριση του ξεχωριστού τρόπου και ρυθμού εκμάθησης κάθε μαθητή.
- 6) Ομαδική εργασία: Συμμετοχή όλων των μαθητών μέσω του σχηματισμού μικρών ομάδων.
- 7) Σαφείς ρόλοι: Ισότητα μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου.
- 8) Συμμετοχή: Συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- 9) Αμεσότητα: Σχεδιασμός των μαθησιακών εργασιών εις τρόπον ώστε η χρησιμότητα τους να είναι άμεση στον εκπαιδευόμενο.
- 10) Γνωστική, Συναισθηματική και Ψυχοκινητική: Μάθηση με το μυαλό, τα συναισθήματα και τους μύες.
- 11) Πράξη: Μαθαίνοντας με πράξεις και ανατροφοδότηση.
- 12) Ευθύνη-λογοδοσία: Διδασκαλία της προτεινόμενης διδασκαλίας.

(Vella, 1994)

Συμπερασματικά, το στοιχείο που φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι αυτό της επικοινωνίας (Κώστογλου, 2013) λεκτικής και μη (Κανδυλάκη, 2004). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, δηλαδή, πρέπει να προωθεί την αμφίδρομη επικοινωνία, ώστε ο ενήλικος μαθητής να κατανοήσει ότι αποτελεί μέλος μιας ομάδας, ότι αποτελεί ενεργό μέλος αυτής, ότι καθορίζει με τη σειρά του την επιτυχία της και ότι οι σχέσεις μεταξύ των μελών διέπονται από σεβασμό (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014).

Άρα, κρίνεται απαραίτητο, οι παραδοσιακές/δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να αντικατασταθούν από παιδαγωγικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργή συμμετοχή των ενήλικων μαθητών (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014) χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι ο διάλογος, αφού αποτελεί έναν από τους βασικότερους μοχλούς κινητοποίησης των εκπαιδευόμενων και μία από τις αποτελεσματικότερες μορφές επικοινωνίας και διδασκαλίας (Σμυρναίου, 2014).

3.4 Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετητών υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπερέχουν ποιοτικά σε σχέση με τους υπολοίπους, είναι αυτοί που έχουν κατανοήσει ότι το κλειδί για τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών αποτελεί η δημιουργία θετικών σχέσεων και σχέσεων σεβασμού, και που εργάζονται και επιδιώκουν συνεχώς την ανάπτυξη τέτοιου είδους σχέσεων για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Meador, 2018).

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρατέθηκαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε ένα γενικό μαθησιακό πλαίσιο. Από αυτό προκύπτει ότι ένας εκπαιδευτικός που διακατέχεται από αυτά τα χαρακτηριστικά, έχει τη δυνατότητα δημιουργίας μίας καλής σχέσης με τους μαθητές, γεγονός που επηρεάζει θετικά το ενδιαφέρον και τα μαθησιακά τους κίνητρα, στοιχεία που συντελούν στην επίτευξη της ορθής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Soares & da Luz, 2015).

Σαφέστατα, με τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ‘αρχηγό’, τον επικεφαλής, τον υπεύθυνο στην τάξη· η πλειοψηφία των δασκάλων διαδραματίζει αυτόν τον ρόλο χωρίς να συναντήσει εμπόδια (Dearborn Real Estate Education, 2016). Οι περισσότεροι μαθητές δηλαδή, ενώ μπορεί να προκαλέσουν και να πιέσουν για να δοκιμάσουν τα όρια του δασκάλου, αναμφίβολα θα αναγνωρίσουν αυτόν τον θεμελιώδη διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων (University of Victoria, 2016).

Από την άλλη πλευρά, σε μία τάξη ενηλίκων, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει μια ομάδα ανθρώπων παρόμοιας ηλικίας-αν όχι και μεγαλύτερης. Έτσι, η διδασκαλία των ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει μία ιδιαίτερα αγχωτική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά αν οι περισσότεροι από τους μαθητές είναι πολύ μεγαλύτεροι σε ηλικία ή έμπειροι επαγγελματίες (Long, 2015) . Είναι, επίσης, πιθανό να εγκαταλειφθεί και να παραγκωνιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να αντικατασταθεί από το ρόλο του φίλου, κάτι που δεν είναι προσοδοφόρο για τη μάθηση, καθώς μπορεί να αποδομηθεί η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Long, 2015).

Το θετικό, όμως, είναι ότι σε μία τάξη αποτελούμενη από ενήλικες, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποκομίσει πολλά περισσότερα, αφού μπορεί να

γνωρίσει τους μαθητές του ως ανθρώπους, να μάθει από αυτούς, να συναναστραφεί ομαδικά και να συζητήσει μαζί τους και εκτός σχολικού οργανισμού (Long, 2015).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αποκομίσει αυτό το κέρδος από την εκπαίδευση ενηλίκων, προϋποτίθεται η δημιουργία μίας καλής σχέσης με τους μαθητές, η οποία περιλαμβάνει: τη φροντίδα για τη δημιουργία κλίματος σεβασμού, την προώθηση της συμμετοχής, την κατανόηση των διαφορετικών τρόπων και ρυθμού μάθησης του εκάστοτε μαθητή, την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τους ενήλικους μαθητές και το εμπειρικό τους υπόβαθρο, την αναγνώριση των εμποδίων που δημιουργούνται στη μάθηση και την εκδήλωση ουσιαστικού ενδιαφέροντος για την υπέρβαση τους και τέλος, τη διαμόρφωση τη διδακτικής μεθοδολογίας ώστε να έχει άμεση σχέση με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τους σκοπούς των εκπαιδευομένων (Αθανασίου και άλλοι, 2014).

Ακριβώς επειδή η σχέση του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια τόσο σημαντική και πολυσύνθετη διαδικασία (Mishkind, 2016), παρακάτω παρατίθενται πέντε βασικές οδηγίες και πρακτικές που αφορούν τη σχέση αυτή και θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της (Secrist, 2016):

- 1) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να ορίσουν εφικτούς στόχους, τους οποίους μπορεί ο καθένας να επιτύχει. Πρέπει, δηλαδή, να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και με βάση αυτά να θέσουν τους μαθησιακούς στόχους τους.
- 2) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούν τους μαθητές στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας με την οποία μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι, παρά να τους παρέχουν οι ίδιοι τη λύση, καθώς επίσης και να τους υπενθυμίζουν ότι βρίσκονται εκεί για να τους βοηθήσουν να μάθουν, δείχνοντάς τους πώς να βελτιωθούν και όχι παρέχοντας απλά τη γνώση.
- 3) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθιστούν σαφείς τους στόχους και της προσδοκίες τους καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- 4) Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη διδακτική μεθοδολογία και για τους τρόπους που θα βοηθούσαν στη βελτίωση της συμμετοχής και της απόδοσης τους· οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν την ανατροφοδότηση στην τάξη.
- 5) Τέλος, χρυσός κανόνας στην εκπαίδευση ενηλίκων για την ανάπτυξη γόνιμης σχέσης αποτελεί το να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του ως

ενήλικους και να συμπεριφέρεται με τον τρόπο που θα ήθελε να του συμπεριφέρονται .

3.5 Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Καθώς όλο και περισσότεροι ενήλικες επιστρέφουν στην τάξη, το ζήτημα του τρόπου παροχής ουσιαστικής αξιολόγησης είναι μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί .ο αυξανόμενος αριθμός ενήλικων εκπαιδευόμενων απαιτεί μια υψηλής ποιότητας μαθησιακή εμπειρία, συμπεριλαμβανομένων των αξιολογήσεων που είναι κατάλληλες για τις ανάγκες τους (Crowe, 2013).

Εν συνεχεία, χαρακτηριστικό των ενήλικων μαθητών είναι ότι συγκριτικά με τα παιδιά, διακατέχονται πιο εύκολα από το αίσθημα παραίτησης, το φόβο της αποτυχίας και της κριτικής (Roggers, 1999) και βιώνουν εντονότερο άγχος, το οποίο μπορεί να πηγάζει από τις ευθύνες και τους ρόλους που κάθε ενήλικας έχει αναλάβει (Αθανασίου και άλλοι, 2014). Εξαιτίας αυτού, η μαθητική εκροή συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση των ενήλικων μαθητών (ΣΔΕ Καρδίτσας, 2018), καθώς μπορεί να αποτελέσει μια στρεσιογόνο διαδικασία για τους εκπαιδευόμενους αν δεν πραγματοποιηθεί με τις κατάλληλες μεθόδους (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014). Σε μία χώρα μάλιστα, όπως η Ελλάδα, όπου οι θέσεις εργασίας εξαρτώνται άμεσα από τον αριθμητικό πληθυσμό των μαθητών (ΣΔΕ Καρδίτσας, 2018), η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί διαδικασία βελτίωσης και όχι ελέγχου (Κατσαρού & Μαργάρα, 2004), ο οποίος μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της σχολικής διαρροής (ΣΔΕ Καρδίτσας, 2018).

Επομένως, η αξιολόγηση των ενήλικων μαθητών, όπως προτείνεται από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές, οι οποίες διαφέρουν από τον κλασσικό τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής προόδου (Μαυρογιώργος, 2006· Αθανασίου και άλλοι, 2014).

Στην Ελλάδα πέραν του ότι τα προγράμματα σπουδών δεν είναι προκαθορισμένα αλλά ανοιχτά προς διαμόρφωση από τα μέλη της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση έχει ποιοτικό χαρακτήρα (ΣΔΕ Καρδίτσας, 2018). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη συμμετοχή των ίδιων το μαθητών και εναλλακτικές μεθόδους, όπως φακέλους υλικού (portfolios), συνθετικές εργασίες, σχέδια δράσης και αυτό-αξιολόγηση (Κατσαρού & Μαργάρα, 2004). Επίσης, η αξιολόγηση είναι περιγραφική μέσω εκθέσεων προόδου

που δίνονται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στο τέλος της οποίας παρέχεται ο απολυτήριο τίτλος στον οποίο περιγράφονται (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2008):

- A. Το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο μαθητής σε επίπεδο πρωτοβουλίας, ενεργητικής συμμετοχής και συνεργατικών ικανοτήτων. Για την περιγραφική απόδοση του επιπέδου ενδιαφέροντος χρησιμοποιείται η κλίμακα διαβάθμισης πολύ υψηλό-υψηλό-ικανοποιητικό-μέτριο-ελάχιστο.
- B. Η επίδοση με βάση τον βαθμό ανταπόκρισης του εκάστοτε μαθητή στις απαιτήσεις του διδακτικού περιεχομένου. Για την περιγραφική απόδοση της ανταπόκρισης χρησιμοποιείται η κλίμακα διαβάθμισης άριστα-πολύ καλά-καλά-επαρκώς-ανεπαρκώς.

Εν συνεχεία, με βάση τα παραπάνω πραγματοποιείται μία συν-αξιολόγηση του ενδιαφέροντος με την επίδοση, η οποία εκφράζεται αριθμητικά (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2008).

Για τους μαθητές των οποίων η επίδοση δεν άγγιξε τα απαιτούμενα επίπεδα ώστε να τους χορηγηθεί ο τίτλος σπουδών, παρέχεται η δυνατότητα φοίτησης σε έξι επιπλέον μήνες για να επιδιώξουν τη βελτίωση των σημείων στα οποία υπήρξαν ανεπαρκείς και μετά το τέλος αυτής της περιόδου, είτε πετυχαίνουν και λαμβάνουν τον απολυτήριο τίτλο είτε λαμβάνουν πιστοποιητικό παρακολούθησης του προγράμματος του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ Καρδίτσας, 2018).

Γενικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να σέβεται τον διαφορετικό τρόπο και ρυθμό μάθησης, καθώς και τον προσωπικό χρόνο που κάθε ενήλικας μαθητής δύναται να διαθέσει για τη μελέτη του. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών τους, αξιολογώντας τους με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοούν τα λάθη τους και να επιθυμούν οι ίδιοι να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Yi, 2012). Είναι, επίσης, σημαντικό η αξιολόγηση να πραγματοποιείται εξατομικευμένα για κάθε μαθητή και όχι τυποποιημένα ή σε σύγκριση με τους υπολοίπους, να είναι συνεχής ελέγχοντας τη διαδικασία της μάθησης και όχι μόνο τα αποτελέσματα της μέσω ανατροφοδότησης (Κατσαρού & Μαργάρα, 2004).

Μάλιστα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012, ο συγγραφέας-ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι μια κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης για τους ενήλικες μαθητές, καθώς τους βοηθά να

μάθουν, να βελτιωθούν και τα τελειοποιήσουν της μαθησιακές τους δυνατότητες (Yi, 2012). Αναλυτικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει στοιχεία ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τη στιγμή δηλαδή που πραγματοποιείται η μάθηση, σε αντίθεση με την αθροιστική αξιολόγηση που προκύπτει μέσω της τελικής εξέτασης και δείχνει την εικόνα του εκάστοτε μαθητή αφού έχει πραγματοποιηθεί η μάθηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή, αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών, καθώς και την πρόοδο του ίδιου του εκπαιδευτικού (Namaste, 2017). Η καταλληλότητα της, όμως, στη διδασκαλία των ενήλικων μαθητών προκύπτει από το γεγονός ότι, όπως προαναφέρθηκε, οι ενήλικες ως μαθητές έχουν πληθώρα εμπειριών μέσω των οποίων “φιλτράρουν” τη μάθηση (Knowles M. S., 2017) και η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μάθει τι γνώριζαν και τι έχουν μάθει μέχρι τώρα οι μαθητές καθώς και ό, τι δεν γνώριζαν να κατακτηθεί· με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διευκρινίσουν τις παρεξηγήσεις τους, να διορθώσει τα λάθη και τελικά να επιτευχθεί η μάθηση (Yi, 2012).

Επίσης, αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησης των ενήλικων εκπαιδευομένων πρέπει να αποτελεί η Αυτό-αξιολόγηση τους (Bondy, 2015). Σύμφωνα με τον ορισμό του Boud (1991) *"Η αυτό-αξιολόγηση αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην ταυτοποίηση προτύπων ή / και κριτηρίων για την εφαρμογή τους στην αξιολόγηση τους και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το βαθμό στον οποίο έχουν εκπληρώσει αυτά τα κριτήρια και πρότυπα"*. Η προώθηση της αυτό-αξιολόγηση στους ενήλικους μαθητές, λοιπόν, καθίσταται σημαντική για τους εξής λόγους (Fenwick & Parsons, 2009):

1. Αυξάνει τη δεκτικότητα στη μάθηση. Αντιλαμβάνονται τον τρόπο σκέψης τους και είναι πιο πιθανό να μάθουν από τα λάθη τους ή να ζητήσουν βοήθεια.
2. Αναπτύσσει και οξύνει τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να επικοινωνούν και να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη την εμπειρία και την απόδοσή τους.
3. Ενισχύει την αίσθηση υπευθυνότητας για τη μάθηση καθώς οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για την εξέλιξη (η μη) τους και να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους, στοιχείο που μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κίνητρο στην εκπαίδευση ενήλικων. Ο μαθητής δεν καταδικάζει τον εαυτό του για την αποτυχία του, αλλά αντιλαμβάνεται τα σημεία που

υστερεί και κινητοποιείται για την κάλυψή τους (Κατσαρού & Μαργάρα, 2004).

4. Αποπνέει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα εσωτερικά κριτήρια. Μπορούν με σίγουρο τρόπο να πάρουν μια προσωπική απόφαση για το τι ποιοτική εργασία που παράγουν. Μπορούν να συγκριθούν με τα επαγγελματικά πρότυπα. Αναγνωρίζουν προσωπικές αξίες όπως η ακεραιότητα, η ειλικρίνεια και η διαφορά.
5. Αυξάνει την αυτογνωσία. Καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθηση, την ικανότητα και την πρόοδο τους, αποκτούν και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση τους, η οποία όπως προκύπτει από τα χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών τις περισσότερες φορές είναι χαμηλή και χρήζει ενίσχυσης.
6. Η αυτό-αξιολόγηση βελτιώνει τις ικανότητες προσανατολισμού και καθοδήγησης. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δουν πόσο μακριά έχουν φτάσει και να καθορίσουν την κατεύθυνση και τη διαμόρφωση ενός μαθήματος με βάση τις δικές τους εκτιμήσεις, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται συμμετοχοί στη διδακτική πορεία και πράξη.

Σαφώς, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (Fenwick & Parsons, 2009). Εφόσον ο ρόλος των μαθητών είναι ο πρωταρχικός σε αυτή τη διαδικασία, πρέπει να διδαχθούν, μέσω παραδειγμάτων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, πώς να αξιολογούν σωστά και πώς να θέτουν ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους στόχους ώστε να εντοπίζουν τα σημεία στα οποία χρειάζονται βελτίωση και να επιδιώκουν τη μετατροπή των αδυναμιών τους σε κίνητρο για την υπέρβασή τους (Bondy, 2015).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση των ενήλικων μαθητών, ακριβώς επειδή επηρεάζει τη σχολική διαρροή και, συνεπώς, την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας πρέπει να διακατέχεται από καινοτομικό χαρακτήρα και εναλλακτικές μεθόδους με έμφαση στην ποιοτική και όχι στην αριθμητική απόδοση της μαθησιακής προόδου (ΣΔΕ Καρδίτσας, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Υλικοτεχνική Υποδομή

Η αρτιότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας αναφορικά με την υλικοτεχνική της υποδομή ασκεί σημαντική επιρροή στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Βίκα, Αγγελάκης, Ιατρού, Μακρίδης, & Τσάλμα, 2007). Τα κτίρια, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια και ο εξοπλισμός - οι εκπαιδευτικές υποδομές - αποτελούν κρίσιμα στοιχεία του μαθησιακού περιβάλλοντος στα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η υψηλής ποιότητας υποδομή υψηλής διευκολύνει την καλύτερη διδασκαλία, βελτιώνει τα αποτελέσματα των σπουδαστών και μειώνει τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης, μεταξύ άλλων πλεονεκτημάτων. (Teixeira, Amoroso, & Gresham, 2017). Πρόσφατη έρευνα απέδειξε ότι ο σχεδιασμός μίας τάξης και κατ' επέκταση ενός σχολείου, που πληροί συγκεκριμένα κριτήρια όπως οι συνθήκες θέρμανσης, η κατάλληλη ακουστική και φωτισμός, καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης σε τεχνολογικά εργαλεία τόσο απ' τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη θετική επίδραση που ασκεί στους μαθητές και την επίδοσή τους (Choi, Denise, Guerin, Kim, Brigham, & Bauer, 2013)

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με άρθρο του Πανεπιστημίου Penn State υπάρχουν τέσσερις βασικές πτυχές των σχολικών εγκαταστάσεων:

1. Θόρυβος

Τα επίπεδα θορύβου επηρεάζουν σημαντικά την απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο υπερβολικός θόρυβος προκαλεί δυσαρέσκεια και άγχος τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους φοιτητές. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία στα οποία οι αίθουσες διδασκαλίας έχουν λιγότερο εξωτερικό θόρυβο ή ενοχλήσεις συνδέονται θετικά με την μεγαλύτερη συγκέντρωση και επιτυχία των μαθητών σε σύγκριση με τα σχολεία, οι τάξεις των οποίων έχουν πιο θορυβώδη περιβάλλοντα.

2. Φωτισμός

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο τεχνητός φωτισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις σε εκείνους των σχολείων, ενώ ο φυσικός φωτισμός έχει θετικές επιπτώσεις. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι οι μαθητές με την μεγαλύτερη έκθεση στο φυσικό φως της ημέρας

προχώρησαν κατά 20% ταχύτερα στα μαθηματικά και κατά 26% ταχύτερα στην ανάγνωση από τους μαθητές που διδάχθηκαν σε περιβάλλοντα με το μικρότερο φυσικό φως.

3. Έλεγχος θερμοκρασίας

Αποτελέσματα που προκύπτουν από έρευνες σε άτομα όλων των ηλικιών καταδεικνύουν ότι η θερμοκρασία στην οποία ένα άτομο εργάζεται επηρεάζει τα επίπεδα συγκέντρωσης και τη συνολική παραγωγικότητα, καθώς και τα ίδια τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μια τάξη με πολύ υψηλή ή χαμηλή θερμοκρασία θα είναι δυσάρεστη τόσο για τους δασκάλους όσο και τους μαθητές για να εργαστούν και να παρακολουθήσουν αντίστοιχα. Για να διατηρηθεί η κατάλληλη θερμοκρασία για τη βέλτιστη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχουν τη θερμοκρασία της εκάστοτε τάξης.

4. Μέγεθος της τάξης

Οι αίθουσες διδασκαλίας με υψηλό αριθμό μαθητών συνδέονται με αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας στους μαθητές, καθώς επίσης και με μειωμένα επίπεδα συγκέντρωσης των σπουδαστών και, ως εκ τούτου, με μειωμένα επίπεδα μάθησης. Ο χώρος της τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντικός με την τρέχουσα έμφαση στην μάθηση του 21ου αιώνα, για την οποία είναι απαραίτητη η εξασφάλιση ότι οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες, να επιλύσουν προβλήματα και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (PennState University, 2017)

Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών φαίνεται να ασκεί θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδίδοντας ελκυστικό χαρακτήρα στις διδακτικές πρακτικές και διευρύνοντας τις εκπαιδευτικές δυνατότητες (Thomas, Webster, & Son, 2015).

Επίσης, η έρευνα του Afework (2014) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανεπάρκεια σχολικών πόρων και εκπαιδευτικών υλικών επηρεάζει ιδιαίτερα τη διδασκαλία, αφού μέσω των ευρημάτων καθίσταται σαφές ότι η ανεπάρκεια μιας σχολικής σε επίπεδο εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικής υποδομής όπως υπολογιστές, βιβλιοθήκη, αναλώσιμα υλικά- υλικά γραφείου, εργαστηριακές εγκαταστάσεις, εκτυπωτές και φωτοτυπικά μηχανήματα, ασκεί αρνητική επίδραση στις διδακτικές δραστηριότητες μάθησης, στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών και θέτουν εμπόδια στην αναβάθμιση της σχολικής ποιότητας.

Προκύπτει, συνεπώς, το συμπέρασμα ότι δεδομένου ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις σχετίζονται με την επιτυχία των μαθητών στους συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες αναβάθμισης του επιπέδου της υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών σε κάθε μαθησιακό τομέα (Timilehin, 2012)

4.2 Το Σχολικό Κλίμα

Ένας άλλος παράγοντας, που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ασκεί σημαντική επιρροή στη λειτουργία του σχολείου, είναι το σχολικό κλίμα (Berkowitz, et al., 2017), η σημασία του οποίου άρχισε να μελετάται συστηματικά μετά το 1950, καθώς η επιστημονική εξέλιξη πάνω στα εργαλεία εκτίμησης και αξιολόγησης του κλίματος των σχολείων ώθησε την έρευνα, που συνεχίζεται μέχρι σήμερα (National School Climate Council, 2007).

Το σχολικό κλίμα βασίζεται στις υποκειμενικές εμπειρίες της σχολικής ζωής για τους μαθητές, τα μέλη του προσωπικού, τους διευθυντές των σχολείων, τους γονείς και ολόκληρη την σχολική κοινότητα και σε οτιδήποτε μπορεί να τις επηρεάσει (Franco, 2010). Παράλληλα, αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης και τις οργανωτικές δομές (Berkowitz, et al., 2017).

Τόσο οι ειδικοί που ασχολούνται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όσο και οι ερευνητές έχουν προχωρήσει σε διαφορετικούς ορισμούς για το σχολικό κλίμα, αλλά σε όλους τους ορισμούς, τα βασικά στοιχεία που το συνθέτουν, παραμένουν τα ίδια (Duff, 2013). Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ερευνητική ανασκόπηση του Franco (2010), προκύπτουν τέσσερα απαραίτητες συνιστώσες, από τις οποίες πρέπει να συντίθεται η έννοια του σχολικού κλίματος:

1. Φυσικό περιβάλλον - το οποίο είναι ευνοϊκό για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ασφαλές και φιλόξενο.
2. Κοινωνικό περιβάλλον - αυτό το περιβάλλον προωθεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της διοίκησης, των γονέων.
3. Συναισθηματικό περιβάλλον - συναισθηματικό περιβάλλον για τους σπουδαστές, τη σχολή, το προσωπικό, που δημιουργεί αυτοεκτίμηση και αίσθημα συμμετοχής.

4. Ακαδημαϊκό περιβάλλον - το περιβάλλον αυτό υποστηρίζει και προωθεί τη μάθηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, των διδασκόντων και ολόκληρου του προσωπικού.

Παράλληλα, η σύνοψη της έρευνας που διεξήχθη από το *Center for Social and Emotional Education*, που δημοσιεύτηκε επίσης το 2010 περιγράφει τα τέσσερα απαραίτητα στοιχεία, από τα οποία χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα:

1. Η ασφάλεια: αναφέρεται στην σωματική και συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών καθώς και στους ισχύοντες κανόνες και διαδικασίες για την εξασφάλιση της.
2. Οι σχέσεις των μελών: περιλαμβάνει την στήριξη και την ενθάρρυνση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, τον σεβασμό που διακρίνει τους μαθητές προς τους άλλους, τις σχέσεις στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας καθώς και με τους γονείς των μαθητών.
3. Διδασκαλία και εκμάθηση : περιλαμβάνουν μια θετική και επαγγελματική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, την ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, την ορθή διαπαιδαγώγηση και την προώθηση της αξίας της μάθησης.
4. Σχολικό περιβάλλον: αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

Στην έρευνα των Adeogun & Olisaemeka, που διεξήχθη το 2011 σε 10 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών, εξάγεται στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει άμεσα τόσο την ακαδημαϊκή απόδοση όσο και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.

Το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών, όπως της έρευνας ‘‘*Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social—emotional learning*’’, που πραγματοποιήθηκε το 2011 στον Καναδά και εξετάζει τη σχέση μεταξύ της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Στην έρευνα αυτή, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι οι μεταβολές στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας έχουν σοβαρό αντίκτυπο στο επίπεδο αφοσίωσης-δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό. Η σημαντικότερη μεταβλητή που φάνηκε να επηρεάζει περισσότερο την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ήταν οι σχέσεις με τους μαθητές, καθώς όσο υψηλότερος είναι ο

βαθμός των θετικών συμπεριφορών και κινήτρων που δείχνουν οι μαθητές προς τη μάθηση, τόσο οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αποκτούν μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας, ικανοποίησης από την εργασία τους και λιγότερο άγχος. Η δεύτερη πιο σημαντική μεταβλητή ήταν η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού μέσω αυτής παρέχεται υποστήριξη και ενθάρρυνση στο εκπαιδευτικό προσωπικό και δημιουργείται, ως εκ τούτου, ένα πιο θετικό και υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον (Collie, Shapka, & Perry, 2011).

Επίσης, εξετάζοντας την έννοια του σχολικού κλίματος από την πλευρά των μαθητών προκύπτει ότι, εάν οι μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, δεν αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δεν τους παρέχονται ευκαιρίες να μάθουν, να ωριμάσουν και να μεγαλώσουν, δεν θα αναπτύξουν ποτέ της μαθησιακές τους δυνατότητες. Εάν, δηλαδή, το σχολικό κλίμα δεν είναι θετικό, η επίδοση των μαθητών θα είναι χαμηλή, θα διακυβευτεί η πειθαρχία και η ασφάλεια του σχολικού οργανισμού, καθώς επίσης και η διατήρηση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Krammer II, Watson, & Hodges, 2013).

Το υγιές/θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από αίσθηση ασφάλειας, μεθοδικότητα, ενδιαφέρον, κατανόηση και υποστήριξη προς τους μαθητές και από την καλλιέργεια της αίσθησης στους καθηγητές ότι αποτελούν κομμάτι μιας (σχολικής) κοινότητας, η οποία στοχεύει στην αποτελεσματική εκπαίδευση. Το σχολείο, όπως και κάθε μορφή κοινωνίας, στηρίζεται σε κάποιες αρχές οι οποίες εξασφαλίζουν το σεβασμό μεταξύ των μελών του, την ομαλότητα στο εργασιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην επιδίωξη της συμμετοχής όλων των μελών σε μία πληθώρα παραγωγικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να αποφευχθεί ή να αντιμετωπιστεί η αίσθηση απομόνωσης, ο αρνητισμός, η ματαίωση και η αντίσταση σε κάθε ευνοϊκή αλλαγή από όλες τις πλευρές (Portin, Knapp, Dareff, Feldman, Russel, & Samuelson, 2009)

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι αυτή η σημαντική σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος, των επιδόσεων και της παραγωγικότητας αποτελεί απόδειξη της ανάγκης να εξασφαλιστεί ένα θετικό σχολικό κλίμα για την επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων κάθε σχολικού οργανισμού (Adeogun & Olisaemeka, 2011).

4.3 Η Σχολική Κουλτούρα

Κάποιες φορές η έννοια του σχολικού κλίματος ταυτίζεται με την έννοια της σχολικής κουλτούρας. Ωστόσο, η σχολική κουλτούρα αποτελεί μια ευρύτερη έννοια από αυτή του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές, οι δάσκαλοι και το προσωπικό σχετικά με το σχολείο, ενώ η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στο μακροπρόθεσμο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στις αξίες ή τις πεποιθήσεις του σχολείου που μοιράζονται μακροπρόθεσμα τα άτομα (National School Climate Center). Επιπροσθέτως, η διαφοροποίηση των δύο αυτών εννοιών έγκειται στο ότι το κλίμα σχετίζεται με τις στάσεις και τη διάθεση των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ η κουλτούρα με την προσωπικότητα και τις αξίες αυτών (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, & Peterson, 2016): το κλίμα στηρίζεται στην αντίληψη ενώ η κουλτούρα σε κοινές αξίες και πεποιθήσεις (Gruenert, 2008). Με αυτήν την έννοια, το κλίμα αντικατοπτρίζει το πώς τα μέλη αισθάνονται στο σχολείο σε αντίθεση με την κουλτούρα, η οποία αποτελεί μια βαθύτερη έννοια για το πώς τα μέλη δρουν στο σχολικό πλαίσιο (Kane et al., 2016).

Η κουλτούρα ενός σχολείου, δηλαδή, περιλαμβάνει τα πιστεύω, τις αντιλήψεις, τις σχέσεις μεταξύ των μελών που πλαισιώνουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό (μαθητές, καθηγητές, διευθυντής, γονείς), τις συμπεριφορές αυτών, γραπτούς και άγραφους κανόνες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν κάθε πτυχή της σχολικής λειτουργίας, τη σωματική και ψυχική ασφάλεια των μαθητών, την οργάνωση της τάξης και των κοινόχρηστων χώρων και τον βαθμό αποδοχής της εθνικής/φυλετικής/γλωσσικής/πολιτισμικής διαφορετικότητας (Educational Writers Association, 2013). Παράλληλα, η διαμόρφωση της εξαρτάται άμεσα από τη θεσμική ιστορία του σχολείου, που σημαίνει ότι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπάλληλοι και όλα τα μέλη του προσωπικού συμβάλλουν σε αυτή, αλλά παράλληλα δέχεται και επιρροές από την ευρύτερη κοινότητα στην οποία βρίσκεται το σχολείο, από τις πολιτικές που διέπουν τον τρόπο λειτουργίας του καθώς και από τις αρχές πάνω στις οποίες ιδρύθηκε το σχολείο (The Glossary of Education Reform, 2013).

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και, συνεπώς, του ίδιου του

οργανισμού. Αυτό ισχύει και σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αφού η κουλτούρα του μπορεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Badri, Amani-Saribaglou, Ahrari, Jahadi, & Mahmoudi, 2014)

Η μελέτη “*Relationships between organizational culture and performance in Estonian schools with regard to their size and location*”, που διεξήχθη στην Εσθονία το 2007 διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των σχολικών επιδόσεων σε 60 σχολεία της Δευτεροβάθμιας, εξετάζοντας τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό γενικότερα. Οι εκτιμήσεις για τη σχολική κουλτούρα μετρήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο και η σχολική απόδοση μετρήθηκε βάσει των αποτελεσμάτων των εθνικών εξετάσεων. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Vadi, 2007). Σε μια άλλη έρευνα με τίτλο “*A meta-analysis of school effectiveness studies*” πραγματοποιήθηκε μία συνολική μετα-ανάλυση 155 ερευνών από το 1984 έως το 2005, σχετικά με το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αφού εξετάστηκαν οι διαφορετικοί παράγοντες και οι μεταβλητές που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε ένα σχολείο επηρεάζει άμεσα τα επιτεύγματα των μαθητών (Scheerens, Witziers, & Steen, 2013).

Ως εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση ενός ατόμου για τη δουλειά ή την εμπειρία του (Demirtas, 2010). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει αναφέρει ότι τόσο η σχολική κουλτούρα όσο και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζονται στενά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ali, Sharma, & Zaman, 2017). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η σχολική κουλτούρα επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Malinen & Savolainen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Ο Horn-Turpin (2009) διερεύνησε τα επίπεδα ικανοποίησης των 121 καθηγητών Ειδικής Αγωγής και έδειξε την άμεση συσχέτιση της με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, δηλαδή, αναφορικά με τις δικές τους επιδόσεις στη διδακτική διαδικασία στο σχολείο, τόσο πιο πιθανό ήταν οι μέθοδοι τους να είναι επιτυχείς και επομένως, τόσο πιο υψηλή ήταν η πιθανότητα επίτευξης της ακαδημαϊκής προόδου και των εκπαιδευτικών στόχων (Treputtharat & Tayiam, 2014).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν ικανοποιημένοι, λόγω ορισμένων παραγόντων, όπως η έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης, η έλλειψη

κινήτρων, ο χαμηλός μισθός ή η αναποτελεσματική επικοινωνία με τους ηγέτες, ήταν πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο. Αυτά τα υψηλά ποσοστά στην κινητικότητα αντικατάστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού οδήγησαν σε λιγότερο επιτυχημένα αποτελέσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς και σε προβλήματα στους μαθητές, όπως συναισθηματική αστάθεια και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μάθηση (Khawary & Ali, 2015).

Παρατηρείται, επομένως, η ύπαρξη πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ των εννοιών της σχολικής κουλτούρας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Duan, Du, & Yu, 2018). Η πρόσφατη έρευνα των Grayson & Alvarez (2018) μάλιστα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών στο εργασιακό πλαίσιο επηρεάζεται σημαντικά από την το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης τους (Grayson & Alvarez, 2018). Επομένως, σχολική κουλτούρα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου όχι μόνο άμεσα, αλλά και μέσω της επιρροής που ασκεί στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Duan, Du, & Yu, 2018). Επιπλέον, μέσω των μεθόδων διδασκαλίας, η σχολική κουλτούρα δύναται να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Stearns, Banerjee, Mickelson, & Moller, 2014).

Συμπερασματικά, η κουλτούρα ενός σχολείου, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα του (Κλήμη, 2017) καθώς εξασφαλίζει τη συνεκτική λειτουργία του σχολείου, θέτει, συγχρόνως, τις βάσεις για την καλλιέργεια αισθήματος αφοσίωσης στα μέλη του για τον οργανισμό και συνεπώς, διατηρεί σταθερό τον τρόπο και το κλίμα λειτουργίας του (Χατζηπαναγιώτου, 2008), αυξάνοντας έτσι τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ενισχύοντας την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Malhora & Mukherjee, 2004).

4.4.1 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως ενισχυτικός παράγοντας στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών

Η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση της δουλειάς ενός εργαζομένου, μια συναισθηματική αντίδραση στη δουλειά ενός ατόμου, και μια στάση απέναντι στη δουλειά ενός ατόμου (Pandey & Kumari, 2011). Παράγοντες που επηρεάζουν την

εργασιακή ικανοποίηση είναι το ενδιαφέρον που δείχνει η διοίκηση για το προσωπικό και τις ανάγκες του, το αντικείμενο και το ενδιαφέρον της εργασίας, οι ανταμοιβές (οικονομικές και μη), οι κοινωνικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον, οι ευκαιρίες ανέλιξης και προσωπικής αναβάθμισης, η ύπαρξη ή η απουσία φιλοδοξίας (Aziri, 2011).

Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα και την απόδοση των εργαζομένων (Frempong, Agbenyo, & Darko, 2018) και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα ενός οποιουδήποτε οργανισμού (Aziri, 2011). Μάλιστα, η νέα φιλοσοφία του Management, η οποία υπερτονίζει ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινα όντα που έχουν τις δικές τους ανάγκες και προσωπικές επιθυμίες, επιβεβαιώνει τη σημασία και την επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης στα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας (Aziri, 2011). Ο συλλογισμός πάνω στον οποίο έχει δομηθεί η παραπάνω άποψη και τακτική είναι ο εξής: ένας ικανοποιημένος υπάλληλος είναι ένας χαρούμενος υπάλληλος και ένας χαρούμενος εργαζόμενος είναι ένας επιτυχημένος υπάλληλος (Preston, 2017). Ως ικανοποιημένος-χαρούμενος χαρακτηρίζεται ο εργαζόμενος που νιώθει ότι η δουλειά του εκτιμάται, έχει καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και τη διοίκηση, εργάζεται σε καλές συνθήκες εργασίας και νιώθει ασφάλεια, έχει επαγγελματική σταθερότητα, το περιεχόμενο της δουλειάς του κινητοποιεί το ενδιαφέρον του, νιώθει αυτό-προάγεται και εξελίσσεται είτε πρακτικά είτε πνευματικά και τέλος, αισθάνεται ότι εργάζεται σε έναν οργανισμό με τον οποίο έχει κοινές αξίες (Fisher, 2010).

Παράλληλα, η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει τον βαθμό της αφοσίωσης με τον εκάστοτε οργανισμό, εκπαιδευτικό εν προκειμένω, δηλαδή το επίπεδο δέσμευσης των εργαζομένων στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και στην επιτυχία του (Iqbal, Tufail, & Lodhi, 2015). Η αφοσίωση και η δέσμευση των εργαζομένων αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας κάθε οργανισμού· χωρίς την αφοσίωση των εργαζομένων, τη δέσμευση και το συνεχές έργο που επιτελούν, τα αποτελέσματα είναι μη ικανοποιητικά καθώς οι εργαζόμενοι ενδέχεται να μην ολοκληρώνουν την αποστολή, το όραμα ή τους στόχους του οργανισμού (Frempong, Agbenyo, & Darko, 2018).

Οι παράγοντες που ασκούν καταλυτικό ρόλο στην επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης σε ένα σχολικό οργανισμό περιλαμβάνουν την ικανότητα να εργάζονται με μαθητές, τις ενδιαφέρουσες πνευματικές προκλήσεις και τις ευκαιρίες

για πνευματική εξέλιξη που προσφέρει η διδασκαλία, την αυτονομία και την ελευθερία που τους παρέχει η τάξη, επιτρέποντας τους να είναι δημιουργικοί, το ηγετικό στυλ που προωθεί τη συμμετοχή, τη συνεργασία των μελών, την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση των προσπαθειών τους και τέλος, τις διαπροσωπικές-φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014).

Επομένως, από όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εργασιακή ικανοποίηση, ως ενισχυτικός παράγοντας αποτελεσματικότητας, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε είδους οργανισμό και να υπάρχει μέριμνα και ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη δημιουργία των συνθηκών που στηρίζουν στο εργασιακό περιβάλλον (Aziri, 2011). Ένα υγιές και δημιουργικό περιβάλλον εργασίας για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής διαχείρισης σε όλο τον κόσμο (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014).

4.4.2 Εργασιακό Στρες και Εργασιακή Ικανοποίηση

Το άγχος-στρες που σχετίζεται με την εργασία αποτελεί έναν παράγοντα άρρηκτα συνδεδεμένο με την εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική απόδοση. Σύμφωνα με τον ορισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, το εργασιακό στρες ορίζεται ως *“...η αντίδραση του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με απαιτήσεις εργασίας και πιέσεις, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις γνώσεις και τις ικανότητες του, δυσκολεύοντας το στο να ανταπεξέλθει.”* (World Health Organization, 2018).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, το εργασιακό στρες στους λειτουργούς της εκπαίδευσης ορίζεται, ομοίως με τον γενικό ορισμό, ως *“..η εμπειρία αρνητικών και δυσάρεστων συναισθημάτων από την εργασία τους, την οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διεκπεραίωση των εργασιών και την εκπλήρωση των στόχων που τους έχουν ανατεθεί.”* (Kyriacou, 2011). Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες, η διδασκαλία βρίσκεται ανάμεσα στις πρώτες θέσεις της λίστας των επαγγελμάτων “υψηλού άγχους” (Newberry & Allsop, 2017), καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, αφού (ο εκπαιδευτικός) καλείται να επιδείξει, πέραν των επαγγελματικών ικανοτήτων, διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για την

επίτευξη ορθής και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης κυρίως με τους εκπαιδευομένους και, κατ' επέκταση, με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Piechurska-Kuciel, 2011).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα του εργασιακού στρες στον τομέα της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με έρευνες, είναι ο χαρακτήρας της διοίκησης, οι συναδελφικές σχέσεις, η πίεση του φόρτου εργασίας και της επίδοσης (Qureshi, Jamil, Iftikhar, Arif, & Zaman, 2012), η απουσία ή η ελλιπής υποστήριξη από τη διοίκηση και τους συναδέλφους (World Health Organization, 2018), η λήψη αποφάσεων και αλλαγών που αφορούν το σχολικό πλαίσιο χωρίς τη δική τους συμμετοχή (Agai-Demjaha, Minov, Stoleski, & Zafirova, 2015), οι συνθήκες εργασίας (World Health Organization, 2018), η ασάφεια στις εργασιακές αρμοδιότητες και υποχρεώσεις, η τεχνολογική εξέλιξη και η πίεση για να συμβαδίσουν και να τις προσαρμόσουν στη διδακτική μεθοδολογία, καθώς και η σοβαρή ευθύνη που φέρει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές σε μαθησιακό, πνευματικό και ηθικό επίπεδο (Qureshi, Jamil, Iftikhar, Arif, & Zaman, 2012).

Ως έναν βαθμό, το άγχος που προκύπτει σε ένα εργασιακό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο, καλλιεργώντας η δημιουργικότητα στους εργαζομένους (Hoboubi & Hosseini, 2017). Η πίεση, μέχρι το σημείο που θεωρείται αποδεκτή από ένα άτομο, μπορεί να κρατήσει τους εργαζόμενους σε επαγρύπνηση, να παρέχει κίνητρα και ενεργοποιεί την επιθυμία τους εργαστούν αποτελεσματικά και να μάθουν (World Health Organization, 2018).

Ωστόσο, όταν η πίεση αυτή γίνεται υπερβολική ή σε άλλη περίπτωση δεν είναι δαχειρίσιμη από τον εργαζόμενο, οδηγεί στο άγχος, το οποίο μπορεί να βλάψει την ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Oteer, 2015) και, αντιστρόφως, το εργασιακό στρες οδηγεί στην χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, ασκώντας σαφώς αρνητική επίδραση στην ψυχολογία του εργαζομένου (Hoboubi & Hosseini, 2017).

Αναλυτικότερα, η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να προστατεύσει τους εργαζομένους από τους παράγοντες πίεσης, καθώς αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα για το άγχος. Κατά τη νεοκλασική περίοδο (1920-1950), οι θεωρητικοί υποστήριξαν ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων επηρεάζει άμεσα την παραγωγικότητα του ατόμου. Υποστήριξαν, παράλληλα, ότι υπάρχει μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ ικανοποίησης και παραγωγικότητας· οι δύο αυτοί παράγοντες (εργασιακό στρες και έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης) μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο

στην παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού και κατά συνέπεια να προκαλέσουν πρόσθετο κόστος στις δαπάνες μιας επιχείρησης, γεγονός που εξηγεί τις προσπάθειες ενίσχυσης της παραγωγικότητας των εργαζομένων τους με διάφορους τρόπους, όπως η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών (Hoboubi & Hosseini, 2017).

Η ανάλυση της παρούσας κατάστασης σε διεθνές επίπεδο αποκάλυψε, μεταξύ άλλων, την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας και της παραγωγικότητας της εργασίας, καθώς και την παροχή ασφάλειας και υγείας στον χώρο εργασίας (Liaudanskiene, Varnas, & Ustinovichius, 2010).

Όσον αφορά τα σύγχρονα δεδομένα και την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, πρόσφατες έρευνες στη χώρα μας έχουν δείξει ότι η έλλειψη μονιμότητας της θέσης του εκπαιδευτικού, οι μειώσεις στους μισθούς, οι περικοπές στα επιδόματα και στις παροχές, η εμπλοκή του κρατικού ελέγχου μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και η πίεση που βιώνουν ώστε να γίνουν πιο παραγωγικοί ενώ δεν διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και τους πόρους, οδηγούν στη μεγέθυνση του οικονομικού-εργασιακού στρες, το οποίο ορίζεται ως “το σύνολο των στρεσογόνων παραγόντων, που προέρχονται από την εργασία και το εισόδημα” (Shoss & Probst, 2012) καθιστώντας το έργο τους στην εκπαίδευση λιγότερο αποτελεσματικό (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Συμπερασματικά, τόσο για την επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης όσο και για την εξάλειψη του εργασιακού άγχους ως αλληλένδετες έννοιες και πρωταρχικούς παράγοντες της παραγωγικότητας και αποδοτικότητας ενός σχολικού (ή μη) οργανισμού, κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια ενός υγιούς κλίματος εργασίας που προωθεί την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, μέσω της μείωσης των στρεσιογόνων πηγών στο χώρο εργασίας, της φροντίδας από τη διοίκηση και τους ανώτερους φορείς εκπαίδευσης για βελτίωση των συνθηκών και τέλος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για καταλληλότερη διαχείριση προβλημάτων και καταστάσεων πχ ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, ουσιαστική επικοινωνία, ορθή αποτύπωση και σαφήνεια στα αιτήματα και τις ανάγκες τους (Μαυρολεύτερος, 2015).

4.4.3 Η σχέση της Σχολικής Κουλτούρας με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι μια θετική σχολική κουλτούρα θα μπορούσε να επηρεάσει άμεσα την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι εκπαιδευτικοί του εκάστοτε οργανισμού μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις για την κουλτούρα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία τους είναι πιθανό να έχουν περισσότερες αρνητικές απόψεις σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, γεγονός που μπορεί επίσης να ασκήσει αρνητική επίδραση στη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα (Duan, Du, & Yu, 2018).

Η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ασκεί καταλυτικό ρόλο μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Duan, Du, & Yu, 2018). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης στον χώρο της Εκπαίδευσης (Treputharat & Tayiam, 2014). τα ευρήματα της έρευνας των Hosseinkhanzadeh & Yeganeh (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς το 2009 και διερεύνησε τη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και ικανοποίησης από την εργασία, επιβεβαιώνουν εξίσου τη σύνδεση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών.

Κατά συνέπεια, αυτοί οι τρεις παράγοντες-σχολική κουλτούρα, εργασιακή ικανοποίηση, σχολική αποτελεσματικότητα- πρέπει να θεωρηθούν αλληλένδετοι και υποστηρικτικοί μεταξύ τους· για το λόγο αυτό απαιτείται περισσότερη προσοχή στην κουλτούρα ενός σχολείου και στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όταν επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός σχολικού οργανισμού (Duan, Du, & Yu, 2018).

4.5.1 Διοίκηση-Ηγεσία

Σήμερα, οι περισσότεροι επιστήμονες και ερευνητές της εκπαίδευσης πιστεύουν ότι για να υπάρξει βελτιωτική αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης σήμερα, θα πρέπει να ξεκινήσει από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Behbahani, 2011).

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ή Διοίκηση της Εκπαίδευσης αποτελεί ένα εφαρμοσμένο πεδίο διαχείρισης. Επομένως, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι αναφέρεται στην εφαρμογή της θεωρίας και των πρακτικών της διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης ή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ali & Abdalla, 2017). Αναλυτικότερα, με τον όρο Εκπαιδευτική Διοίκηση ορίζεται η διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της κατεύθυνσης, του ελέγχου και της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος με την αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων ώστε να επιτευχθούν οι διαδικασίες της διδασκαλίας και οι στόχοι του οργανισμού (Utkal University, 2018).

Οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού οργανισμού περιλαμβάνουν τη βελτίωση των παραπάνω διαδικασιών εντός του θεσμικού πλαισίου, τη δημιουργία-ενίσχυση-διατήρηση της θετικής δημόσιας εικόνας του σχολικού ιδρύματος, τη βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την ενίσχυση της ποιότητας της υλικοτεχνικής υποδομής, την επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης, την καλλιέργεια μιας θετικής ατμόσφαιρας και τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του, τη διαχείριση των κρίσεων, των συγκρούσεων και του εργασιακού ή μαθησιακού στρες, τη δημιουργία θετικών σχέσεων με την κοινότητα εκτός του οργανισμού και σαφώς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και των υψηλότερων δυνατών μαθησιακών επιτευγμάτων (Utkal University, 2018).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η διαφοροποίηση μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, εννοιών που πολλές φορές χρησιμοποιούνται με την ίδια ερμηνεία, καθώς παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά οι διαφορές μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές (Bhamani, 2012).

Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση στην πράξη συνεπάγεται εξουσιοδότηση, η οποία περιλαμβάνει την ανάθεση, την αποδοχή και την ανάληψη της ευθύνης για την ορθή λειτουργία ενός συστήματος στο οποίο όλα τα μέλη συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και τηρούν μια οργανωτική ιεραρχία. Αντίθετα, η εκπαιδευτική ηγεσία στην πράξη είναι ενέργεια κατά την οποία ένα πρόσωπο που διοικεί, ασκεί σημαντική επιρροή στα μέλη του εκάστοτε οργανισμού για να επιτύχουν τους

στόχους που έχουν τεθεί, όχι με τη μορφή απλής ανάθεσης (Connolly, James, & Fertig, 2017). Εξ ορισμού, η Ηγεσία είναι η ικανότητα ενός ολοκληρωμένου ατόμου να επηρεάσει τους άλλους για την επίτευξη ενός στόχου, με το να δείξει τον δρόμο για την κατάκτηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Ali & Abdalla, 2017). Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, το οποίο δεν περιορίζεται απλώς στην ομαλή λειτουργία (Ali & Abdalla, 2017) και για την επίτευξη του οποίου παρέχουν τα κατάλληλα κίνητρα στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Αντίθετα, η διοίκηση παρέχει τα απαραίτητα συστήματα και τις διαδικασίες για την ομαλή καθημερινή λειτουργία του σχολείου (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East, 2018). Ένας ηγέτης, δηλαδή, εμπνέει τόσο με τον χαρακτήρα όσο και με το παράδειγμά του τα μέλη ενός οργανισμού να εργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού οράματος, ενώ ένας άνθρωπος που απλώς ασκεί τη διοίκηση, δίνει οδηγίες, εντολές και κατευθύνσεις, τις οποίες θα ακολουθήσουν και θα εκτελέσουν τα μέλη του οργανισμού επειδή ο πρώτος υπερέχει στην οργανωτική ιεραρχία και όχι επειδή έχουν κατανοήσει τον σκοπό των εντολών ή επειδή ο σκοπός αυτός αποτελεί και δική τους επαγγελματική/προσωπική επιδίωξη (Hartzell, 2018).

4.5.2 Ο ρόλος του Διευθυντή

Βασικό πρόσωπο για την άσκηση τόσο της διοίκησης όσο και της ηγεσίας ενός σχολικού οργανισμού είναι ο διευθυντής (Rajchel, 2017), ο ρόλος του οποίου με τις σύγχρονες εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών έχει αλλάξει δραματικά (Hull, 2012). Δύο πολυετείς μελέτες, που αφορούν την αποτελεσματικότητα των σχολικών διευθυντών, αναδεικνύουν τις σημαντικές αλλαγές στις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης σήμερα και στις συνακόλουθες απαιτήσεις που προκύπτουν από αυτές για τους διευθυντές εκπαίδευσης (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2012). Το ίδρυμα Wallace αναφέρει χαρακτηριστικά, *“Οι διευθυντές δεν μπορεί πλέον να λειτουργούν ως διεκπεραιωτικοί φορείς διοίκησης των σχολικών κτιρίων, φροντίζοντας απλώς για την τήρηση των κανόνων-κανονισμών και την αποφυγή λαθών. Οι διευθυντές σήμερα πρέπει να αποτελούν πρότυπο ηγέτη, ικανό για τη δημιουργία μιας ομάδας εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία να μπορεί να δίνει τις καταλληλότερες οδηγίες και κατευθύνσεις σε κάθε μαθητή του σχολικού οργανισμού.”*

Μάλιστα, σε αξιολόγηση του Wallace Foundation που πραγματοποιήθηκε το 2010 από εκπαιδευτικούς και διοικητικούς φορείς, ο ρόλος του διευθυντή τοποθετήθηκε στη δεύτερη θέση της λίστας των σημαντικότερων ζητημάτων της Εκπαίδευση (Simkin, Charner, Saltares, & Suss, 2010). Αυτό δύναται να εξηγηθεί από ευρήματα σύγχρονων ερευνών, οι οποίες δείχνουν ότι ο διευθυντής και το έργο του έχουν άμεση σχέση και επιδρούν στα μαθησιακά κίνητρα, στις συμπεριφορές, στο βαθμό εκπλήρωσης των υποχρεώσεων και στα μαθησιακά επιτεύγματα (Robinson, Hohera, & Lloyd, 2009; Day, et al., 2011). Η μελέτη *“Investigating the links to improved student learning”* του Πανεπιστημίου του Τορόντο και του Πανεπιστημίου της Μινεσότα, διερευνώντας τη σχέση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων, κατέληξε στο ότι ο διευθυντής βρίσκεται στη δεύτερη θέση, μετά τους εκπαιδευτικούς, στη λίστα των παραγόντων που επιδρούν στα μαθησιακά επιτεύγματα (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής αποτελεί τον συντονιστή του σχολικού οργανισμού και τον εκφραστή του οράματος για τη δημιουργία ποιοτικών και αποτελεσματικών σχολείων (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015). Στην έρευνα *“How does leadership affects student achievement?”* μάλιστα, η οποία περιελάμβανε 180 σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες υποστηρίζεται ότι δεν βρέθηκε ούτε ένα σχολείο στο οποίο να έχουν επιτευχθεί οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η μαθησιακή πρόοδος χωρίς τη συμβολή του κατάλληλου/αποτελεσματικού διευθυντή (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010).

Ένας διευθυντής για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός πρέπει να ασκεί τον παιδαγωγικό του ρόλο και την εποπτεία γενικά, αλλά σίγουρα πρέπει παράλληλα να αποτελεί τον μοχλό της διαχείρισης του οργανισμού, με ηγετικές ικανότητες και με γνώσεις που αφορούν όχι μόνο την παιδαγωγική, αλλά και το μάρκετινγκ, τα οικονομικά κλπ. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να λαμβάνει υπ’ όψιν τις σύγχρονες συνθήκες και την επίδραση που αυτές ασκούν στον τομέα της Εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας το ηγετικό του στυλ στις απαιτήσεις που προκύπτουν ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Rajchel, 2017).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να παρέχει ένα σαφές όραμα και μια κατεύθυνση στο σχολείο, να θέτει σωστές προτεραιότητες, να εστιάζει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ουσιαστικά ζητήματα ώστε να μην αποπροσανατολίζονται, να γνωρίζει τι πραγματικά συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας, να έχει ολοκληρωμένη και σαφή άποψη σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ώστε να αξιοποιηθούν

τα πρώτα και να επιδιώξει να περιοριστούν τα δεύτερα, να μπορεί να αναγνωρίζει τις πραγματικές ανάγκες του προσωπικού και του σχολείου, να παρακολουθεί και να αξιολογεί σωστά (National College for School Leadership, 2001).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι ερευνητές προτείνουν τα πέντε βασικά καθήκοντα ενός αποτελεσματικού διευθυντή :

1. Τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος για επίτευξη υψηλών μαθησιακών απαιτήσεων και στόχων.
2. Τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος προς την εκπαίδευση έτσι ώστε να επικρατεί το αίσθημα ασφάλειας, το ομαδικό πνεύμα και γενικά τα “θεμέλια” της γόνιμης αλληλεπίδρασης.
3. Την καλλιέργεια και η ενίσχυση των ηγετικών ικανοτήτων στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλάβουν τις ευθύνες και τις σωστές πρωτοβουλίες για την επίτευξη του κοινού σχολικού οράματος.
4. Τη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας έτσι ώστε αφενός οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται με την μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και αφετέρου να επιτυγχάνονται τα υψηλότερα επίπεδα μάθησης των μαθητών.
5. Τη διαχείριση και η αξιοποίηση των μελών, των δεδομένων και των διαδικασιών με τρόπο που να προωθεί τη σχολική βελτίωση (Wallace Foundation, 2013).

Τα συμπεράσματα Ελλήνων και ξένων μελετητών επισημαίνουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού στο εκπαιδευτικό έργο και στην αίσθηση ικανοποίησης και των δύο πλευρών που προκύπτει απ’ το έργο αυτό όταν οι σχέσεις είναι ισορροπημένες (Κούλα, 2011). Η σχέση, δηλαδή, που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τη διοίκηση και ο βαθμός συνεργασίας ηγέτη-μελών είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Μιχόπουλος, 1997· Μακρυγιωργάκης, 2001· Σαΐτης, 2002) και με τις υψηλές επιδόσεις του μαθητικού δυναμικού· αντίθετα, τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, δεν διαθέτουν ισχυρές και θετικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Knapp, Copland, Honig, Plecki, &Portin, 2010). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι διευθυντές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για να επιτύχουν τους σχολικούς στόχους, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη “γέφυρα” από τη διοίκηση στην τάξη (Price&Moolenaar, 2015). Πράγματι, η έρευνα έχει

επανειλημμένως υποδεικνύει ότι η ηγεσία επηρεάζει έμμεσα τη μάθηση των μαθητών, μέσω των σχολικών συνθηκών, όπως η δομή του σχολείου, η σχολική κουλτούρα και η συνεργασία των εκπαιδευτικών (Thoonen, Sleegers, & Peetsma, 2012).

Προκύπτει, λοιπόν, τόσο από τη βιβλιογραφία όσο και από την καθημερινότητα του σχολείου ότι στις αρμοδιότητες του διευθυντή περιλαμβάνεται και η επιδίωξη για επικοινωνία, σεβασμό, εμπιστοσύνη και υποστήριξη, στοιχεία από τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζονται οι σχέσεις του με το εκπαιδευτικό προσωπικό (VanBeck, 2011).

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με καθαρότητα σκέψης, αίσθησης του σκοπού και πραγματικής γνώσης και εκτίμησης της κατάστασης του σχολείου, καθιστούν έναν διευθυντή ικανό να κάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό να εργάζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και με τη μεγαλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, γεγονός που αποτελεί το κλειδί για τη βελτίωση του διδακτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων/ επιτευγμάτων (National College for School Leadership, 2001, Dayetal, 2011).

Συμπερασματικά, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, επιβεβαιώνεται ότι η επίτευξη και η διατήρηση υψηλής ποιότητας στο μαθησιακό περιβάλλον είναι σχεδόν αδύνατη χωρίς τη συμβολή του κατάλληλου ηγέτη, ο οποίος θα διαμορφώσει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία (Krasnoff, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο λόγος που οδήγησε στη συνεξέταση των εσωτερικών και των εξωτερικών παραγόντων για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη λειτουργία του σχολείου προκύπτει από την γενική παραδοχή ότι η Εκπαίδευση είναι ένα πολύ-παραγοντικό ζήτημα και η αποτελεσματικότητα της προϋποθέτει την ύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών τόσο στα πλαίσια της τάξης όσο και στη λειτουργία του σχολείου γενικότερα (Setwong & Prasertcharoensuk, 2013).

5.1 Το αποτελεσματικό σχολείο

Η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις συνθήκες που την ευνοούν (Scheerens, 2004) και περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με το σχολείο, όπως η διδασκαλία, η μάθηση, η διοίκηση, τα κίνητρα των μαθητών και η συμμετοχή της κοινότητας η οποία πλαισιώνει το σχολείο (Saleem, Naseem, Ibrahim, Hussain, & Azeem, 2012). Στις πρώτες μελέτες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου δόθηκε έμφαση στις συνθήκες αυτές καθώς και στα αποτελέσματα από την ύπαρξη τους, αναφορικά κυρίως με την απόδοση και τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών (Saleemetal, 2012), ενώ το πεδίο έρευνας άλλων ερευνητών επικεντρώθηκε στις διαφορές ως προς τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών (Dodson, 2005). Αυτή η διαφοροποίηση στον προσανατολισμό της έρευνας αποτελεί και τον λόγο για τον οποίο έχουν δοθεί αρκετοί διαφορετικοί ορισμοί για την περιγραφή του ‘‘αποτελεσματικού σχολείου’’ (Saleemetal, 2012).

Αρχικά, η έννοια της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού/σχολικού οργανισμού σχετίζεται με τις γενικότερες πεποιθήσεις για τους σκοπούς της ίδιας της Εκπαίδευσης, οι οποίοι επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις τοπικές, εθνικές και διεθνής συνθήκες (Winton, 2013). Παράλληλα, η επιτυχία ενός σχολείου μπορεί να αποδοθεί με ποικίλους τρόπους· ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να ισοδυναμεί με έναν οργανισμό στον οποίο σημειώνονται υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα και μικρή διαφοροποίηση στη διαβάθμιση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών (Sinay&Ryan, 2016), με υψηλότερη επίδοση από το προσδόκιμο που είχε δοθεί με γνώμονα τα αρχικά δεδομένα (Reynolds, Storey, & Westhead, 1994), με εξασφάλιση της προόδου των μαθητών ανεξαρτήτα από τους παράγοντες που ασκούν

επίδραση στην απόδοση τους (Gaskell, 1995) ή με έναν θεσμό που έχει τα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Winton, 2013). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι ορισμοί που αποδίδονται στην επιτυχία/αποτελεσματικότητα συνδέονται με τις πεποιθήσεις για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης (Cuban, 2003), οι οποίοι με τη σειρά τους συνδέονται με τα ιδανικά και τη φύση κάθε κοινωνίας (Noddings, 2005).

Η πλειοψηφία των σύγχρονων μελετητών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ως αποτελεσματικό χαρακτηρίζεται το σχολείο, που παρέχει τους μαθητές το βέλτιστο περιβάλλον μάθησης για την επίτευξη των προσωπικών στόχων κάθε μαθητή (Dos, 2014). Αναλυτικότερα, στο βέλτιστο αυτό μαθησιακό περιβάλλον, παρέχεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, αισθητική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Balci, 2007). Επίσης, ένα αποτελεσματικό σχολείο σχετίζεται με συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως η ανάπτυξη σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό/γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό και αισθητικό επίπεδο, με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την καταλληλότερη αξιοποίηση των πόρων, την επίτευξη των στόχων και τη συμμόρφωση με το περιβάλλον (Sisman, 2011).

5.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου

Εντούτοις, παρα τον προβληματισμό που επικρατεί για την απόδοση ενός συγκεκριμένου ορισμού για το αποτελεσματικό σχολείο, όλες οι μελέτες συγκλίνουν σε ορισμένα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται από κοινού στα αποτελεσματικά σχολεία (Βελεγράκη, Ευθυμίουπουλος, & Πέτσιου, 2015). Πιο συγκεκριμένα, το 1979 ο Edmonds συνέθεσε την έρευνα και εντόπισε μερικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, όπως η ισχυρή διοίκηση/ηγεσία, η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, οι υψηλές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών, ένα ασφαλές και εύρυθμο σχολικό περιβάλλον και η συχνή αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου. Στη συνέχεια, το 1991 ο Lezotte σε παρόμοια έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, εξελίσσοντας τις πέντε μεταβλητές/χαρακτηριστικά του Edmonds και ύστερα από αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, πρόσθεσε δύο επιπλέον μεταβλητές καταλήγοντας ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ενισχύεται από :

1. Την ισχυρή διοίκηση και τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή (Lezotte L. , 1991). Με άλλα λόγια, οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν ο διευθυντής παρέχει ισχυρή ηγεσία (Lynch, 2015). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαθέτουν την ικανότητα να μεταδώσουν επιτυχώς τους στόχους και το όραμα του σχολείου, να συνεργάζονται με τους δασκάλους για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και συμμετέχουν στον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων (Hong & Loeb, 2010).

2. Το σαφές όραμα, την αποστολή και τους στόχους του σχολείου (Lezotte L. , 1991). Η διοίκηση θα πρέπει να θέτει σαφείς και εφικτούς στόχους και, στη συνέχεια, να τους μεταδίδει αποτελεσματικά σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (δηλ. μαθητές, εκπαιδευτικούς, κοινότητα) (Hong & Loeb, 2010). Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει επίσης να είναι ανοικτοί και πρόθυμοι να ενσωματώσουν την καινοτομία στις πρακτικές του σχολείου, για την επίτευξη των στόχων καθώς και για τη διεκπεραίωση σχολικών διαδικασιών (Lynch, 2015). Αποτελεί, επίσης, σημαντικό να επιτευχθεί η συμμετοχή όλων των μελών στη διαδικασία ανάπτυξης σχολικών στόχων· η απόδοση των μαθητών έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνεται στα σχολεία, όπου όλοι στην σχολική κοινότητα εργάζονται για στόχους που έχουν διαμορφωθεί και τεθεί από κοινού (Lynch, 2015).

3. Την αίσθηση ασφάλειας και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Lezotte , 1991). Για να επιτευχθούν τα υψηλότερα επίπεδα μάθησης, οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς· ο σεβασμός είναι μια από τις σημαντικότερες αξίες που πρέπει να προωθείται και αποτελεί θεμέλιο λίθο ενός ασφαλούς σχολείου (Lynch, 2015).

4. Τις υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των μαθητών (Lezotte, 1991), αλλά και των εκπαιδευτικών (Lynch, 2015). Περισσότερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς (Lezotte., 2001). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους αναμένεται να διδάξουν σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα, καταφέρνουν να φτάσουν τις προσδοκίες αυτές, ειδικότερα όταν η αξιολόγηση τους και η επαγγελματική τους ανάπτυξη έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας (Lynch, 2015).

5. Τη συνεχή αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου (Lezotte, 1991). Τα σχολεία πρέπει να αξιοποιούν τα δεδομένα της αξιολόγησης για να συγκρίνουν το επίπεδο των μαθητών τους με το επίπεδο των υπολοίπων μαθητών της χώρας (Lynch, 2015). Η αποτελεσματική χρήση των δεδομένων αξιολόγησης επιτρέπει στα σχολεία να εντοπίζουν προβληματικούς τομείς μάθησης στην τάξη και στο σχολικό επίπεδο,

ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν λύσεις για τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων (Lezotte,2001).

6. Την παροχή ευκαιριών μάθησης και χρόνου στους μαθητές κατά την εξέτασή τους (Lezotte, 1991). Οι έρευνες προωθούν τη γενική παραδοχή ότι όσο περισσότερο χρόνο ο μαθητής επενδύει στη μάθηση και, όσο πιο αποτελεσματικά χρησιμοποιείται ο χρόνος αυτός, τόσο υψηλότερα είναι και τα μαθησιακά τους επιτεύγματα (Lynch, 2015). Τα σχολεία που βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους για να παρατείνουν το χρόνο εκμάθησης θα είναι πιο αποτελεσματικά (Lynch, 2015).

7. Τις θετικές σχέσεις του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (Lezotte, 1991). Η εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί στοιχείο ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, διότι στηρίζει την προοπτική ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν και συναινούν στα κίνητρα και τις δράσεις του άλλου (Lynch, 2015). Η συμμετοχή των γονέων είναι επίσης σημαντική διότι προωθεί το μήνυμα στους μαθητές ότι οι ενήλικες στη ζωή τους - τόσο εκπαιδευτικοί όσο και γονείς - πιστεύουν στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις προσπάθειες των μαθητών (Henderson & Berla, 2004).

Εκατοντάδες άλλοι ερευνητές κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 ασχολήθηκαν με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και επιδίωξαν όπως οι παραπάνω να αποδώσουν μια σειρά χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό (Cohen, Manion, Morrison, &Wyse, 2010). Ο παρακάτω πίνακας αποτελεί μία σύνοψη των χαρακτηριστικών που αποδίδεται σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, στα οποία έχουν καταλήξει οι ερευνητές έως σήμερα με βάση τα πρόσωπα και τους τομείς που αφορούν:

Πίνακας χαρακτηριστικών αποτελεσματικού σχολείου

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
Υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών
Αποτελεσματική διαχείριση της τάξης
Οι εκπαιδευτικοί ως θετικά πρότυπα
Θετική ανατροφοδότηση και μεταχείριση των μαθητών
Σταθερή και ομαλή ατμόσφαιρα στην τάξη
Κατάλληλο περιβάλλον που παρέχει μαθησιακά ερεθίσματα
Συνέπεια μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά, το διδακτικό σχεδιασμό κλπ.

Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση
Απαιτητικό διδακτικό περιεχόμενο (που ‘‘ακονίζει’’ το μυαλό των μαθητών), η επίτευξη του οποίου αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και τήρηση αρχείου
ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ-ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ορθή οργάνωση της διδακτέας ύλης
Σαφείς στόχοι και κατανόηση του σκοπού της διδασκαλίας
Έμφαση στα υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα
Αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων
ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ
Ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας για το προσωπικό και τους μαθητές
Αποτελεσματική διοίκηση
Ικανότητα εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων
Δυνατότητα διαχείρισης της αλλαγής και της ανάπτυξης
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων
Κλίμα σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας
Θετικό σχολικό κλίμα
Σαφής, ξεκάθαρη και απλή οργανωτική δομή
Κοινό όραμα και στόχοι
Ηγεσία που προωθεί τη συνεργασία των μελών του σχολικού οργανισμού
Ύπαρξη οράματος για την ακαδημαϊκή επιτυχία και των μεθόδων βελτίωσης
Προσεκτική ιεράρχηση των στόχων του οργανισμού
Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της απόδοσης των μαθητών για την ορθή καθοδήγηση των αποφάσεων, των στόχων και των μεθόδων
Συνεργασία μεταξύ των μελών
Διάθεση χρόνου και πόρων για προβληματισμό και διερεύνηση της κατάστασης και των επικρατούντων σχολικών συνθηκών
Μη αυταρχικός τύπος ηγεσίας
ΜΑΘΗΤΕΣ
Ανάθεση ευθυνών στους μαθητές
Κοινές δραστηριότητες των μαθητών και των διδασκόντων
Θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
Ενθάρρυνση των μαθητών για να εκφράζουν την άποψη τους
Ενδιαφέρον για την ύπαρξη ευημερίας στα πλαίσια του μαθητικού πληθυσμού
Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών, καθορισμός των υποχρεώσεων τους, καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης
Συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση και σε άλλες λειτουργίες και δράσεις του σχολείου
Θετική στάση των μαθητών για το ίδιο το σχολείο
Μέγιστη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές

Καλή συμπεριφορά των μαθητών
ΕΞΩ-ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ
Θετικές σχέσεις με την κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο
Συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου
Επίτευξη σχέσεως συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου
ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ
Καθολική αυτό-αξιολόγηση και σχεδιασμός
Εξέλιξη του προσωπικού για την κάλυψη των προσωπικών αναγκών
Εξειδικευμένο προσωπικό με ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές γνώσεις

Πηγή: Cohen, Manion, Morrison, & Wyse (2010).

5.3 Η σημασία του αποτελεσματικού σχολείου για την Εκπαίδευση

Η παγκοσμιοποίηση, η εμπορευματοποίηση και οι μεταρρυθμίσεις για την βελτίωση της ποιότητας/απόδοσης σε όλο τον κόσμο από τη δεκαετία του '80 οδήγησαν σε διαρθρωτικές και ποιοτικές αλλαγές στον τομέας της Εκπαίδευσης (MacLeans & Majhanovich, 2016). Μια από τις συνέπειες από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, έχοντας διαμορφώσει τους στόχους και τις στρατηγικές τους με βάση το επιχειρηματικό μοντέλο, καλούνται να υιοθετήσουν τον εταιρικό χαρακτήρα της αποτελεσματικότητας, της λογοδοσίας και της κερδοσκοπικής διοικητικής κατεύθυνσης (Zajda, 2014). Ως εκ τούτου, η πολιτική μεταρρυθμίσεων στον τομέα του Παιδείας τον 21^ο αιώνα αντικατοπτρίζει αυτό το νέο αναδυόμενο πρότυπο αλλαγής, το οποίο καθορίζεται βάσει συγκεκριμένων προτύπων και αποτελεσμάτων (Zajda, 2014a). Αυτή η εστίαση σε μεταρρυθμίσεις που βασίζονται σε πρότυπα πραγματοποιήθηκε ήδη στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Διάφορες εκθέσεις ερευνών που διεξήχθησαν σε εθνικό επίπεδο στην Αμερική, ώθησαν τις ΗΠΑ να ξεκινήσουν μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τη βελτίωση της ποιότητας και την επίτευξη της αριστείας στα σχολεία (Roweton, 1990). Το αποτέλεσμα ήταν η μεγαλύτερη χρήση τυποποιημένων τεστ καθώς και η αύξηση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων (Zajda, 2014). Η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει επίσης έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (Eze, 2009). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις ισχυρές δυνάμεις της

παγκοσμιοποίησης, της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας και της θεαματικής ανάπτυξης της γνώσης, που παράγεται από τεχνολογίες επικοινωνίας πληροφοριών (MacLeans & Majhanovich, 2016).

Η ποιοτική Εκπαίδευση, δηλαδή η εκπαίδευση που προετοιμάζει κατάλληλα και καταφέρνει να ‘εξοπλίσει’ τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ώστε να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης εποχής, αποτελεί μία από τις βασικότερες ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς και μία πρόκληση για όλους σήμερα (Zajda, 2014).

Αποτελεί μάλιστα γενική παραδοχή ότι το σχολείο μπορεί να κάνει τη διαφορά στη μετέπειτα ζωή των μαθητών·αν, δηλαδή, η βασική εκπαίδευση των μαθητών έχει ισχυρά θεμέλια μάθησης, τότε οι μαθητές όταν φτάσουν στην Τριτοβάθμια και μεταλυκειακή Εκπαίδευση, έχουν προοπτική να γίνουν καινοτόμοι και ανταγωνιστικοί και κατά συνέπεια θα συμβάλλουν σημαντικά, μέσω της προσωπικής τους επιτυχίας και στην εθνική ανάπτυξη και στην πρόοδο γενικότερα (Eze, 2009).

Όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, η ‘‘διαφορά’’ που μπορούν να κάνουν στη ζωή των μαθητών έγκειται στο ότι, επανασυνδέοντας τους ενήλικες με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, διαμορφώνοντας θετική στάση για τη μαθησιακή διαδικασία, αποκτώντας βασικές γνώσεις και δεξιότητες και ενισχύοντας την προσωπικότητα τους, αποκτούν τη δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, 2012). Στην εκτενή έρευνα των Nordlund, Stehlik, & Strandh (2012) στη Σουηδία μάλιστα, η οποία περιελάμβανε δεδομένα δώδεκα ετών (1992-2003), στους ενήλικους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, που επανεντάχθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρήθηκε άμεση αύξηση του εισοδήματός τους σε σύγκριση με ενήλικους οι οποίοι δεν συμμετείχαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η άμεση θετική εξέλιξη στο εισόδημά τους προήλθε πιθανότατα από την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, οι οποίες με τη σειρά τους οδήγησαν στην απορρόφηση τους και στην κάλυψη θέσεων εργασίας (Nordlund, Stehlik, & Strandh, 2012). Τα σχολεία ενηλίκων, λοιπόν, εξυπηρετούν το ρόλο, μέσω του οποίου πραγματοποιείται η επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία και η προσωπική αναβάθμιση κάθε ατόμου, εξυπηρετώντας τον πρωταρχικό τους σκοπό, που είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Manousou & Linardatou, 2017).

Συνδέοντας τα παραπάνω με την αφορμή της έρευνας, που είναι η αναπτυξιακή στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επίτευξη βιώσιμης οικονομίας με την σύμπραξη όλων των κοινωνικών παραμέτρων και της Εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, 2015) και γνωρίζοντας ότι μια επιτυχημένη, βιώσιμη-στηριζόμενη στη γνώση-οικονομία, προϋποθέτει μια σταθερή κοινωνία, στην οποία όλοι μπορούν να συνεισφέρουν (European Commission, 2001), καθίσταται σαφής η σημασία της ενίσχυσης και της παροχής ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε κάθε είδους σχολικές μονάδες (Mills & McGregor, 2013).

Βέβαια, η επίτευξη της ποιότητας στην Εκπαίδευση δεν δύναται να πραγματοποιηθεί χωρίς την αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση με τη σειρά της δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τον καθορισμό των παραγόντων που καθιστούν μια εκπαιδευτική μονάδα αποτελεσματική (Magulod, 2017). Τα σχολεία, επομένως, πρέπει να καθορίσουν τους διάφορους παράγοντες που ασκούν υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (Magulod, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ & ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Για την εκπλήρωση του σκοπού της, η έρευνα στοχεύει στην αξιολόγηση και ιεράρχηση, από πλευράς διδακτικού προσωπικού, των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων και τελικά, στη διαπίστωση για το ποιοι από αυτούς υπερισχύουν όσον αφορά την επίδραση τους στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, της σχολικής λειτουργίας και της εκπαιδευτικής μονάδας κατ' επέκταση.

Πρέπει, επομένως, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα για το πόσο και με ποια σειρά (κατά την κρίση των εκπαιδευτικών) επηρεάζουν οι εξωτερικοί παράγοντες τη λειτουργία του σχολείου, πόσο και με ποια σειρά οι εσωτερικοί παράγοντες την εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος, πόσο επηρεάζει ο καθένας από τους παράγοντες την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας όταν τοποθετούνται όλοι μαζί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως αρχικό στάδιο της διεξαγωγής μιας έρευνας, η οποία ορίζεται ως συστηματική δραστηριότητα ερευνητικής διεξαγωγής με αντικείμενο την ανακάλυψη ή αναθεώρηση των γεγονότων, των θεωριών και των εφαρμογών και στόχο την παραγωγή και διάδοση νέας γνώσης (Ricci, 2014) προτείνεται η διατύπωση μιας ερώτησης που χρήζει απάντησης και ανάλυσης (University of Michigan Library, 2017), το αντικείμενο, δηλαδή, της έρευνας και η κατηγορία των ατόμων που απευθύνεται (Javeau, 1996; Τζιανόπουλος, 2012) και το πρόβλημα αυτής (Padney&Padney, 2015) και αυτό γιατί η σαφής αναφορά στην ερώτηση-πρόβλημα διευκολύνει τη διαμόρφωση μιας ερευνητικής στρατηγικής για την εξεύρεση των καλύτερων πληροφοριών σχετικά με αυτό το ζήτημα (University of Michigan Library, 2017). Έτσι, λοιπόν, το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι παράγοντες που ασκούν σημαντική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία ενήλικων μαθητών, αναβαθμίζοντας τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και ενισχύοντας τη σχολική αποτελεσματικότητα, αξιολογούμενοι, όπως προαναφέρθηκε, από εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολείται σε σχολικές μονάδες ενηλίκων.

Υπάρχουν δύο γενικές προσεγγίσεις για τη συλλογή δεδομένων: οι ποιοτικές και οι ποσοτικές. Η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας επικεντρώνεται στην περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση ενός φαινομένου από μια πιο συγκεκριμένη προοπτική. Η διεξαγωγή της, που έχει διερευνητικό χαρακτήρα, στηρίζεται στη συλλογή και ανάλυση λόγου/κειμένων, τα οποία περιλαμβάνουν εμπειρικά δεδομένα που εξάγονται μέσα από τη συνέντευξη, την παρατήρηση, τη μελέτη περίπτωσης, την προσωπική εμπειρία, την ενδοσκόπηση κ.α. Η ποσοτική, τείνει να προσεγγίζει φαινόμενα από μεγαλύτερο αριθμό ατόμων και διερευνά τα φαινόμενα με τη χρήση στατιστικών μεθόδων, μαθηματικών μοντέλων και αριθμητικών δεδομένων. Μέσω των ευρημάτων ενός αντιπροσωπευτικού πληθυσμιακού δείγματος, τα οποία εξάγονται συνήθως μέσω ερωτηματολογίων, επιδιώκεται η γενίκευση σε έναν ευρύτερο πληθυσμό (Σαββάκης, 2013) Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική μέθοδος, διότι εξορισμού διαθέτει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα σε σχέση με την ποιοτική μέθοδο (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας άρα ελευθερία στις απαντήσεις), επιδιώκεται η εξαγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων, το χρονοδιάγραμμα της έρευνας είναι περιορισμένο, το δείγμα είναι μεγάλο για διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και γιατί

έτσι κι αλλιώς η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη γενίκευση και στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς μιας κοινωνικής ομάδας, αυτής των εκπαιδευτικών, εφόσον το δείγμα που επιλέχθηκε, δύναται να είναι αντιπροσωπευτικό (Καδδά, 2015).

Παράλληλα, ανάλογα με τις πηγές εξαγωγής πληροφοριών, η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτογενής ή δευτερογενής. Όταν για παράδειγμα, αντλούνται πρωτότυπα στοιχεία που δεν έχουν αξιολογηθεί, επεξεργαστεί ή αναλυθεί, η έρευνα χαρακτηρίζεται ως πρωτογενής, ενώ όταν τα στοιχεία αποτελούν επεξεργασμένο ή επαναδιατυπωμένο υλικό άλλων πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών, η έρευνα χαρακτηρίζεται ως δευτερογενής (Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πειραιώς, 2014)

Η έρευνα της συγκεκριμένης εργασίας είναι δειγματοληπτική και ο πληθυσμός της έρευνας, το σύνολο, δηλαδή, από τα ερευνητικά υποκείμενα για τα οποία επιδιώκεται η γενίκευση των ερευνητικών συμπερασμάτων (Hajimia, 2014), είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, το μαθητικό δυναμικό των οποίων απαρτίζεται από ενήλικους πχ Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρία (ΣΔΕ), Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων είναι ενήλικες εργαζόμενοι). Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα ευχέρειας και περιλαμβάνει 150 εκπαιδευτικούς ενηλίκων.

Ως ερευνητικό εργαλείο αυτής της ποσοτικής έρευνας, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ώστε να καλυφθεί ο αριθμός ερωτηθέντων σε μικρότερο χρόνο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή προκαθορισμένων απαντήσεων για την ευκολία επεξεργασίας τους και για την επίτευξη της αντικειμενικότητας, αφού το ερωτηματολόγιο διατηρεί την ανωνυμία και ο απαντήσουν δεν μπορούν να επηρεαστούν από τον ερευνητή, περιλαμβάνοντας, συγκεκριμένα, ερωτήσεις κατάταξης/ιεράρχης, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να τοποθετήσει με σειρά προτεραιότητας/σπουδαιότητας τα στοιχεία που του δίνονται (Δελτσίδου, 2017). Στη συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή, ζητείται απ' τους εκπαιδευτικούς η ιεράρχηση με βάση τη σειρά σπουδαιότητας των παραγόντων που επηρεάζουν περισσότερο, κατά τη γνώμη τους, τα μαθησιακά επιτεύγματα και, συνεπώς, την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, ζητώντας από τους ερωτώμενους να χρησιμοποιήσουν αριθμούς (1^{ος}, 2^{ος},...5^{ος}) ώστε να διαμορφώσει τη σειρά ιεράρχησης των συγκεκριμένων παραγόντων. Το έντυπο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο δείγμα ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας και ζητήθηκε από όλους η συμπλήρωση του στο περιβάλλον του σχολείου και σε διάστημα 30 λεπτών, αφού το περιβάλλον και ο χρόνος δύναται να επηρεάσουν τη μέτρηση των αποτελεσμάτων (Δελτσίδου, 2017).

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε ένας διαχωρισμός των παραγόντων που επηρεάζουν αφενός τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα και αφετέρου των παραγόντων που επηρεάζουν γενικά τη σχολική λειτουργία. Οι πρώτοι, αφορούν τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους μαθητές και εντοπίζονται εντός του πλαισίου της τάξης γι' αυτό χαρακτηρίστηκαν 'ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ'. Οι δεύτεροι, αφορούν τη λειτουργία του σχολείου γενικά, εντοπίζονται δηλαδή και αφορούν ζητήματα εκτός της τάξης και ανεξάρτητα από τους μαθητές γι' αυτό ονομάστηκαν 'ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ'. Αφού, λοιπόν, ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τους μεν και τους δε ξεχωριστά, στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα να αξιολογήσουν τους παραπάνω παράγοντες με βάση την επίδραση τους στη σχολική αποτελεσματικότητα, τοποθετώντας τους όλους μαζί προς ιεράρχηση, χρησιμοποιώντας πάλι αριθμούς ($1^{ος} \dots 10^{ος}$), αφού όπως καθίσταται σαφές από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, κάθε παράγοντας από τους συγκεκριμένους-είτε εντοπίζεται στην τάξη είτε στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου- επιδρά ο καθένας για τους δικούς του λόγους και με το δικό του τρόπο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού.

Στη συνέχεια, προσθέτοντας τους αριθμούς με τους οποίους βαθμολογήθηκε ο κάθε παράγοντας ($1^{ος}=1$, $2^{ος}=2$, $3^{ος}=3$ κ. ο. κ.), βγήκε ένας μέσος όρος για κάθε παράγοντα σε κάθε μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η κατάταξη τους με βάση τον μέσο όρο αποδόθηκε σε μορφή γραφήματος ράβδου μέσω του προγράμματος Excel.

Η διάρκεια της έρευνας συνολικά ήταν περίπου ένας μήνας (από 28/12/2018-21/01/2019), καθώς τα έντυπα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικές μονάδες ενηλίκων σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος, με τη συνεργασία συναδέλφων εκπαιδευτικών, που δέχτηκαν να βοηθήσουν στην εύρεση τους, στη διακίνηση των ερωτηματολογίων και στην αποστολή των-ανώνυμων-συμπληρωμένων ερωτηματολογίων μέσω του ταχυδρομείου.

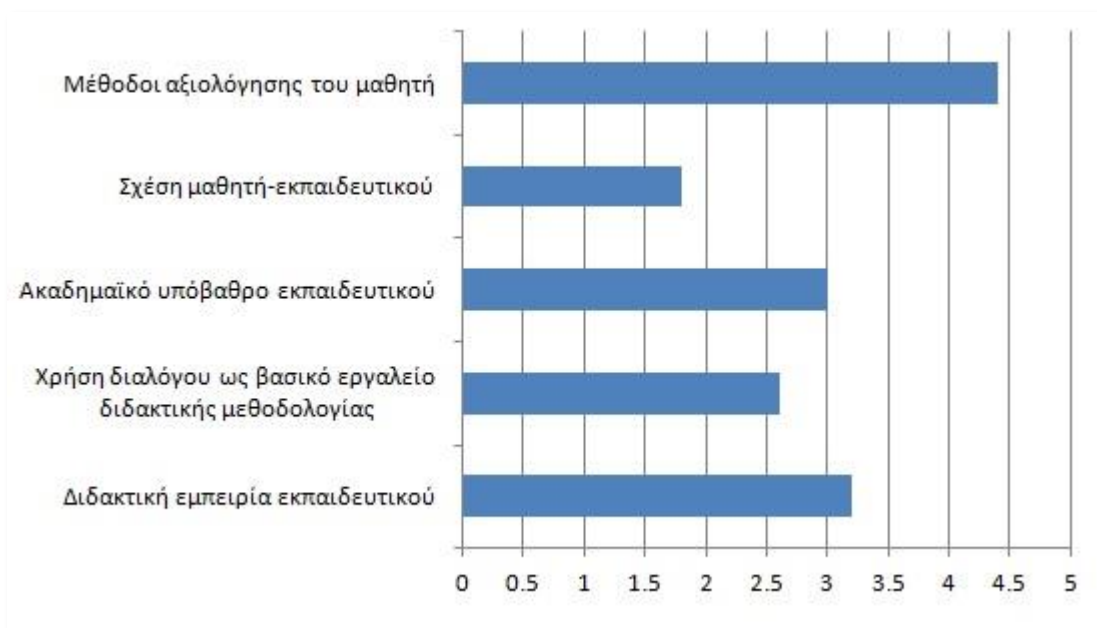
Αξιίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι η μικρή έκταση του ερωτηματολογίου οφείλεται στο ότι αφενός, η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τη βαρύτητα των παραγόντων-αυτή καθεαυτή-στη σχολική αποτελεσματικότητα και δεν αφήνει άλλες παραμέτρους, όπως πχ το φύλο των εκπαιδευτικών, τα έτη εμπειρίας και το αντικείμενο τους να επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Οι παράγοντες, δηλαδή, εξετάζονται ανεξάρτητα από αυτές τις παραμέτρους, ως στοιχεία αυτόνομα και όχι υπό την αλληλεπίδραση παραμέτρων που δεν σχετίζονται άμεσα με τη φύση της διδασκαλίας και της σχολικής δραστηριότητας. Αφετέρου, η εμπειρία έχει αποδείξει ότι τα μακροσκελή

ερωτηματολόγια, ενίοτε “κουράζουν”, στερώντας παράλληλα τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει σαφή εικόνα των αποτελεσμάτων, αφού από το πλήθος των απαντήσεων μπορεί να προκύψουν συγκεχυμένα αποτελέσματα, τα οποία χρήζουν επιπλέον διερεύνησης και από τα οποία μπορεί να προκύπτουν ποικίλες και όχι ξεκάθαρες ερμηνείες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

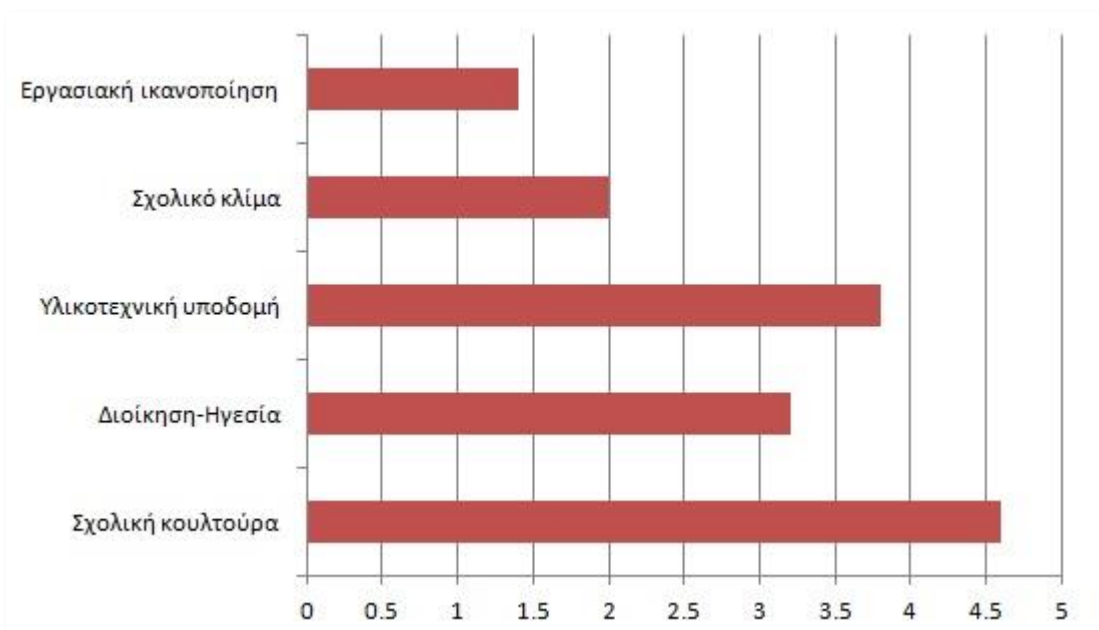
Παρακάτω, παρουσιάζονται τα διαγράμματα, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από το σύνολο των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες, έτσι ώστε όσο πιο κοντά στη μονάδα (1) βαθμολογείται ο κάθε παράγοντας, τόσο πιο σημαντικός να χαρακτηρίζεται.

Συγκεκριμένα, στο Γράφημα 1., που αφορά την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, απεικονίζεται η κατάταξη των εσωτερικών παραγόντων ως προς την σπουδαιότητα τους στη μαθησιακή διαδικασία εντός της τάξεως σε μια σχολική μονάδα ενηλίκων, με βάση τη γνώμη εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε σχολείο με ενήλικους μαθητές.



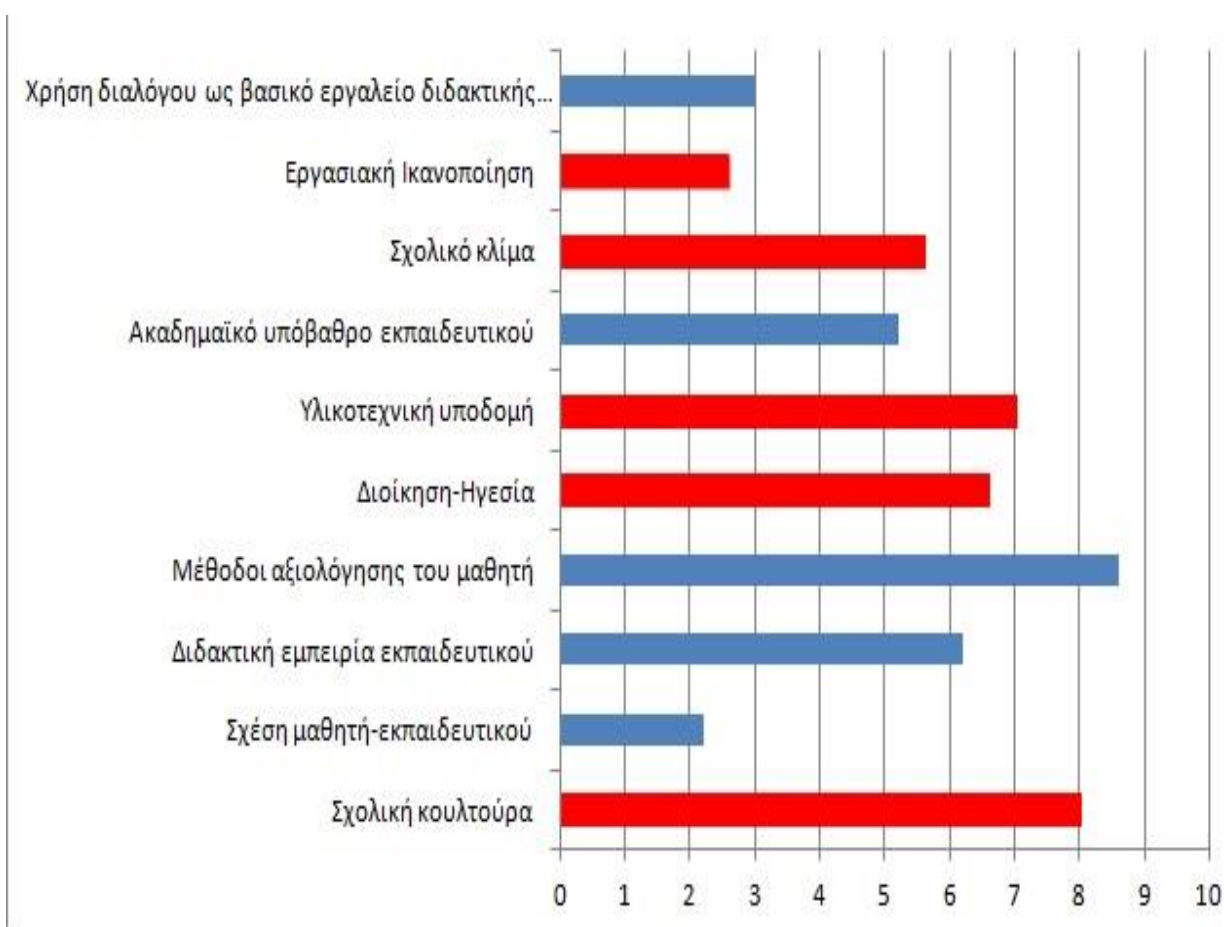
Γράφημα 1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο Γράφημα 2., το οποίο αφορά την δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου, απεικονίζεται η κατάταξη των εξωτερικών παραγόντων ως προς την σπουδαιότητα τους στη σχολική λειτουργία μια σχολικής μονάδα ενηλίκων, με βάση τη γνώμη εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε σχολείο με ενήλικους μαθητές.



Γράφημα 2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία.

Το τρίτο και τελευταίο γράφημα, δηλαδή το Γράφημα 3., αφορά την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, όπου ζητείται να ιεραρχηθούν συνολικά οι παραπάνω παράγοντες ως προς την σπουδαιότητα τους σε σχέση με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Με μπλε χρώμα απεικονίζονται οι εσωτερικοί και με κόκκινο χρώμα οι εξωτερικοί παράγοντες.



Γράφημα 3. Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ΑΝΑΛΥΣΗ- ΣΥΝΘΕΣΗ- ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1. στην πρώτη περίπτωση, όπου εξετάζεται ο βαθμός επίδρασης των εσωτερικών παραγόντων στη μαθησιακή διαδικασία ενηλίκων, στην πρώτη θέση με μ.ο. 1,8 βρίσκεται η *Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού*. Στη δεύτερη θέση με μ.ο. 2,6 εντοπίζεται η *Χρήση διαλόγου ως βασικό εργαλείο διδακτικής μεθοδολογίας*, την οποία ακολουθεί με μ.ο. 3 το *Ακαδημαϊκό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού*. Με μικρή διαφορά, κατά 0,2 μονάδες δηλαδή με μ.ο. 3,3 ακολουθεί η *Διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού*, ενώ με μεγαλύτερη διαφορά, εντοπίζεται στο τέλος της κατάταξης ο παράγοντας των *Μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή*, με μ.ο. 4,4.

Στο δεύτερο ερώτημα, που αφορά την επίδραση των εξωτερικών παραγόντων στη σχολική λειτουργία, στην πρώτη θέση εντοπίζεται, με μ.ο. 1,4, η *Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Με βάση τη γνώμη τους, τοποθετείται στη δεύτερη θέση της ιεράρχησης ο παράγοντας του *Σχολικού κλίματος* με μ.ο. 2, τον οποίο ακολουθεί στην τρίτη θέση με μ.ο. 3,2 η *Διοίκηση-Ηγεσία* της σχολική μονάδας. Συνεχίζοντας, στην τέταρτη θέση με μ.ο. 3,8 εντοπίζεται η *Υλικοτεχνική υποδομή* και στην πέμπτη και τελευταία θέση η *Σχολική κουλτούρα*, με μ.ο. 4,6.

Στο 3ο και τελευταίο ζητούμενο, που ζητείται η ιεραρχική τοποθέτηση-συνεξέταση των προηγούμενων παραγόντων, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: στην πρώτη θέση, ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας κρίνεται η *Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού* με μ.ο. 2,2 την οποία με πολύ μικρή διαφορά και συγκεκριμένα με μ.ο. 2,6, ακολουθεί στη δεύτερη θέση η *Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Στην τρίτη θέση, με μ.ο. 3 βρίσκεται η *Χρήση διαλόγου ως βασικό εργαλείο διδακτικής μεθοδολογίας* και με αρκετά μεγάλη διαφορά στην τέταρτη θέση βρίσκεται το *Ακαδημαϊκό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού*, με μ.ο. 5,2. Στην πέμπτη θέση, με μ.ο. 5,6 βρίσκεται ο παράγοντας του *Σχολικού κλίματος*, στην έκτη θέση η *Διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού* με μ.ο. 6,2 και στην έβδομη θέση με μ.ο. 6,6 η *Διοίκηση-Ηγεσία*. Τις τρεις τελευταίες θέσεις των δέκα παραγόντων καταλαμβάνουν η *Υλικοτεχνική υποδομή* με μ.ο. 7, η *Σχολική κουλτούρα* με μ.ο. 8 και οι *Μέθοδοι Αξιολόγησης του μαθητή* με μ.ο. 8,6.

Από αυτά παρατηρούμε τα εξής:

Με βάση το Γράφημα 1. απαντάται ξεκάθαρα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο και με ποια σειρά επηρεάζεται από τους εσωτερικούς παράγοντες η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία σε μια τάξη αποτελούμενη από ενήλικες μαθητές. Στο Γράφημα 2. απαντάται σαφώς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τη σειρά επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων στη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού ενηλίκων. Σαφέστατα, εκείνο που έχει σημασία να αναλυθεί, είναι τα ευρήματα του Γραφήματος 3., διότι πέραν του ότι απαντάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επίδραση των παραγόντων στη σχολική αποτελεσματικότητα, εξυπηρετείται και ο βασικός σκοπός της έρευνας, η ανάδειξη, δηλαδή, των σημαντικότερων παραγόντων που επιδρούν θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι παρακάτω παρατηρήσεις, λοιπόν, διατυπώνονται με βάση τα ευρήματα του Γραφήματος 3., λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη και τα αποτελέσματα των άλλων δύο πινάκων, ώστε να πραγματοποιηθεί ένας ασφαλής και ορθός σχολιασμός των πληροφοριών που εξάγονται από αυτούς.

Αρχικά, στην 1^η θέση των εσωτερικών παραγόντων βρίσκεται η Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και στην 1^η θέση των εξωτερικών η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο φαίνεται να επιβεβαιώνει και το τρίτο ερώτημα της συνεξέτασης εσωτερικών-εξωτερικών παραγόντων στο οποίο την 1^η θέση καταλαμβάνει η Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και τη 2^η με μικρή απόκλιση, η εργασιακή ικανοποίηση. Από αυτό προκύπτει ότι κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, αυτοί οι δύο παράγοντες προάγουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, ασκώντας τη μεγαλύτερη επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία και στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού ενηλίκων.

Το γεγονός ότι στην τρίτη θέση βρίσκεται η χρήση διαλόγου ως βασικό εργαλείο διδακτικής μεθοδολογίας δεν είναι τυχαίο. Τόσο ο πρώτος όσο και ο τρίτος παράγοντας στην κατάταξη, έχουν ως κοινό παρονομαστή την Επικοινωνία: μία θετική και υγιής σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού δεν μπορεί να δομηθεί χωρίς η μεταξύ τους αλληλεπίδραση να διέπεται από ουσιαστική επικοινωνία. Επίσης, ο διάλογος αποτελεί το βασικό εργαλείο επίτευξης της επικοινωνιακής διαδικασίας. Ο ρόλος της Επικοινωνίας αναλύθηκε και ξεχώρισε για τη σημασία του στην εκπαίδευση. Μπορεί, επομένως, να υποστηριχθεί ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας ενηλίκων, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το βαθμό επικοινωνίας

και ποιότητας των σχέσεων με τους ενήλικους μαθητές σε διδακτικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Το γεγονός ότι τη δεύτερη θέση της συνολικής κατάταξης καταλαμβάνει η εργασιακή ικανοποίηση, δείχνει ότι το συναίσθημα που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, ασκεί σημαντικότερη επιρροή στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Κάτι τέτοιο είναι απόλυτα λογικό, αφού οι σύγχρονες έρευνες, όπως είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Aziri (2011), Anastasiou & Papakonstantinou, (2014), Iqbal, Tufail, & Lodhi (2015), Preston (2017), Frempong, Agbenyo, & Darko (2018), υπογραμμίζουν τη σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την απόδοση των εργαζομένων και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα ενός οποιουδήποτε οργανισμού. Επίσης, μπορεί να διατυπωθεί ο εξής ισχυρισμός όσον αφορά τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας: όπως σημειώθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διάφοροι παράγοντες που πηγάζουν από την κοινωνικό-οικονομική πραγματικότητα της Ελλάδος σε περίοδο κρίσης (έλλειψη μονιμότητας εκπαιδευτικών, μειώσεις στους μισθούς και περικοπές κ.α.), ενισχύουν το εργασιακό στρες, το οποίο εμποδίζει την ύπαρξη ή μειώνει τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης. Για την εκπαίδευση, λοιπόν, στην Ελλάδα της κρίσης, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν στη δεύτερη θέση την εργασιακή ικανοποίηση ως έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, γεγονός που καθιστά απαραίτητη, πέρα από τη φροντίδα για την ύπαρξη των υπολοίπων ευνοϊκών παραγόντων ικανοποίησης, και την κοινωνικό-οικονομική εξισορρόπηση, ως προϋπόθεση για να περιοριστούν οι παράγοντες του εργασιακού στρες, που οφείλονται στη γενικότερη αστάθεια και να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Επιπλέον, από την τέταρτη θέση που καταλαμβάνει το Ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται αρχικά η σημασία του συγκεκριμένου παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού γενικά, αλλά κυρίως καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι απαραίτητο να διαθέτουν ακαδημαϊκή εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσω της οποίας θα εφοδιαστούν με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαίδευση ενηλίκων μαθητών. Το ακαδημαϊκό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, δηλαδή, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του, η οποία με τη σειρά της επιδρά ως ένα βαθμό στη σχολική αποτελεσματικότητα, αφού τα μαθησιακά επιτεύγματα μεταφράζονται ως δείκτης σχολικής αποτελεσματικότητας, άμεσα συνδεδεμένος με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού.

Εντούτοις, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι, ο παράγοντας του σχολικού κλίματος, όταν στο δεύτερο ερώτημα εξετάστηκε αποκλειστικά με τους εξωτερικούς παράγοντες, κατέλαβε τη δεύτερη θέση, ενώ όταν εξετάστηκε συνολικά με όλους τους παράγοντες, βρέθηκε στην πέμπτη θέση. Επίσης, τρεις από τους τέσσερις παράγοντες που βρίσκονται ψηλότερα στην κατάταξη από το σχολικό κλίμα είναι εσωτερικοί, αφορούν ,δηλαδή ,το περιβάλλον της τάξης. Από αυτό, θα ήταν δυνατόν να προκύψει το συμπέρασμα ότι, όσον αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα, το κλίμα της τάξης υπερισχύει σε σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος ή πιο σωστά, από το κλίμα της τάξης, υπό την επίδραση των παραγόντων που το καθορίζουν, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό το συνολικό κλίμα του σχολείου.

Ο παράγοντας της Διδακτικής Εμπειρίας στη συνολική εξέταση καταλαμβάνει την έκτη θέση. Από αυτό μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι γνώσεις και η επαφή του διδάσκοντα με τον μαθητή υπερέχει ανεξαρτήτως εμπειρίας και πως αν η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζει την αποτελεσματικότητα της στο διάλογο και την επικοινωνία, εξασφαλίζεται η πρόοδος των μαθητών ανεξαρτήτως του τρόπου αξιολόγησής τους.

Παρά το πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών και ερευνών, οι οποίες επιβεβαιώνουν τη βαρύτητα της Διοίκησης-Ηγεσίας ενός σχολικού οργανισμού στη σχολική αποτελεσματικότητα, μολαταύτα, κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται από την παρούσα έρευνα διότι ο συγκεκριμένος παράγοντας βρίσκεται στην έβδομη θέση της κατάταξης. Από αυτό μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα ότι, είτε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία του ηγετικού ρόλου και της επίδρασής του, είτε η ίδια η διοίκηση-ηγεσία ασκεί το ρόλο της διεκπεραιωτικά και εκτελεστικά, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια ελευθερίας στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα πχ ο ρόλος του διευθυντή να έχει περιορισμένες δυνατότητες στη σχολική διαχείριση.

Με βάση το παραπάνω συμπέρασμα δύναται, επίσης, να εξηγηθεί το γιατί ένας τόσο σημαντικός, κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, παράγοντας όπως η σχολική κουλτούρα τόσο στην περίπτωση που εξετάστηκε με άλλους εξωτερικούς παράγοντες όσο και στη συνολική κατάταξη, κατέλαβε την τελευταία και την προτελευταία θέση αντιστοίχως. Όπως προαναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ένας από τους παράγοντες που ασκούν σημαντική επίδραση στη σχολική κουλτούρα είναι η Ηγεσία. Η Ηγεσία, όπως επίσης είδαμε παραπάνω, είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάσει τους άλλους για την επίτευξη ενός στόχου, με την ανάπτυξη ενός κοινού

οράματος για το σχολικό οργανισμό, παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα, τους τρόπους και της αξίες πάνω στις οποίες θα δομηθεί το κοινό αυτό όραμα. Η διαφορά με την διοίκηση, έγκειται στο ότι η δεύτερη παρέχει απλώς τα απαραίτητα συστήματα και τις διαδικασίες για την ομαλή καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Όταν, λοιπόν, στην Ελλάδα ο ρόλος του διευθυντή έχει απλά διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκώς τον εκφραστή ενός κοινού οράματος για το σχολικό οργανισμό και δίχως αυτή την επικοινωνία αξιών, δεν μπορεί να διαμορφωθεί η έννοια της κουλτούρας ενός σχολείου. Αυτό, λοιπόν, έχει ως αποτέλεσμα ο διευθυντής να ασκεί αποκλειστικά διοίκηση και όχι ηγεσία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, εφόσον δεν αισθάνονται ότι εργάζονται για την εκπλήρωση ενός κοινού οράματος, ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι απλώς ένα εκτελεστικό όργανο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιβάλλει συγκεκριμένα πρότυπα λειτουργίας και στερεί τη δυνατότητα από τον εκάστοτε διευθυντή να αναλάβει ηγετικό ρόλο, ταυτίζουν λανθασμένα την έννοια της Διοίκησης με την Ηγεσία, θεωρώντας ότι και οι δύο έννοιες αφορούν απλώς τη διασφάλιση της ορθής λειτουργίας του σχολείου. Συνεπώς, μία τέτοια μορφή διοίκησης με τόσο περιορισμένες δυνατότητες, μικρή σημασία έχει για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, τα παραπάνω δεν αποτελούν τη μοναδική εξήγηση για το γεγονός ότι ο παράγοντας τη σχολικής κουλτούρας βρέθηκε στην ένατη και προτελευταία θέση της κατάταξης. Όπως είδαμε, η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με την προσωπικότητα, τις κοινές αξίες, τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των μελών του σχολικού οργανισμού. Μέλη του σχολικού οργανισμού θεωρούνται σαφώς και οι μαθητές. Όπως επίσης είδαμε, οι ενήλικοι μαθητές, σε αντίθεση με τους ανήλικους, έρχονται στην εκπαίδευση με ποικίλες εμπειρίες ζωής, βάσει των οποίων έχουν ήδη διαμορφώσει τις αξίες και την προσωπικότητα τους και τα κίνητρά του καθενός για μάθηση είναι διαφορετικά. Επομένως, είναι πολύ δύσκολο ή ακόμα και ακατόρθωτο να επιδιωχθεί η δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας σε ένα σχολείο ενηλίκων, εξαιτίας της ποικιλομορφίας σε επίπεδο αξιών, προσωπικοτήτων, πεποιθήσεων και κινήτρων στο μαθητικό πληθυσμό, η ηλικία του οποίου δεν καθιστά ευμετάβλητα τα παραπάνω στοιχεία. Άρα, μπορεί να υπάρξει ένας κοινός γενικότερος προσανατολισμός ως προς τις αξίες που θα ήταν καλό να διέπουν το σχολείο και τα μέλη του, αλλά θα χρειαζόταν μια ικανότατη ηγεσία ώστε να καταφέρει να συνενώσει όλα τα μέλη με τις τόσο έντονες μεταξύ τους διαφορές και να επικοινωνήσει και να καλλιεργήσει μία

συγκεκριμένη και κοινή αντίληψη για την εικόνα, το όραμα και τη φύση του εκάστοτε σχολείου.

Όσον αφορά την Υλικοτεχνική υποδομή, παρά τα όσα είναι γνωστά για τη θετική επίδρασή της στη σχολική αποτελεσματικότητα, καταλαμβάνει χαμηλή θέση στην κατάταξη. Κάτι τέτοιο μπορεί να σημαίνει ότι ενδεχομένως, είναι μεν σημαντικός παράγοντας αλλά όχι τόσο σημαντικός όσο οι προηγούμενοι. Από την άλλη πλευρά, αν ταυτίσουμε την υλικοτεχνική υποδομή με την επάρκεια σε τεχνολογικά μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικειωθεί όσο θα έπρεπε με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία και συνεχίζουν να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που συνοδεύονται ελάχιστα ή καθόλου από τεχνολογική υποστήριξη. Άρα η υλικοτεχνική επάρκεια, με βάση τον παραπάνω συλλογισμό, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία στην προώθηση της μάθησης.

Βέβαια, εκείνο που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι ο παράγοντας των Μεθόδων Αξιολόγησης τοποθετήθηκε στην τελευταία θέση της συνολικής κατάταξης, παρά του ότι αναμενόταν στις πρώτες θέσεις. Κάτι τέτοιο, σίγουρα δεν σημαίνει ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν έχουν καμία σημασία για τη μάθηση. Αντίθετα, μπορεί να δοθεί εύλογα η εξήγηση ότι η κατάλληλη αξιολόγηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, χωρίς την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αξιολόγηση που προτείνεται ως κατάλληλη για τους ενήλικους μαθητές έχει περιγραφικό, ποιοτικό, εξατομικευμένο και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει γνωρίσει τους μαθητές του, το υπόβαθρό τους, τους προσωπικούς στόχους του καθενός, τον ξεχωριστό ρυθμό και τρόπο μάθησης και παρέχει δυνατότητες ανατροφοδότησης. Όλη αυτή η γνώση για τον κάθε μαθητή καθώς και η ανατροφοδότηση για την αξιολόγηση του, δεν μπορεί να μεταδοθεί χωρίς την επικοινωνία μέσω του διαλόγου και της ανάπτυξης υγιούς σχέσης με τους μαθητές. Είναι επομένως φυσικό, οι παράγοντες αυτοί αλλά και οι υπόλοιποι, να προηγούνται κατά πολύ των μεθόδων αξιολόγησης, αφού οι τελευταίες φαίνονται να αποτελούν αποτέλεσμα του πρώτου και του τρίτου παράγοντα της συνολικής κατάταξης.

Τέλος, μπορεί, όπως προαναφέρθηκε, τις δυο πρώτες θέσεις να καταλαμβάνουν-με μικρή διαφορά μεταξύ τους-ένας εσωτερικός και ένας εξωτερικός παράγοντας, ωστόσο αποτελεί λογική παρατήρηση ότι μεταξύ των έξι πρώτων θέσεων, τέσσερις

από αυτές καταλαμβάνουν εσωτερικοί και μόνο δύο από αυτές εξωτερικοί παράγοντες. Με βάση αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού, της αλληλεπίδρασης και των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της τάξης φαίνεται ότι ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας ενηλίκων. Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται αποτελεσματικό όταν κατά κύριο λόγο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Άρα, εκείνο που έχει πρωταρχική σημασία είναι το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη με επίκεντρο τον ενήλικο μαθητή, οι ανάγκες του οποίου πρέπει να αποτελούν το στοιχείο που καθορίζει τις διεργασίες και τη λειτουργία της τάξης· ακόμα και τα προσόντα του εκπαιδευτικού, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, το ακαδημαϊκό του υπόβαθρο, η διδακτική του εμπειρία και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης που θα επιλέξει, “απαντούν” σε συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών και δεν έχουν καμία ουσία όταν εξετάζονται ανεξάρτητα από αυτές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ανάλυση των ευρημάτων και η διατύπωση των παρατηρήσεων οδηγούν στην εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων αναφορικά με τους αρχικούς στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα, μελετώντας την τρίτη και πιο σημαντική αξιολόγηση, αφού τοποθετούνται και αξιολογούνται συνολικά, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπερέχουν ούτε οι εσωτερικοί ούτε οι εξωτερικοί, δεν βρίσκονται, δηλαδή, στις πρώτες θέσεις μόνο εξωτερικοί ή μόνο εσωτερικοί παράγοντες, αλλά παράγοντες και από τις δύο κατηγορίες καταλαμβάνουν υψηλές θέσεις στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας τους για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ενηλίκων.

Η έρευνα αυτή, επομένως, επιβεβαιώνει με τη σειρά της τη γενική παραδοχή ότι η εκπαίδευση, ανεξαρτήτως βαθμίδας, είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, η επιτυχία της οποίας προκύπτει από τη σύζευξη παραγόντων και την τήρηση προϋποθέσεων, που προέρχονται τόσο απ' τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμός όσο και από τις συνθήκες που χαρακτηρίζουν την διδακτική διαδικασία στα πλαίσια της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους και παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν στην κατάταξη, δεν παύει ο κάθε ένας να ασκεί τη δική του επίδραση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Εντούτοις, η φύση των παραγόντων που βρέθηκαν στις πρώτες θέσεις καταδεικνύει την έμφαση που πρέπει να δοθεί στην ικανοποίηση του ενήλικα μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού, καθώς και στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Άρα, για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων μαθητών αναγκαία είναι η σύμπραξη των ενεργειών της πολιτείας, που θα φροντίσει για την επαγγελματική σταθεροποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και θα δώσει μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας στους διευθυντές, οι οποίοι με τη σειρά τους θα ηγηθούν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο και θα καλλιεργήσουν σε όλα τα μέλη του σχολείου μια συναντίληψη που θα τείνει στην αποτελεσματικότητα. Τέλος, είναι επίσης απαραίτητη η συμβολή των εκπαιδευτικών, που θα επιδιώξουν τη δημιουργία σχέσης με τους μαθητές στηριζόμενης στην επικοινωνία, θα υιοθετήσουν πρακτικές και μεθόδους με επίκεντρο τον μαθητή και θα εργαστούν με τρόπο που επιτυγχάνει την παροχή της ύψιστης ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Εν κατακλείδι, για την εξέταση της καθολικότητας των συμπερασμάτων προτείνεται η πραγματοποίηση της έρευνας σε πανελλήνιο επίπεδο, δηλαδή το δείγμα να προκύψει από όλα τα σχολεία της χώρας με αποκλειστικά ενήλικους μαθητές, ώστε

να εξαχθεί ένα έγκυρο και γενικό συμπέρασμα για την επίδραση των παραγόντων που προωθούν την αποτελεσματικότητα σε σχολικές μονάδες ενηλίκων στην Ελλάδα. Επίσης, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διεξαγωγή έρευνας, που να εξετάζει τους παράγοντες που παρακωλύουν το μαθησιακό έργο και τη σχολική λειτουργία, ώστε εκ του αντιθέτου να δοθούν οι κατευθύνσεις για το πού πρέπει να στραφεί η προσοχή για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών σχολικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία ενηλίκων της χώρας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων- Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.

Βελεγράκη, Ά., Ευθυμιόπουλος, Α., & Πέτσιου, Ε. (2015). ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ. (16).

Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πειραιώς. (2014). Ανάκτηση Δεκέμβριος 29, 2018, από Πληροφοριακές Πηγές-Πρωτογενείς και Δετερογενείς Πηγές:
http://www.lib.unipi.gr/files/Pliroforiakas_Piges/2.%20%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82%20%CE%A0%CE%B7%CE%B3%CE%AD%CF%8

Βίκα, Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., & Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (13), σσ. 99-112.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης Και Νέας Γενιάς. (2013). *Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων*.

Δελτσίδου, Α. (2017). *Μεθοδολογία Έρευνας*. ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Μαιευτικής.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2017). Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015). *Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την περίοδο 2015-19-Ευρώπη 2020*. Ανάκτηση Νοέμβριος 25, 2018, από
https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester_el

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. (2014). *ΦΕΚ Β 1861 - Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΦΕΚ Β/34/2008.

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. (2012). *ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ*. Ανάκτηση 1 24, 2019, από
<https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B>

Καδδά, Α. Κ. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2018, από Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-eclass: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/NURS239/%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%94%CE%94%CE%91/1%CE%BF%20%CE%9A%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F.%20%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%>

Κανδυλάκη, Α. (2004). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Κατσαρού, Ε., & Μαργάρα, Θ. (2004). *Η Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εισήγηση στα πλαίσια της Αρχικής Επιμορφωτικής Συνάντησης Εκπαιδευτών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

Κλήμη, Κ. (2017). *Το καλό σχολείο*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2018, από Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017>

Κόκκος, Α. (2008). *Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (Τόμ. 1). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κώστογλου, Ε. (2013). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η Ανθρώπινη πλευρά του MANAGEMENT. Οι Ανθρώπινες σχέσεις ως μέσο για αποτελεσματικότητα, σε κάθε «από κοινού» Επιδίωξη Στόχων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης των υποψήφιων εκπαιδευτών ΣΕΚ*.

Μαυρολεύτερος, Γ. Μ. (2015). *Εργασιακό Άγχος: Πηγές, Ψυχοκοινωνικοί Κίνδυνοι και Διαχείριση*. European University of Cyprus, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Ψυχολογίας.

Μιχόπουλος, Α. (1997). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Νημά, Β. (2010). *Ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενηλίκων που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ΣΔΕ & η σχέση τους με την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Λάρισα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (5), σσ. 81-90.

Σαββάκης, Μ. (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική Έρευνα: Θεωρητικά Παραδείγματα και Εμπειρικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.

Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών., (σσ. 1179-1191). Αθήνα.

Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΣΔΕ Καρδίτσας. (2018). Αξιολόγηση Μαθητών.

Σμυρναίου, Ζ. (2014). *Γενικοί σκοποί της διδασκαλίας και διδακτικοί στόχοι*. Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστημίων Αθηνών, Σχολή Φιλοσοφίας Τμήμα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης., 7, σσ. 56-82.

Τζιανόπουλος, Ι. (2012). *Η Πληροφορική Στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Πληροφορικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Πληροφορική".

Υι, Q. (2012, 2). Empirical Study of Formative Evaluation in Adult ESL Teaching. *English Language Teaching* (5).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη.

Adeogun, A. A., & Olisaemeka, B. U. (2011). *Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development*. US-China Education Review.

Afework, T. H. (2014). The Availability of School Facilities and Their Effects on the. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* (11), σσ. 59-71.

Agai-Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova, B. (2015, September 14). Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *Open Access Journal of Medical Sciences* , σσ. 493-499.

Agharuwhe, A. A. (2013). Effects of Teachers' Effectiveness on Students' Academic Performance in Public Secondary Schools; Delta State—Nigeria. *Journal of Educational and Social Research* , 3 (3), σσ. 105-111.

Ali, I., & Abdalla, M. (2017, December). Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts. *SAS Journal of Medicine (SASJM)* (3), σσ. 326-329.

Ali, N., Sharma, S., & Zaman, A. (2017). School culture and school effectiveness: Secondary schools in Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management* (4), σσ. 50-65.

American Institutes for Research. (2015). *Promoting Teacher Effectiveness: Adult Education Teacher Competencies*. LINCS (Literacy Information and Communication System).

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014, January). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education* , 8 (1), σσ. 37-53.

Aziri, B. (2011). Job Satisfaction:A literature review. *Management Research and Practise* , 3 (4), σσ. 77-86.

Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N., & Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: Testing a Casual Model. *Mathematics Education Trends and Research* , σσ. 1-13.

Baker College. (2004). *Teaching Across Generations*. EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING DEPARTMENT.

Balci, A. (2007). *Effective school and school improvement theory, practice and research*. Ankara: Pegem A Publishing.

Behbahani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (15), σσ. 9-11.

Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, R., και συν. (2017, March). School Climate.

Bhamani, M. (2012). *The Difference Between Leadership and Management Schools of thought*. Athabasca University, Centre for Innovative Management.

Bhardwaj, A. (2016, June 13). Importance of Education in Human Life: a Holistic Approach. *International Journal of Science and Consciousness* , σσ. 23-28.

Bondy, R. C. (2015, June 15). Self Assessment: why I support it in adult learning.

Boyd, D., Landford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The Narrowing Gap in New York City Teacher Qualifications and Its Implications for Student Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Policy Analysis and Management* , 27 (4), σσ. 793-818.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals*. NATIONAL CENTER FOR ANALYSIS OF LONGITUDINAL DATA IN EDUCATION RESEARCH.

California WIC Program. (2002). *Dialogue-Based Adult Learning*.

Castejon, A., & Sandoval-Hernandez, A. (2015). *A Comparison of School Effectiveness Factors for Socially Advantaged and Disadvantaged Students in ten European Countries in TIMSS-2011*.

Center for Social and Emotional Education. (2010). *School climate brief*. NY.

Chapman, C. P., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D. R., Reynolds, D., & Sammons, P. (2011). *School effectiveness and improvement research, policy and practice: challenging the orthodoxy?* Abingdon,GB: Routledge.

Choi, S., Denise, A., Guerin, Kim, H., Brigham, J. K., & Bauer, T. (2013). Indoor Environmental Quality of Classrooms and Student Outcomes: A Path Analysis Approach. *Journal of Learning Spaces* (2).

Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education* , 24 (4), σσ. 421-438.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Wyse, D. (2010). *A Guide to Teaching Practise* (5th Edition εκδ.). Routledge.

Coleman, J. (1966). *Equity of Educational Opportunity*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011, December). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social—Emotional learning. *Psychology in the Schools* (48).

Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership* , σσ. 1-16.

Creemers, B. P., & Scheerens, J. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research* , 13 (7), σσ. 691-706.

Creemers, B. P., & Scheerens, J. (1995). School effectiveness in the Netherlands: research, policy and practice. Στο N. Osinga, & M. B. Creemers, *ICSEI Country reports* (σσ. 81-106). Leeuwarden: Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleidin.

Crowe, J. L. (2013, January 30). Evaluation of Adult Learners: Ethical Issues. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* , σσ. 4-10.

Cuban, L. (2003). Why is it so hard to get good schools? *Teachers College Press* .

Darling-Hammond, L., & Ball, D. L. (2010). Teacher quality and student achievement: A review of the state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives* , 8 (1), σσ. 1-44.

Day, D., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., και συν. (2011). *School leadership and student outcomes: building and sustaining success*. Maidenhead: Open University Press.

- Dearborn Real Estate Education. (2016, October 7). ADULTS LEARNERS VERSUS CHILD LEARNERS: THE CHALLENGE OF TEACHING REAL ESTATE. *Education and Instruction* .
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (9), σσ. 1069-1073.
- Dodson, C. M. (2005). *The Relationship Between School Effectiveness and Teachers' Job Satisfaction in North Mississippi Schools*. Mississippi University, Oxford.
- Dos, I. (2014). Some Model Suggestions For Measuring Effective Schools. Στο P. -S. Sciences (Επιμ.), *5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013* , (σσ. 1454-1458).
- Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018, May). School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* (17), σσ. 15-25.
- Duff, B. K. (2013). *DIFFERENCES IN ASSESSMENTS OF ORGANIZATIONAL SCHOOL CLIMATE*. Liberty University.
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Edmonds, R., & Frederikson, J. R. (1979). *Search for effective schools: the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge.
- Educational Leadership. (2003, September). Hiring the Best Teachers. *Educational Leadership* (60), σσ. 48-52.
- Educational Research. (2016). *Effective teachers are the most important factor contributing to student achievement*. Ανάκτηση January 10, 2019, από <https://www.ernweb.com/educational-research-articles/effective-teachers-are-the-most-important-factor-contributing-to-student-achievement/>
- Educational Writers Association. (2013). *Glossary of Education Reform*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 12, 2018, από <http://www.edglossary.org/school-culture/>
- European Commission. (2001). *European Commission for Education and Training*.
- Eze, S. G. (2009). *FEATURES OF QUALITY EDUCATION*. ESUT, Faculty of Education, Enugu.
- Fenwick, T., & Parsons, J. (2009). *Art of Evaluation: A Resource for Educators and Trainers* (2nd Edition εκδ.).
- Fisher, C. D. (2010, December). Happiness at Work. *International Journal of Management Reviews* , 12 (4), σσ. 384-412.
- Florea, R. (2014). Teaching methods in adult education. An appraisal of the effectiveness of methods used in training future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 142, σσ. 352-358.

- Franco, M. S. (2010). *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent* (Τόμ. II). CA: Sage.
- Frempong, N., Agbenyo, W., & Darko, P. A. (2018). The Impact of Job Satisfaction on Employees' Loyalty and Commitment: A Comparative Study Among Some Selected Sectors in Ghana. *European Journal of Business and Management* 2018 , 10 (12).
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Grant, L., Stronge, J. H., & Popp, P. (2008). *Effective Teaching and At-Risk/Highly Mobile Students: What Do Award-Winning Teachers Do?* National Center for Homeless Education.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2018, July). School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* (24), σσ. 1349-1363.
- Gruenert, S. (2008). *School climate, School culture. They are not the same thing*.
- Hajimia, H. (2014). *Research Method- Sampling*. Ανάκτηση από research method class presentation: <https://www.slideshare.net/hafizahhajimia/research-method-sampling>
- Hartzell, S. (2018). *Management vs. Leadership: The Difference Between a Manager & Leader*. Ανάκτηση 12 5, 2018, από Introduction to Management: Help and Review: <https://study.com/academy/lesson/management-vs-leadership-the-difference-between-a-manager-leader.html#lesson>
- Henderson, A. T., & Berla, N. (2004). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henschke, J. (2016). *Self-Directed Learning [SDL] and Andragogy: My Take on Their Contrasting and Complementary Relationship*. University of Tennessee. Knoxville: IACE Hall of Fame Repository.
- Hoboubi, N., & Hosseini, A. A. (2017, March). The Impact of Job Stress and Job Satisfaction on Workforce Productivity in an Iranian Petrochemical Industry. *Safety and Health at Work* (8), σσ. 67-71.
- Hong, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership . *Phi Delta Kappan* , 92 (3), σσ. 66-69.
- Hosseinkhanzadeh, A. A., & Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 84, σσ. 832-836.
- Howard, S. K., & Mozejko, A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. Στο M. Henderson, & G. Romeo, *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions* (σσ. 307-317). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Hull, J. (2012). *The principal perspective: Full report*.

- IEA . (2019). *IEA, Researching Education,improving learning*. Ανάκτηση από <https://www.iea.nl/>
- Iqbal, A., Tufail, M. S., & Lodhi, R. N. (2015, January). Employee Loyalty and Organizational Commitment in Pakistani Organizaions. *Global Journal Of Human Resource Management* , 3 (1), σσ. 1-11.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο : Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Kane, E., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S., & Peterson, R. L. (2016). *School Climate & School Culture*. University of Nebraska-Lincoln.
- Kearsley, G. (2010). *The theory into practice database*. Ανάκτηση Νοέμβριος 27, 2018, από <http://tip.psychology.org>
- Khawary, O., & Ali, S. (2015, January). The causes and effects of English teachers' turnover: A case from Afghanistan. *Improving Schools Journal* (18).
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). *Learning-focused Leadership and Leadership Support: Meaning and Practise in Urban Systems*. University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. The Wallace Foundation.
- Knowles, M. S. (2017, September 30). Andragogy – Adult Learning Theory. *Learning Theories* .
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1990). *The modern practice of adult education- from pedagogy to andragogy*. Cambridge: The adult education company.
- Kola, A. J., & Sunday, O. S. (2015). A Review of Teachers' Qualifications and Its Implication on Students' Academic Achievement in Nigerian Schools. *International Journal of Educational Research and Information Science* , 2 (2), σσ. 10-15.
- Kola, J. A., & Sunday, O. S. (2015). A Review of Teachers' Qualifications and Its Implication on Students' Academic Achievement in Nigerian Schools. *International Journal of Educational Research and Information Science* (2), σσ. 10-15.
- Krammer II, D. A., Watson, M., & Hodges, J. (2013). *School Climate and the CCRPI*.
- Krasnoff, B. (2015). *Leadership qualities of effective principals*. Northwest Comprehensive Center . Education Northwest.
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. Στο J. Langan-Fox, & C. L. Cooper, *Handbook of Stress in the Occupations* (σσ. 161-173). Cheltenham: Edward Elgar.
- Layne, L. (2012). Defining Effective Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching* (23), σσ. 43-68.

- Lee, S. W. (2018). *Pulling Back the Curtain: Revealing the Cumulative Importance of High-Performing, Highly Qualified Teachers on Students' Educational Outcome*. Ανάκτηση 1 22, 2019, από Educational Evaluation and Policy Analysis: 10.3102/0162373718769379
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos: Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Liaudanskiene, R., Varnas, N., & Ustinovichius, L. (2010, June). Modelling the application of workplace safety and health act in lithuanian construction secto. *Technological and Economic Development* (16), σσ. 233-253.
- Long, S. (2015, January 26). Teaching Adults vs. Teaching Kids.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement?* Results from a national US survey.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning-FINAL REPORT OF RESEARCH FINDINGS*. University of Minnesota and University of Toronto, Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. The Wallace Foundation.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice* , 16 (3), σσ. 249-279.
- Lynch, M. (2015, December 15). WHAT FACTORS MAKE A SCHOOL EFFECTIVE?
- MacLeans, G.-J. A., & Majhanovich, S. (2016). *Effects of Globalization on Education Systems and Development, Debates and Issues*. THE WORLD COUNCIL OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES. Rotterdam: Sense Publishers.
- Magulod, G. (2017, February). Factors of School Effectiveness and Performance of Selected Public and Private Elementary Schools: Implications on Educational Planning in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research* , 5 (1), σσ. 73-83.
- Malhora, N., & Mukherjee, A. (2004). The relative influence of organizational commitment and job satisfaction on service quality of customer-contact. *Journal of Services Marketing* (18), σσ. 162-174.
- Malinen, P. O., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* (60), σσ. 144-152.
- Manousou, E., & Linardatou, C. (2017, April). The role and importance of the second chance schools to female attendance: views and perceptions of women trainees, opportunities and prospects. *International Women Online Journal of Distance Education* , 6 (2).

Meador, D. (2018, April 18). Strategies for Teachers to Develop Positive Relationships With Students.

Mercer, N., Warwick, P., & Hennessy, S. (2017, October). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research* .

Mills, M., & McGregor, G. (2013). *Re-engaging Young People in Education: Learning from alternative schools*. London and New York: Routledge.

Mishkind, A. (2016). *Adult Education: What Makes Teaching Effective?*. California Department of Education.

Muijs, D. (2006, October). New Directions for School Effectiveness Research: Towards School Effectiveness Without Schools. *Journal of Educational Change* , 7 (3), σσ. 141-160.

Namaste, N. B. (2017, December). Designing and Evaluating Students' Transformative Learning. *The Canadian Journal fo the Scholarship of Teaching and Learning* , 8 (3).

National College for School Leadership. (2001). *Leadership in schools*. Nottingham: NCSL.

National Research Council. (1995). *International Comparative Studies in Education: Descriptions of Selected Large-Scale Assessments and Case Studies*. Washington,DC: The National Academies Press.

National School Climate Center. (n.d.). FAQ's about school climate. Ανάκτηση από National School Climate Center.

National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School*.

Nesselrodt, P. S., Reynolds, D., Creemers, B. P., Schaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (1994). *Advances in School Effectiveness Research and Practise*. Elsevier Ltd.

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching* , 23, σσ. 863-880.

Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership* (63), σσ. 8-13.

Nordlund, M., Stehlik, T., & Strandh, M. (2012, January). Investment in Second-Chance Education for adults and income development in Sweden. *Journal of Education and Work* , 26 (5), σσ. 1-25.

Olympic Training and Consulting Ltd. (2016). *Adult training methodology and techniques*. TIME.

Oteer, R. (2015, June 22). Stress at Work and Its Subsequent Problems among Teachers of the Public Schools Which Operate the School-Based Violence Reduction Program (VRP) in Tulkarm Governorate. *World Journal of Education* , 5 (4).

- Padney, P., & Padney, M. (2015). *Research Methodology: Tools and Techniques*. Romania: Bridge Center.
- Pandey, K. M., & Kumari, G. (2011). Job satisfaction in public sector and private sector: A comparison. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2 (3), σ. 222.
- PennState University. (2017). The Importance of School Facilities in Improving Student Outcomes. *Journal of Learning Spaces*.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). Foreign language teacher burnout: A research proposal. Στο M. Pawlak, *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching* (σσ. 211-223). Berlin: Springer.
- Popkewitz, T. S. (1991). A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research. *Teachers College Press*.
- Portin, B. S., Knapp, M. S., Dareff, S., Feldman, S., Russel, F. A., & Samuelson, C. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. New York: The Wallace Foundation.
- Preston, C. (2017, December 13). Promoting Employee Happiness Benefits Everyone. *Forbes*.
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration* (53).
- Qureshi, M. I., Jamil, R. A., Iftikhar, M., Arif, S., & Zaman, K. (2012, August). Job Stress, Workload, Environment and Employees Turnover Intentions: Destiny or Choice. *Archives Des Sciences*, 65 (8).
- Rajchel, A. (2017). The role of the headmaster in managing a school. *RSUH/RGGU Bulletin. Series Economics. Management. Law.*, σσ. 48-55.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press.
- Reynolds, P., Storey, D., & Westhead, P. (1994). Cross-national comparisons of the variation in new firm formation rates. *Regional Studies* (28), σσ. 443-456.
- Ricci, F. (2014). *Research Methods and Paper Writing*. University of Bozen-Bolzano.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Roggers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roweton, W. E. (1990, July). The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students. *Psychology in the Schools*, 27 (3), σσ. 277-279.

Ryerson University. (2014). *Engaging Adult Learners*. Learning and Teaching Office.

Saleem, F., Naseem, Z., Ibrahim, K., Hussain, A., & Azeem, M. (2012, July). Determinants of School Effectiveness: A study at Punjab level. *International Journal of Humanities and Social Science* (4).

Sammons, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London University, Institute of Education. Ringwood, England, United Kingdom: B & MBC Distribution Services.

Sanceverino, A. R. (2016). Pedagogical mediation in youth and adult education: existential needs and the dialogue as a foundation of education practice. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (65).

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, Tennessee.

Sandoval-Hernandez, A. (2008). *School effectiveness research: a review of criticisms and*. Critical review, University of Bath, Department of Education.

Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*.

Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies.

Secrist, D. A. (2016). *The challenge of teaching adults*. Embry-Riddle Aeronautical University, College of Career Education.

Setwong, R., & Prasertcharoensuk, T. (2013). The Influence of Instructional Leadership of School Administrators on School Effectiveness., 106, σσ. 2859-2865. Rome.

Shoss, M. K., & Probst, T. K. (2012). Multilevel Outcomes of Economic Stress: An Agenda for Future Research. Στο L. Pamela, & C. Rosen, *The Role of the Economic Crisis on Occupational Stress and Well Being (Research in Occupational Stress and Well-being)*, (σσ. 43-86). Emerald Group Publishing Limited.

Simkin, L., Charner, I., Saltares, E., & Suss, L. (2010). *Emerging Education Issues: Findings From The Wallace Foundation Survey*. Academy for Educational Development. The Wallace Foundation.

Sinay, E., & Ryan, T. G. (2016). *RESEARCH SERIES ON SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT: Local and International Trends in School Effectiveness and School Improvement*. Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.

Sisman, M. (2011). *The pursuit of excellence in education, effective schools*. Ankara: Pegem A Publishing.

Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education* (20), σσ. 15-37.

Soares, F., & da Luz, R. (2015). *The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning*.

Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R., & Moller, S. (2014). *Collective pedagogical teacher culture, teacher-student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction*.

Strakova, J., Simonova, J., & Greger, D. (2018). Improving mathematics results: does teachers' academic optimism matter? A study of lower secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice*, 29 (3), σσ. 446-463.

Stronge, J. H. (2011). *WHAT MAKES GOOD TEACHERS GOOD?* Workshop Materials, Kentucky Association of School Administrators, Williamsburg, Virginia.

Teddlie, C., & Charles, D. (1984). *Louisiana School Effectiveness Study: Phase Two, 1982-1984*. Louisiana State Dept. of Education, Bureau of Research. N.C.: Southeastern Regional Council for Educational Improvement, Research Triangle Park.

Teixeira, J., Amoroso, J., & Gresham, J. (2017). *Why education infrastructure matters for learning*.

The Glossary of Education Reform. (2013, November 25). *School Culture*. Ανάκτηση October 31, 2018, από <https://www.edglossary.org/school-culture/>

Thomas, E., Webster, J., & Son, J. B. (2015). Doing what works: A grounded theory case study of technology use by teachers of English at a Korean University. Στο *Computers and Education* (σσ. 84-94).

Thoonen, E. E., Slegers, P. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement* (23), σσ. 441-460.

Timilehin, E. H. (2012, March). SCHOOL FACILITIES AS CORRELATES OF STUDENTS' ACHIEVEMENT IN THE AFFECTIVE AND PSYCHOMOTOR DOMAINS OF LEARNING. *European Scientific Journal* (8).

Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School Climate affecting Job Satisfaction of Teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand. *5th World Conference on Educational Sciences- WCES 2013*, (σσ. 996-1000).

Tu, H.-w., Ehiobuche, C., & Justus, B. (2012). *DIALOGUE AS A TOOL FOR TEACHING AND LEARNING OF ENTREPRENEURSHIP*. ASBBS Annual Conference, Las Vegas.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and UIL. (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris.

United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. (2018). *LEADING FOR THE FUTURE*.

University of Michigan Library. (2017). *7 Steps Research Process*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 27, 2018, από <http://guides.lib.umich.edu/c.php?g=283022&p=1885747>

University of Missouri-Columbia. (2018, May 22). *Students taught by highly qualified teachers more likely to obtain bachelor's degree: Schools with more teachers who majored in their teaching subject are more likely to have students succeed both short and long term*. Ανάκτηση 1 22, 2019, από www.sciencedaily.com/releases/2018/05/180522114820.htm

University of Victoria. (2016). *Teaching Children Vs. Teaching Adults*.

University, N. I. (n.d.). Ανάκτηση 10 23, 2018, από *FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENT*:
https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/assessment/formative%20and_summative_assessment.pdf

University, N. I. (n.d.). *Formative and Summative Assessment*. Ανάκτηση 10 23, 2018, από https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/assessment/formative%20and_summative_assessment.pdf

University, N. I. *Formative and Summative Assessment*.

Utkal University. (2018). *Educational planning & Management*. Ανάκτηση 12 3, 2018, από http://ddceutkal.ac.in/Syllabus/MA_Education/Paper_8.pdf

Vadi, M. (2007). Relationships between organizational culture and performance in Estonian schools with regard to their size and location. *Baltic Journal of Economics* , σσ. 3-17.

Van Beck, S. (2011). *THE IMPORTANCE OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS*. University of Houston. Published ETD Collection.

Vella, J. (1994). *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Vella, J. (2016). The Power of Dialogue in Adult Learning. Στο *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry* (σσ. 95-101).

Wallace Foundation. (2013). *The school Principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*.

Winton, S. (2013, September 6). How Schools Define Success: The Influence of Local Contexts on the Meaning of Success in Three Schools in Ontario, Canada. *Canadian and International Education* (42).

Witziers, B., Scheerens, J., & Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de educacion* (361), σσ. 619-645.

World Health Organization. (2018). Stress at the workplace.

Yi, Q. (2012, 2). Empirical Study of Formative Evaluation in Adult ESL Teaching. *English Language Teaching* (5).

Zajda, J. (2014b). *Globalisation and neo-liberalism as educational policy in Australia*.

Zajda, J. (2014). *Understanding the quality debate in education*. Conference Paper, Australian Catholic University, Faculty of Education and Arts, Adelaide.

Αθανασίου, Α., Μπαλντουκάς, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων- Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.

Βελεγράκη, Ά., Ευθυμιόπουλος, Α., & Πέτσιου, Ε. (2015). ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ. (16).

Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πειραιώς. (2014). Ανάκτηση Δεκέμβριος 29, 2018, από Πληροφοριακές Πηγές-Πρωτογενείς και Δετερογενείς Πηγές:
http://www.lib.unipi.gr/files/Pliroforiakēs_Pigēs/2.%20%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82%20%CE%A0%CE%B7%CE%B3%CE%AD%CF%8

Βίκα, Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., & Τσάλαμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (13), σσ. 99-112.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης Και Νέας Γενιάς. (2013). *Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων*.

Δελτσιδου, Α. (2017). *Μεθοδολογία Έρευνας*. ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Μαιευτικής.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Ε.Ο.Π.Ε.Π. (2017). Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015). *Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την περίοδο 2015-19-Ευρώπη 2020*. Ανάκτηση Νοέμβριος 25, 2018, από https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester_el

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. (2014). *ΦΕΚ Β 1861 - Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)*.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΦΕΚ Β/34/2008.

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. (2012). *ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ*. Ανάκτηση 1 24, 2019, από <https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B>

Καδδά, Α. Κ. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2018, από Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-eclass: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/NURS239/%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%94%CE%94%CE%91%1%CE%BF%20%CE%9A%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F.%20%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%>

Κανδυλάκη, Α. (2004). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Κατσαρού, Ε., & Μαργάρα, Θ. (2004). *Η Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εισήγηση στα πλαίσια της Αρχικής Επιμορφωτικής Συνάντησης Εκπαιδευτών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

Κλήμη, Κ. (2017). *Το καλό σχολείο*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2018, από Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017>

Κόκκος, Α. (2008). *Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (Τόμ. 1). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κώστογλου, Ε. (2013). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η Ανθρώπινη πλευρά του MANATZMENT. Οι Ανθρώπινες σχέσεις ως μέσο για αποτελεσματικότητα, σε κάθε «από κοινού» Επιδίωξη Στόχων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης των υποψήφιων εκπαιδευτών ΣΕΚ*.

- Μαυρολεύτερος, Γ. Μ. (2015). *Εργασιακό Άγχος: Πηγές, Ψυχοκοινωνικοί Κίνδυνοι και Διαχείριση*. European University of Cyprus, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Ψυχολογίας.
- Μιχόπουλος, Α. (1997). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Νημά, Β. (2010). *Ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενηλίκων που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαρίας ΣΔΕ & η σχέση τους με την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Λάρισα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (5), σσ. 81-90.
- Σαββάκης, Μ. (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική Έρευνα: Θεωρητικά Παραδείγματα και Εμπειρικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών., (σσ. 1179-1191). Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΣΔΕ Καρδίτσας. (2018). Αξιολόγηση Μαθητών.
- Σμυρναίου, Ζ. (2014). *Γενικοί σκοποί της διδασκαλίας και διδακτικοί στόχοι*. Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστημίων Αθηνών, Σχολή Φιλοσοφίας Τμήμα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης., 7, σσ. 56-82.
- Τζιανόπουλος, Ι. (2012). *Η Πληροφορική Στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Πληροφορικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Πληροφορική".
- Υι, Q. (2012, 2). Empirical Study of Formative Evaluation in Adult ESL Teaching. *English Language Teaching* (5).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ :

“Διερεύνηση των Παραγόντων Αποτελεσματικότητας των Σχολικών Μονάδων Ενηλίκων”.

Το παρόν ερωτηματολόγιο δομήθηκε για την εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας στα πλαίσια του ΜΠΣ “Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων” του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται αποκλειστικά ή έχουν εργαστεί σε Σχολική Μονάδα, το μαθητικό δυναμικό της οποία απαρτίζεται από ενήλικους μαθητές. Η συμπλήρωση του γίνεται ανώνυμα, διερευνώντας την προσωπική άποψη κάθε εκπαιδευτικού για τη σπουδαιότητα των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ενηλίκων.

Η γνώμη με βάση την εμπειρία σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, διότι η ταξινόμηση αυτών των παραγόντων θα αποτελέσει ένα εργαλείο διαμόρφωσης του τρόπου παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ώστε να κατατείνει στην αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες, δηλαδή, με την μεγαλύτερη επιρροή στην μαθησιακή διαδικασία θα βρεθούν στο επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευτικών λειτουργών και θα αποτελέσουν τις προδιαγραφές-προϋποθέσεις ενός σχολικού οργανισμού που αποσκοπεί στην παροχή υψηλών ποιοτικά εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Ο χρόνος που διαθέτετε για τη συμπλήρωση του είναι δέκα λεπτά (10’).

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

1. Παρακαλώ, ιεραρχήστε τους ακόλουθους παράγοντες, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη επίδραση που ασκούν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στους ενήλικους μαθητές, τοποθετώντας δίπλα από κάθε παράγοντα τον αριθμό που κρίνετε ότι του αντιστοιχεί (1^{ος}, 2^{ος}, ...5^{ος}).

Μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή _____

Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού _____

Ακαδημαϊκό υπόβαθρο εκπαιδευτικού _____

Χρήση διαλόγου ως βασικό εργαλείο διδακτικής μεθοδολογίας _____

Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικού _____

2. Παρακαλώ, ιεραρχήστε τους ακόλουθους παράγοντες, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη επίδραση που ασκούν στη σχολική λειτουργία, τοποθετώντας δίπλα από κάθε παράγοντα τον αριθμό που κρίνετε ότι του αντιστοιχεί (1^{ος}, 2^{ος}, ..., 5^{ος}).

Εργασιακή ικανοποίηση _____

Σχολικό κλίμα _____

Υλικοτεχνική υποδομή _____

Διοίκηση-Ηγεσία _____

Σχολική κουλτούρα _____

3. Παρακαλώ, ιεραρχήστε τους παρακάτω παράγοντες, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη επίδραση που ασκούν στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας ενηλίκων, τοποθετώντας δίπλα από κάθε παράγοντα τον αριθμό που κρίνετε ότι του αντιστοιχεί (1^{ος}, 2^{ος}, ..., 10^{ος}).

Χρήση διαλόγου ως βασικό εργαλείο διδακτικής μεθοδολογίας _____

Εργασιακή ικανοποίηση _____

Σχολικό κλίμα _____

Ακαδημαϊκό υπόβαθρο εκπαιδευτικού _____

Υλικοτεχνική υποδομή _____

Διοίκηση-Ηγεσία _____

Μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή _____

Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικού _____

Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού _____

Σχολική κουλτούρα _____

ΤΕΛΟΣ

Ευχαριστώ για το χρόνο και τη συνεργασία.