

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ  
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

του

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ ΑΝΔΡΕΑ

Επιβλέπων Καθηγητής  
Τζιώρας Παναγιώτης

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2021





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 Commons όπως 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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, 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, 16 Μαΐου 2021

Ο Δηλών: Ανδρέας Γρηγοριάδης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι λειτουργίες που λαμβάνουν μέρος στο ελληνικό δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλήρη διάσταση τους, δηλαδή τόσο αναφορικά το παιδαγωγικό έργο όσο και το διοικητικό. Σκοπός αποτελεί η εξέταση του βαθμού όπου εμφανίζεται δημοκρατικός προσανατολισμός, αξίες και ποιοτικά χαρακτηριστικά στους άξονες διδασκαλίας και μάθησης, σχολικού κλίματος και κουλτούρας, σχολικής διοίκησης και συμμετοχής στη σχολική διαχείριση. Παράλληλα, ελέγχονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της ποιότητας στη δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου. Στην έρευνα που εκπονήθηκε συμμετείχαν 179 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το 75,4% του δείγματος να αποτελείται από γυναίκες (135). Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, με μικρές παρεμβάσεις, το ερωτηματολόγιο «Adaptation of the Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» (Poznyak, 2009) που βασίζεται στο εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτεϊότητα «Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» (Bîrzea, Cecchini, Harrison, Krek, & Spajić-Vrkaš, 2005). Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διδασκαλία τους χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαίδευσης ενώ επίσης αναγνωρίζουν ότι αυτού του είδους η διδασκαλία συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος. Παράλληλα, συσχέτιση εντοπίζεται στο σχολικό κλίμα και την κουλτούρα και τη σχολική διοίκηση. Ωστόσο, στη σχολική διαχείριση εμφανίζεται ιδιαίτερα μειωμένη εμπλοκή τόσο των μαθητών όσο και των γονέων με τη διοίκηση να απέχει από τον χαρακτηρισμό της σε συνεργατική και δημοκρατική. Περαιτέρω συσχετίσεις που διεξήχθησαν ανάμεσα στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τους άξονες μελέτης έδειξαν ότι το φύλο, η σχέση εργασίας και τα χρόνια υπηρεσίας επιδρούν στα αποτελέσματα της διδασκαλίας, του κλίματος και της διοίκησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Δημοκρατία, ποιότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία, σχολική διοίκηση.

## ABSTRACT

In the present study the functions that take part in the primary education of Greek public school are investigated in their full dimension, both in terms of pedagogical task and school administration. The purpose is to examine the degree to which democratic orientation, values and quality characteristics appear in the sectors of teaching and learning, school climate and culture, school administration and participation in school management. At the same time, the views of primary school teachers on the contribution of quality to the democratic organization and operation of the modern school are examined. The study involved 179 primary school teachers, with 75.4% of the sample being women (135). For the data collection was used, with small interventions, the questionnaire “Adaptation of the Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools” (Poznyak, 2009) based on the tool for quality assurance of education for democratic citizenship “Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools” (Birzea, Cecchini, Harrison, Krek, & Spajić-Vrkaš, 2005). The research findings show that primary school teachers make sufficient use of the features of democratic education in their teaching, while also acknowledging that this type of teaching contributes to the quality of the course. At the same time, a correlation is found in the school climate and the culture and the school administration. However, in school management there is a particularly reduced involvement of both students and parents with the administration abstaining from being characterized as cooperative and democratic. Further correlations made between demographic and occupational characteristics and study sectors showed that gender, employment relationship and years of service affect the results of teaching, school climate and administration.

**Key words:** Democracy, quality, primary education, teaching, school administration.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	σελ. 5
<b>ABSTRACT.....</b>	σελ. 6
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	σελ. 16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.</b>	
<b>Ποιότητα στην εκπαίδευση</b>	
1.1 Εισαγωγή στην ποιότητα.....	σελ. 19
1.1.1 Ορισμός.....	σελ. 19
1.1.2 Ιστορική αναδρομή.....	σελ. 20
1.2 Ποιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης.....	σελ. 23
1.2.1 Εισαγωγή ποιότητας στην εκπαίδευση.....	σελ. 23
1.2.2 Προβληματισμοί στην εισαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	σελ. 25
1.2.3 Εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	σελ. 28
1.2.4 Χαρακτηριστικά και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση.....	σελ. 32
1.3 Η ποιότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	σελ. 34
1.3.1 Ιστορική αναδρομή.....	σελ. 34
1.3.2 Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.....	σελ. 37

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.**

### **Δημοκρατική πολιτειότητα στην εκπαίδευση**

2.1 Εισαγωγή στη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 42
2.1.1 Ορισμός.....	σελ. 42
2.1.2 Η δημοκρατία του Dewey.....	σελ. 43
2.1.3 Εκπαιδευτικές πολιτικές δημοκρατικής πολιτειότητας...	σελ. 45
2.2 Εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 47
2.2.1 Ορισμός.....	σελ. 47
2.2.2 Ο ρόλος της διδασκαλίας στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 49
2.2.2.1 Διδασκαλία «σχετικά» με τη δημοκρατία.....	σελ. 51
2.2.2.2 Διδασκαλία «για» τη δημοκρατία.....	σελ. 51
2.2.2.3 Διδασκαλία «μέσω» της δημοκρατίας.....	σελ. 52
2.2.3 Η συμβολή της συζήτησης στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 52
2.2.3.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 54
2.2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 55
2.2.5 Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 57
2.3 Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	σελ. 60

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.

### Η σχέση ποιότητας και δημοκρατικής πολιτειότητας στο σύγχρονο σχολείο

3.1 Εισαγωγή.....	σελ. 62
-------------------	---------



3.2 Η συμβολή της ποιότητας στη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση του σχολείου.....	σελ. 64
3.2.1 Δημοκρατικές αρχές της ισότητας.....	σελ. 65
3.2.2 Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα.....	σελ. 66
3.2.3 Δημοκρατικές αρχές της διαφάνειας.....	σελ. 67
3.2.4 Δημοκρατικός διάλογος σε σχέση με τους μηχανισμούς ποιότητας.....	σελ. 67
3.2.5 Ελευθερία και διαφορετικότητα.....	σελ. 67
3.3 Εργαλείο διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 68
3.3.1 Σκοπός εργαλείου .....	σελ. 68
3.3.2 Συμβολή στοιχείων διασφάλισης ποιότητας στη δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 69
3.3.3 Δείκτες αξιολόγησης ποιότητας στην δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 70
3.3.4 Περιοχές εφαρμογής ποιότητας στην δημοκρατική πολιτειότητα.....	σελ. 72
3.4 Προβληματισμοί αναφορικά με τη συμβολή της ποιότητας στη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση των σχολείων .....	σελ. 73
3.4.1 Πλαίσιο προβληματισμού .....	σελ. 73
3.4.2 Εισαγωγή δημοκρατικής φωνής στους μηχανισμούς ποιότητας στην εκπαίδευση.....	σελ. 75
3.4.3 Σύνδεση σχολείου με την κοινότητα.....	σελ. 77

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.**

### **Σχεδιασμός έρευνας**

4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	σελ. 78
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ. 80
4.3 Μεθοδολογία.....	σελ. 81
4.3.1 Μέθοδος έρευνας.....	σελ. 81
4.3.2 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	σελ. 82
4.3.3 Πληθυσμός έρευνας.....	σελ. 83
4.3.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	σελ. 84

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.

### Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Ανάλυση δεδομένων.....	σελ. 85
5.2 Αξιοπιστία και φαινομενική εγκυρότητα.....	σελ. 86
5.3 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.....	σελ. 86
5.4 Περιγραφικά στοιχεία ανά άξονα ερωτηματολογίου.....	σελ. 90
5.5 Συσχετίσεις δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σύγχρονου σχολείου με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.....	σελ. 99
5.5.1 Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με φύλο.....	σελ. 99
5.5.2 Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σχέση εργασίας.....	σελ. 101
5.5.3 Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 102
5.5.4 Συσχέτιση Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με σχέση εργασίας.....	σελ. 103
5.5.5 Συσχέτιση Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 105

5.5.6 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με φύλο.....	σελ. 108
5.5.7 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με σχέση εργασίας.....	σελ. 108
5.5.8 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 110
5.5.9 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου.....	σελ. 111
5.5.10 Συσχέτιση Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση με επίπεδο σπουδών.....	σελ. 112

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.**

### **Συμπεράσματα**

6.1 Συζήτηση.....	σελ. 114
6.2 Συμπεράσματα.....	σελ. 121
6.3 Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προτάσεις.....	σελ. 123

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>σελ. 124</b>
-------------------------------------	-----------------

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

Παράρτημα Α Ερευνητικό εργαλείο.....	σελ. 135
Παράρτημα Β Πίνακες.....	σελ. 140

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Α/Α	Ονομασία/περιγραφή	σελ.
Σχήμα 1.	Ο κύκλος του Deming	21
Σχήμα 2.	Κανόνας του Crosby	22
Σχήμα 3.	Συστατικά μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας	33
Πίνακας 1.	Τομείς ποιότητας ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	36
Σχήμα 4.	Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης	38
Πίνακας 2.	Θεματικοί άξονες & δείκτες εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων	39
Πίνακας 3.	Ενδεικτικές δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης	55
Πίνακας 4.	Πλαίσιο αξιολόγησης EDC	71
Πίνακας 5.	Προτεινόμενες περιοχές εφαρμογής εργαλείου EDC-QA	72
Πίνακας 6.	Δείκτες Cronbach's Alpha	86
Γράφημα 1.	Κατανομή συχνοτήτων του φύλου	86
Γράφημα 2.	Κατανομή συχνοτήτων της ηλικίας	87
Γράφημα 3.	Κατανομή συχνοτήτων της σχέσης εργασίας	87
Γράφημα 4.	Κατανομή συχνοτήτων θέσης εργασίας	88
Γράφημα 5.	Κατανομή συχνοτήτων του επιπέδου σπουδών	88
Γράφημα 6.	Κατανομή συχνοτήτων των χρόνων υπηρεσίας	89
Γράφημα 7.	Κατανομή συχνοτήτων εξοικείωσης Δημοκρατικής Λειτουργίας και Οργάνωσης Σχολικών Μονάδων	89
Πίνακας 7.	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	90
Πίνακας 8.	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα	91

Πίνακας 9.	Σχολική Διοίκηση	92
Πίνακας 10.	Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση	93
Γράφημα 8.	Είναι ενήμεροι για τις σημαντικές δράσεις που πρόκειται να γίνουν στο σχολείο σας το επόμενο σχολικό έτος	94
Γράφημα 9.	Συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων και του πειθαρχικού κώδικα του σχολείου σας	94
Γράφημα 10.	Είναι ενήμεροι για την κατανομή των σχολικών πόρων του σχολείου σας	95
Γράφημα 11.	Συμμετέχουν σε συζητήσεις για τα προβλήματα του σχολείου σας	95
Γράφημα 12.	Συμμετέχουν/επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου σας	95
Γράφημα 13.	Συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σας	96
Πίνακας 11.	Μέσες τιμές των 4 αξόνων (διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης-συμμετοχή στη σχολική διαχείριση)	96
Πίνακας 12.	Έλεγχος συσχετίσεων Spearman	97
Πίνακας 13.	Συσχέτιση σχολικού κλίματος και κουλτούρας με διδασκαλία-μάθηση και σχολική διοίκηση-διαχείριση	98
Πίνακας 14.	Συσχέτιση διδασκαλίας και μάθησης με σχολικό κλίμα-κουλτούρα και σχολική διοίκηση-διαχείριση	99
Πίνακας 15	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με φύλο	140
Πίνακας 16.	Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με φύλο	100
Πίνακας 17.	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σχέση εργασίας	141
Πίνακας 18.	Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σχέση εργασίας	101
Πίνακας 19.	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με χρόνια υπηρεσίας	142

Πίνακας 20.	Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με χρόνια υπηρεσίας	103
Πίνακας 21.	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με επίπεδο σπουδών	143
Πίνακας 22.	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	144
Πίνακας 23.	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με φύλο	146
Πίνακας 24.	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με σχέση εργασίας	146
Πίνακας 25.	Συσχέτιση Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με σχέση εργασίας	104
Πίνακας 26.	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με χρόνια υπηρεσίας	147
Πίνακας 27.	Συσχέτιση Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με χρόνια υπηρεσίας	107
Πίνακας 28.	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με επίπεδο σπουδών	148
Πίνακας 29.	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	148
Πίνακας 30.	Σχολική διοίκηση με φύλο	149
Πίνακας 31.	Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με φύλο	108
Πίνακας 32.	Σχολική διοίκηση με σχέση εργασίας	150
Πίνακας 33.	Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με σχέση εργασίας	109
Πίνακας 34.	Σχολική διοίκηση με χρόνια υπηρεσίας	152
Πίνακας 35.	Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με χρόνια υπηρεσίας	111
Πίνακας 36.	Σχολική διοίκηση με επίπεδο σπουδών	153
Πίνακας 37.	Σχολική διοίκηση με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	155
Πίνακας 38.	Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	112

Πίνακας 39.	Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με το φύλο	156
Πίνακας 40.	Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με τη σχέση εργασίας	157
Πίνακας 41.	Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με τα χρόνια υπηρεσίας	158
Πίνακας 42.	Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με το επίπεδο σπουδών	159
Πίνακας 43.	Συσχέτιση Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση με επίπεδο σπουδών	113
Πίνακας 44.	Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με την εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	160

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεωρία και η έννοια της ποιότητας αναπτύχθηκε πρώτιστα τους κλάδους της ιδιωτικής οικονομίας στα πλαίσια της αναβάθμισης της ανταγωνιστικότητας και του βαθμού κέρδους στην αγορά δραστηριοποίησης. Η, δεδομένα, επιτυχής εφαρμογή της ποιότητα στον χώρο των οργανισμών και των επιχειρήσεων οδήγησε στην υιοθέτηση των μέτρων βελτίωσης και ανάπτυξης και σε άλλους τομείς. Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν συμπεριλάβει μέτρα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας. Η εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση ακολουθεί τις αρχές της εφαρμογής στον επιχειρηματικό χώρο θέτοντας στο κέντρο τον πελάτη, δηλαδή τον μαθητή. Προβλέπει τη διασφάλιση ποιότητας στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, τόσο δηλαδή στο διδακτικό σκέλος όσο και στο οργανωτικό πλαίσιο της. Στοχεύει, επομένως, στην αναβάθμιση του τρόπου διδασκαλίας, την ενίσχυση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, την επέκταση της χρήσης νέων τεχνολογιών, την ποιοτική και ποσοτική πληρότητα των διδασκόντων, τη διασφάλιση σύγχρονων και επαρκών υποδομών και καταληκτικά τον έλεγχο της απόδοσης των μαθητών και την απήχηση τους στην αγορά εργασίας (Μπρίνια, 2008).

Η δημοκρατική εκπαίδευση, από την άλλη μεριά, εκτείνεται σε όλες τις πτυχές του σχολείου τόσο σε οργανωτικό όσο και λειτουργικό πλαίσιο, διαμορφώνοντας το σε συμπεριληπτικό. Προϋποθέτει ενεργό και διευρυμένο ρόλο μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στη κοινοτική οργάνωση της σχολικής μονάδας (Ghosh, 2015). Η παρουσία των μαθητών στην αίθουσα κρίνεται δυναμική επηρεάζοντας και επενεργώντας στην πορεία της ύλης και το περιεχόμενο διδασκαλίας ενώ η συζήτηση και η πολύπλευρη ανάπτυξη θεματικών καθίσταται σε προτεραιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Προβλέπεται λοιπόν δημοκρατική λειτουργία της σχολικής τάξης όπως και της σχολικής διοίκησης με την ενεργή συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την ενθάρρυνση της βιωματικής εκπαίδευσης και την ισότιμη παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Delgado, 2014). Εξασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο η καθολική συμμετοχή όλων των μερών του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Kus & Cetin, 2014· Thornberg & Elvstrand, 2012).

Στόχος της εισαγωγής της ποιότητας με προσανατολισμό τη δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου είναι αποτυπώνοντας και



υπηρετώντας πρότυπα υψηλής ποιότητας να διασφαλιστεί η βελτίωση της εκπαίδευσης και η καλλιέργεια δημοκρατικών αρχών και αξιών στους μαθητές. Η εστίαση της ποιότητας, υπό αυτό το πρίσμα, τοποθετείται στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Συνεισφέρει στο σχολικό σύστημα και την πρακτική στην τάξη προσφέροντας ποιοτική καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα την παροχή βέλτιστης εκπαίδευσης στους νέους με πρότυπα επίτευξης σε τομείς προτεραιότητας ενώ ενισχύει και τη δημοκρατική διακυβέρνηση. Παρόλα αυτά, εκφράζονται προβληματισμοί για το ενδεχόμενο η ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων, με την εισαγωγή μέτρων αξιολόγησης και λογοδοσίας, να οδηγήσει στον ανταγωνισμό αντί της οικοδόμησης εδραιωμένης δημοκρατικής κοινότητας (Karaba, 2016). Για αυτό τον λόγο προτείνονται εναλλακτικές λύσεις προσηλωμένες στον κοινωνικό σχεδιασμό με ουσιαστικότερη συμμετοχής των άμεσα ενδιαφερόμενων.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η πραγματοποίηση αναλυτικής περιγραφής της παραπάνω θεματικής σε συνδυασμό με την εκπόνηση ποσοτικής έρευνας στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.). Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια, με τα πρώτα τρία να αφιερώνονται στο θεωρητικό υπόβαθρο. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο και τους όρους της ποιότητας στην εκπαίδευση. Επιχειρείται ιστορική αναδρομή στην έννοια της ποιότητας, από την εφαρμογή της στους κλάδους της οικονομίας μέχρι και την εισαγωγή της στην εκπαίδευση. Παρατίθενται οι θεωρίες και η φιλοσοφία που ακολουθείται στους επιχειρηματικούς κλάδους και ακολούθως αναλύεται ο τρόπος υλοποίησης της στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα χαρακτηριστικά και οι διαδικασίες που εξασφαλίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Παράλληλα γίνεται εκτενής αναφορά στους προβληματισμούς που υπάρχουν στην επιστημονική κοινότητα από την εισαγωγή των εννοιών του επιχειρηματικού κόσμου στο σχολικό σύστημα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ενεργειών που έχουν γίνει ιστορικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμπεριλαμβάνοντας και την περιγραφή του πρόσφατου συλλογικού προγραμματισμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που πρόκειται να εισαχθεί στις σχολικές μονάδες βάσει του ν. 4692/2020 και της Υ.Α. (ΦΕΚ 140/τ.Β').

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση της δημοκρατικής πολιτείας και εκπαίδευσης. Η διάρθρωση του κεφαλαίου περιλαμβάνει τη

διατύπωση ορολογιών και εννοιών, την ανάπτυξη της συλλογιστικής του Dewey όπως και σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές προσανατολισμένες στη δημοκρατία. Αποσαφηνίζεται ο ρόλος του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στα πλαίσια της λειτουργίας της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Αποτυπώνεται η ανάγκη για αναδιοργάνωση του περιεχομένου και της πορείας της διδασκαλίας καθώς και η συμβολή της συζήτησης στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος δημοκρατικής παιδείας. Αναπτύσσεται ο ρόλος της σχολικής διοίκησης και η αναγκαιότητα για ισχυροποίηση του ρόλου των μαθητών στο σύνολο των ενεργειών που συμβαίνουν στο σχολικό σύστημα. Τέλος, καταγράφεται η παρούσα κατάσταση της δημοκρατικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνδεση της ποιότητας και της δημοκρατικής πολιτεϊότητας στο σύγχρονο σχολείο. Αναπτύσσονται έννοιες σχετικές με τη συμβολή της ποιότητας στη δημιουργία ενός σχολείου που κινείται σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας. Έπειτα, περιγράφεται το εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτεϊότητα. Καταγράφονται ο σκοπός και η συμβολή του, οι δείκτες αξιολόγησης και οι περιοχές εφαρμογής του. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας ολοκληρώνεται με την ανάλυση επιστημονικών θέσεων που τοποθετούνται διστακτικά στην εισαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση διατυπώνοντας προβληματισμούς και εναλλακτικές που πρόκειται να ενισχύσουν τη δημοκρατική ταυτότητα του σύγχρονου σχολείου.

Τα επόμενα κεφάλαια συγκροτούν το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία. Αναφέρεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε, ο πληθυσμός της έρευνας, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο τοποθετούνται τα αποτελέσματα της έρευνας που περιλαμβάνουν την ανάλυση των δεδομένων, τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα περιγραφικά στοιχεία των δηλώσεων ανά άξονα του ερευνητικού εργαλείου όπως και τις συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τους άξονες μελέτης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται στοιχεία περί αξιοπιστίας, φαινομενικής εγκυρότητας και εσωτερικής συνέπειας της ερευνητικής πορείας της μελέτης.

Το τελευταίο κεφάλαιο αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τα ευρήματα της έρευνας, τη σύγκριση και σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία. Την κατάθεση μελλοντικών προτάσεων προς έρευνα και την ανάδειξη των περιορισμών της παρούσας μελέτης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **1.1 Εισαγωγή στην ποιότητα**

#### **1.1.1 Ορισμός**

Η ποιότητα ως έννοια και θεωρία αναπτύχθηκε και απασχόλησε πρώτιστα τον επιχειρηματικό κλάδο στα πλαίσια της αναβάθμισης της ανταγωνιστικότητας και του βαθμού κέρδους στην αγορά δραστηριοποίησης. Η διοίκηση με βάση την ποιότητα εστιάζει στην ανάγκη για συμμετοχή όλων των συντελεστών με στόχο τη βελτίωση. Αποτελεί μια σύγχρονη μορφή διοίκησης που διασφαλίζει την ορθή λειτουργία ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης καθιστώντας αρμόδιο το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών. Στηρίζεται στην εξυπηρέτηση των αναγκών των χρηστών εξασφαλίζοντας προϊόντα ή υπηρεσίες επιθυμητά, με εξασφάλιση μικρού κόστους και με μηχανισμούς πρόληψης και αντιμετώπισης σφαλμάτων κατά τον σχεδιασμό και την παραγωγή (Ζαβλανός, 2003· Μπρίνια, 2008· Στειακάκης & Κωφίδης, 2010).

Για τον Deming, η ποιότητα ορίζεται ως «η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη» (Ζαβλανός, 2003) ενώ για τον Crosby ως «η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη» (Tahidu, Bawa, & Abubakari, 2014). Μάλιστα, ο Deming προσδιορίζει την ικανοποίηση των πελατών ως το αποτέλεσμα της τωρινής απόδοσης σε σχέση με την αναμενόμενη. Εάν η τωρινή απόδοση υπερβαίνει την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση των καταναλωτών αυξάνεται (Ζαβλανός, 2003). Κατά τον Juran (1986) «ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση». Σύμφωνα με τον Δερβιτσιώτη (2005), η ποιότητα είναι συνυφασμένη με την αξία που προσφέρει το αγαθό ή η υπηρεσία στον καταναλωτή για το συνολικό διάστημα που το χρησιμοποιεί, συμπεριλαμβανομένου του οικονομικού και ψυχολογικού κόστους. Οι Στειακάκης & Κωφίδης (2010: 11) προσδιορίζουν την ποιότητα ως «το σύνολο των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών μέσω των οποίων εξασφαλίζεται ότι το προϊόν ή

η υπηρεσία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των καταναλωτών και ικανοποιεί εκφρασμένες ή συναγόμενες ανάγκες».

Ο Garvin (1988) αναδεικνύει τη δυναμική του ορισμού της ποιότητας, με την έννοια της να διαφοροποιείται ανάλογα με την οπτική των εμπλεκόμενων παραγόντων (καταναλωτής, αξία, διαδικασία παραγωγής, προϊόν ή υπηρεσία). Επομένως, υπό την οπτική των πελατών, η ποιότητα συνδέεται με την ικανοποίηση των επιθυμιών· με βάση την αξία, σχετίζεται με τον βαθμό ικανοποίησης συγκριτικά με την τιμή· από το μέρος των διαδικασιών παραγωγής ποιότητα θεωρείται η ακολουθία των, εκάστοτε, οριζόμενων προδιαγραφών ενώ η ανταπόκριση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε αγαθού ή υπηρεσίας είναι εκείνη που το καθιστά ποιοτικό.

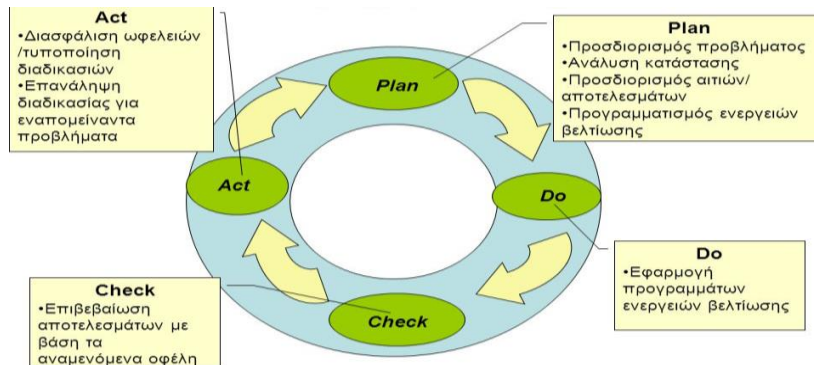
### 1.1.2 Ιστορική αναδρομή

Η κυρίαρχη φιλοσοφία που επηρέαζε τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις έως και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα αποτελούσε εκείνη του Taylor. Σύμφωνα με αυτήν, η εστίαση επικεντρωνόταν στην ποσοτική αύξηση της παραγωγής, δίχως να υπάρχει προνόηση για τη συμπερίληψη δεικτών που να προλαμβάνουν αστοχίες κατά τη διαδικασία κατασκευής. Μικρή είναι η ευελιξία που εμφανίζει η γραμμή παραγωγής και αυστηρό το καθηκοντολόγιο που ακολουθούν οι εργαζόμενοι δίχως να διαθέτουν περιθώρια αυτενέργειας ή άποψη για τις διαδικασίες που ακολουθούνται (Ζαβλανός, 2003).

Αργότερα, στο στόχαστρο τέθηκε η βελτίωση της παραγωγής με τη θέσπιση προδιαγραφών κατά τα στάδια και τον τελικό έλεγχο, πριν τη διανομή στην αγορά, με στόχο την ελαχιστοποίηση των λαθών και την προώθηση της ποιότητας. Στη διαδικασία, αυτή, καίριο ρόλο ξεκίνησε να διαδραματίζει η επιστήμη της στατιστικής με την ενσωμάτωση αρμόδιων διαγραμμάτων και ελέγχων (Ζαβλανός, 2003). Σταδιακά, όμως, η εισαγωγή ποιοτικών δεικτών και εποπτείας για την πρόληψη σφαλμάτων ξεκίνησε να εφαρμόζεται από τα στάδια του σχεδιασμού.

Ο Deming (1986) στη θεωρία του για την βελτίωση της ποιότητας, ισχυροποίησε τη θέση των στατιστικών ελέγχων στις διαδικασίες παραγωγής θέτοντας ισχυρές ποιοτικές προδιαγραφές από τα στάδια πλέον του σχεδιασμού και κατασκευής των αγαθών ή των υπηρεσιών. Εισηγάγε άξονες σταθεροποίησης της

ποιότητας δίνοντας έμφαση στην παρουσίαση μειωμένων διακυμάνσεων στις διαδικασίες σχεδιασμού, παραγωγής και επιθεώρησης. Ο κύκλος της βελτίωσης του έργου (PDC/SA) που εισηγείται διαθέτει 4 βήματα περιλαμβάνοντας τον προγραμματισμό (plan), την υλοποίηση (do), την μελέτη/ανάλυση (study/check) και την εφαρμογή (act), όπως διαφαίνεται στο παρακάτω σχήμα.



Πηγή: <https://slideplayer.gr/slide/1924075/>

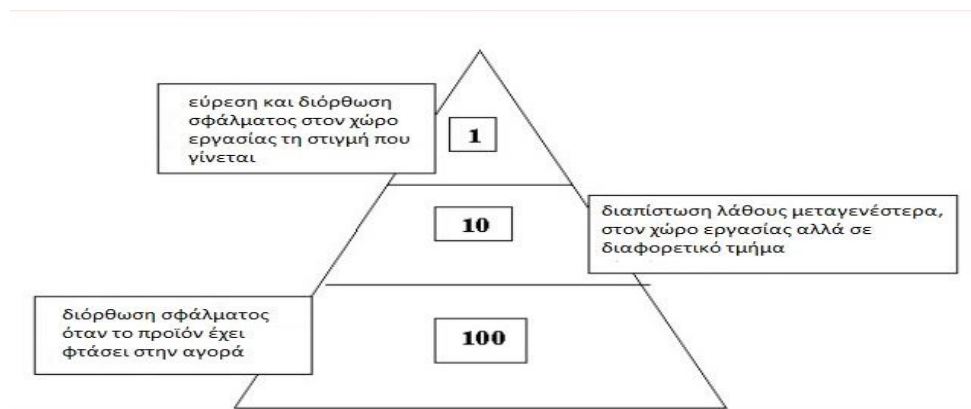
### Σχήμα 1. Ο κύκλος του Deming

Μεταγενέστερα, το σχέδιο δράσης του Deming περιέλαβε 14 σημεία εφαρμόσιμα σε κάθε οργανισμό ή επιχείρηση ανεξαρτήτου μεγέθους και αντικειμένου. Ο οδηγός δίνει έμφαση στην τήρηση της συνέπειας και της πίστης στην φιλοσοφία και στο όραμα που θα εστερνιστεί η διοίκηση. Εκτός, από τη δέσμευση στην πρόοδο των παροχών, την ελαχιστοποίηση του κόστους και των σφαλμάτων, εισάγει την αξία της ομαδικής λειτουργίας με την ενεργότερη εμπλοκή των εργαζομένων, τη διασφάλιση της εργασιακής τους ικανοποίησης και της επιμόρφωσης τους (Deming, 1986). Ιδιαίτερη σημασία στη δυναμική των εργαζομένων ενός οργανισμού προσέδωσε και ο Feigenbaum (1991) ενθαρρύνοντας το δυναμικό να βελτιωθεί μέσω συνεχών κύκλων επιμόρφωσης και παρακίνησης.

Ο Juran (1986), επίσης, επηρέασε την ποιοτική διοίκηση και λειτουργία οργανισμών και επιχειρήσεων δίνοντας βαρύτητα στον σχεδιασμό κάθε ενέργειας ώστε να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία της. Εισηγήαγε την τριλογία της ποιότητας που περιλάμβανε τον προσχεδιασμό, τον έλεγχο και τη βελτίωση της ποιότητας. Στο

στάδιο του προσχεδιασμού προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του προσφερόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας, αναγνωρίζεται το αντίστοιχο κοινό και οι επιθυμίες του ώστε να ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του. Στη φάση του ελέγχου διατυπώνονται πρότυπα απόδοσης, αξιολογείται η πραγματική απόδοση, γίνεται σύγκριση με τα πρότυπα και λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα. Στο τελευταίο μέρος της τριλογίας συγκροτείται ομάδα με αποστολή τη διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν σε μη αναμενόμενη ποιότητα και στην εύρεση λύσεων αντιμετώπισης της κατάστασης. Στόχος της όλης διαδικασίας αποτελεί ο μηδενισμός των λαθών και η εύρεση τους πριν την παραγωγή του αγαθού ή την παροχή της υπηρεσίας ώστε να μην επηρεάζεται το κόστος.

Η φιλοσοφία του Crosby (1979) θεωρεί την εισαγωγή της ποιότητας ως το μόνο δείκτη απόδοσης, καθώς μειώνει το κόστος παραγωγής. Η φιλοσοφία του βασίζεται στον εντοπισμό και την ικανοποίηση των επιθυμιών των πελατών, στην πρόβλεψη λαθών όσο το δυνατόν γρηγορότερα, τον μηδενισμό των σφαλμάτων και τη βελτίωση με βάση το κόστος μη ικανοποίησης των επιθυμιών των πελατών (Δερβιτισιώτης, 2001). Η επιμονή του στην αξία του μηδενισμού των σφαλμάτων εντοπίζεται και στον κανόνα 1-10-100 που απεικονίζει τη ζημία του οργανισμού από την πρόληψη λαθών (1) μέχρι την ανακάλυψη του λάθους από τον πελάτη (100).



**Σχήμα 2.** Κανόνας του Crosby

Η εστίαση, λοιπόν, των επιχειρήσεων μεταβαίνει στη διαμόρφωση προϊόντων και υπηρεσιών που χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία, αξιοπιστία, μειωμένες



μεταβολές, αύξηση της παραγωγής με την ταυτόχρονη, όμως, πρόβλεψη σφαλμάτων και ελαττωμάτων, τη διασφάλιση χαμηλού και ανταγωνιστικού κόστους. Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας μεταβαίνει σε ολόκληρο τον οργανισμό με τη συμμετοχή όλων των μερών του σε όλα τα επίπεδα και τις δραστηριότητες διαμορφώνοντας συνθήκες διοίκησης ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) (Δερβιτσιώτη, 2001).

## **1.2 Ποιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης**

### **1.2.1 Εισαγωγή ποιότητας στην εκπαίδευση**

Η επιτυχής εφαρμογή της διοίκησης στηριζόμενη στην ποιότητα στον χώρο των οργανισμών και των επιχειρήσεων οδήγησε στην υιοθέτηση των μέτρων βελτίωσης και σε άλλους τομείς. Η ΔΟΠ δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης και σε αυτό συνέβαλε το παγκόσμιο οικονομικό περιβάλλον και ο έντονος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας που προϋποθέτει τη δημιουργία εργαζόμενων με υψηλά επίπεδα μόρφωσης και την ανάγκη για εξασφάλιση συνθηκών ισότιμης παροχής μόρφωσης σε όλα τα παιδιά (Darling-Hammond, 2010).

Τα εκπαιδευτικά πρότυπα, οι αξιολογήσεις και τα συστήματα λογοδοσίας είναι μείζονος πολιτικής σημασίας στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.) (Levinson, 2011). Ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση απασχολούν την ατζέντα της UNESCO τόσο στη θέσπιση Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας όσο και στην Εκπαίδευση για Όλους όπου ανάμεσα στους 6 στόχους της εκπαίδευσης προσδιορίζεται η θέση της ποιότητας (Barrett, 2011· Toots & Lauri, 2015). Η πρόοδος που έχει γίνει στην αποτύπωση δεικτών ποιότητας της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί πλέον προϋπόθεση για την οικονομική ανταγωνιστικότητα μιας χώρας. Η αυξανόμενη εξάρτηση της χάραξης πολιτικής από δεδομένα και την ερμηνεία της ποιότητας σε σχέση με τη διεθνή στατιστική σύγκριση έχουν κάνει τους ερευνητές να ισχυριστούν ότι έχει σημειωθεί σημαντική στροφή στη διεθνή εκπαιδευτική διακυβέρνηση (Toots & Lauri, 2015). Χαρακτηριστικά, όπως σημειώνει η Levinson (2011), μόνο για τη διετία 2009-2011 οι Η.Π.Α. αποδέσμευσαν κονδύλια άνω των πέντε δισεκατομμυρίων δολαρίων για την ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων, εθνικών τυποποιημένων προτύπων και μορφών αξιολόγησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν συμπεριλάβει μέτρα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας ενώ αρκετοί είναι και οι εκπρόσωποι των παιδαγωγικών επιστημών που υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση της θα συντελέσει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πεποίθηση ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ικανά να διδάξουν όλες εκείνες τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για να καταλάβουν μια θέση στην παγκόσμια οικονομία υποστηρίζεται από την Παγκόσμια Τράπεζα και τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) με στόχευση στη σύνδεση αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες (Tampio, 2017). Εκτός από οργανισμούς διεθνής εμβέλειας, δράσεις και οργανώσεις πολιτικών δικαιωμάτων όπως για παράδειγμα το «No Child Left Behind» προασπίζονται τη διασφάλιση προτύπων και λογοδοσίας δηλώνοντας ότι η προσέγγισή που ακολουθείται είναι «γνήσια, εσωτερικά συνεκτική και εμπνευσμένη από ένα ισότιμο όραμα» (Rhodes, 2011: 520). Το όραμα, αποτελεί η βελτίωση των σχολείων και η ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, δίνοντας ευκαιρία για ανέλιξη σε όλους (Rhodes, 2011).

Η ρητορική της υιοθέτησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, πηγάζει από την απαίτηση για βελτίωση των κοινωνιών και την εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης που διαθέτει προδιαγραφές, διαδικασίες ελέγχου, δικλίδες διασφάλισης της ποιότητας ώστε να καθίσταται σαφές ότι το προϊόν της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα της ανταποκρίνονται στα κριτήρια που έχουν θεσπιστεί (Darling-Hammond, 2010· Levinson, 2011). Το σχολείο προσεγγίζεται ως συμβαλλόμενο μέρος στην ατομική πρόοδο, την κοινωνική ένταξη, τον εκδημοκρατισμό και την ευημερία. Επικεντρώνεται συνολικά στην ενίσχυση του εγγραμματος του πληθυσμού και στη μείωση της σχολικής διαρροής σε παγκόσμιο επίπεδο (Barrett, 2011).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση συνάδει με την πρόοδο σε μια σειρά θεμάτων και δεικτών που σχετίζονται με τις πτυχές λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Προβλέπει την εξασφάλιση ποιότητας και αναβάθμισης του τρόπου διδασκαλίας, των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, την επέκταση της χρήσης νέων τεχνολογιών, την ποιοτική και ποσοτική πληρότητα των διδασκόντων, τη διασφάλιση σύγχρονων και επαρκών υποδομών και τέλος τον έλεγχο της απόδοσης των μαθητών και την απήχηση τους στην αγορά εργασίας (Μπρίνια, 2008). Όπως συμβαίνει και στον τομέα των επιχειρήσεων, η ποιότητα στην εκπαίδευση στοχεύει στην άρτια συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των



συμβαλλόμενων μερών του σχολικού συστήματος, δηλαδή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Ο Ζαβλανός (2003) αναγνωρίζει ως κύριο στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών και την αποδοχή του μορφωτικού επιπέδου του καθενός. Η διαδικασία δεν εστιάζει στη βαθμολόγηση των μαθητών αλλά στον προσδιορισμό των γνώσεων τους ώστε να συμβάλλει στη βελτίωση τους και στη στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Στο επίκεντρο των προσπαθειών για διαρκή βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρει η σχολική μονάδα βρίσκονται οι μαθητές, μέσω της αναζήτησης τρόπων ελέγχου απόδειξης ότι παρουσιάζουν διευρυμένες, ποιοτικές γνώσεις και ετοιμότητα ώστε να εισαχθούν στην κοινωνία ως πολίτες και εργαζόμενοι. Για τον Alexander (2008), στόχος της ποιότητας έγκειται η διεκπεραίωση στόχων έναντι δεικτών για την ενίσχυση της ικανότητας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Αντικείμενο των δεικτών ποιότητας είναι ο καθορισμός των κατηγοριών δραστηριότητας του εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια η εύρεση των αδύναμων σημείων, των επιτευγμάτων καθώς και των ευκαιριών εξέλιξης (Vlašić, Vale & Puhar, 2009).

Παράλληλα, αντικείμενο συζήτησης της ακαδημαϊκής, πολιτικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας αποτελεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ποιότητας και η χρήση της στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και οι τρόποι προσαρμογής της ώστε να συνάδει με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα (Φρυδά, Βλάχος & Δαγκλής, 2010).

### **1.2.2 Προβληματισμοί στην εισαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση**

Το γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεωρία διοίκησης προέρχεται από τον κόσμο των επιχειρήσεων έχει διαμορφώσει ένα πεδίο προβληματισμού αναφορικά με το δόκιμο της εφαρμογής της στον χώρο της παιδαγωγικής. Μερικά επιστημόνων εκφράζει προβληματισμούς αναφορικά με την άκρατη εισχώρηση ορολογιών προερχόμενων από τον χώρο της οικονομίας σε εκείνον της εκπαίδευσης (Biesta, 2019· Tikly & Barrett, 2011). Όροι όπως παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, ποιότητα, λογοδοσία, ατομικό επίτευγμα συναντούνται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική ζωή σε διεθνή κλίμακα (Karaba, 2016· Φρυδά κ.συν., 2010). Η πίεση που ασκείται στο σχολικό σύστημα σε παγκόσμια κλίμακα για βελτίωση, σε εκπαιδευτικούς,

μαθητές και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, έχει δημιουργήσει ένα κλίμα πίεσης, διαρκούς αναζήτησης και ανάγκης προσδιορισμού του τι αξίζει στην εκπαίδευση και τι μετράει ως εκπαίδευση (Collins, Hess, & Lowery, 2019). Τέτοιες πρακτικές τείνουν να μετατρέπουν το σύγχρονο σχολείο περισσότερο σε μέρος του προβλήματος παρά συνεισφέρουν στη λύση του (Biesta, 2019).

Η ποιότητα εισήχθη στην εκπαίδευση ως μια κοινωνικοοικονομικοπολιτική τομή που θα εξασφάλιζε την ισότητα στην πρόσβαση αλλά και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι προσπάθειες εστίασαν στη δυνατότητα καθολικής εφαρμογής της ποιότητας και τήρησης των προτύπων ανεξάρτητα από τους ανασταλτικούς παράγοντες (Karaba, 2016). Ο Biesta (2019), όμως, υπογραμμίζει ότι το εγχείρημα κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είχε την ανάλογη πορεία με την έρευνα να εστιάζει στην αναζήτηση τρόπων μέτρησης της ποιότητας, καθορισμού της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και εύρεσης έγκυρων δεικτών, μετρήσεων και αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τον ακαδημαϊκό κόσμο, η επιφυλακτική στάση έναντι στην εισαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν σχετίζεται με τη λέξη «ποιότητα», που αν και ενέχει θετικό πρόσημο, αποτελεί γενική έννοια με έντονη πολιτική χροιά (Biesta, 2010, 2019). Αντίθετα, οι προβληματισμοί έγκειται στην εισαγωγή όρων ανταγωνισμού στην εκπαίδευση και στη δημιουργία εκτιμήσεων για το τι προσδιορίζεται αποδεδειγμένα ωφέλιμο ή όχι, με τη συνεχιζόμενη εξαγωγή αποδεικτικών στοιχείων για το τι φαίνεται πως λειτουργεί στο σχολείο (Biesta, 2019· Tampio, 2017).

Ο Biesta (2019) διακρίνει τρεις παρεξηγήσεις που σχετίζονται με την ποιότητα στην εκπαίδευση σε θέματα:

❖ αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα

Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα είναι εργαλεία που αφορούν τιμές που εξετάζουν τη δυναμική μιας συγκεκριμένης διεργασίας, για να κρίνουν κατά πόσο επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό που σκοπεύει και για τον τρόπο που χρησιμοποιεί τους πόρους που δεσμεύει. Ωστόσο, είναι έννοιες ουδέτερες αναφορικά με την ωφέλεια που πρόκειται να επιφέρει η διεργασία και προς ποια, πάντα, κατεύθυνση. Το πραγματικό ερώτημα εδράζει στη φύση των στόχων που θα

αποτιμηθούν ως αποτελεσματικοί και αποδοτικοί. Ποιοι σκοποί δηλαδή επιθυμείται να φέρει η διαδικασία και με ποιον προσανατολισμό.

❖ ικανοποίησης των αναγκών των πελατών

Η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση της φιλοσοφίας των επιχειρήσεων, αν και στη βάση της διαθέτει την λογική της εκπλήρωσης των απαιτήσεων και των προσδοκιών των μαθητών, ενδέχεται να καταστεί προβληματική στο σημείο όπου οι μαθητές ενδέχεται να εκφράσουν μη εκπαιδευτικές και ηθικές επιθυμίες. Για παράδειγμα η αντιγραφή, η απαίτηση να γνωρίζουν τα θέματα των εξετάσεων ή η εγγυημένη επιτυχία (Nixon, Scullion & Hearn, 2018).

❖ επιτελεστικότητας

Η επιτελεστικότητα ενέχει τον κίνδυνο οι δείκτες ποιότητας που ορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα να λαμβάνονται ως αυτοσκοπός για τον εκπαιδευτικό οργανισμό με αποτέλεσμα εκείνος να προσηλώνεται μονάχα στην επίτευξη αριθμών και δεικτών ώστε να καταστεί για παράδειγμα ανταγωνιστικός, επιτυχημένος, δημοφιλής. Περαιτέρω, προκύπτουν αμφιβολίες όσον αφορά τον βαθμό επάρκειας της ποιότητας στην εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση να διερευνήσει το σύνολο των καταστάσεων και των πλευρών που διέπουν το σύγχρονο σχολείο. Ή αν αντίθετα, προσδίδονται τιμές και δείκτες σε όσα μπορούν να μετρηθούν παραμερίζοντας τα υπόλοιπα που δεν γίνεται να μετρηθούν ή δεν μετρώνται.

Η μέτρηση των επιδόσεων στην εκπαίδευση με την εισαγωγή των τιμών-στόχων, κατά τα πρότυπα των επιχειρήσεων και των τεχνολογικών προϊόντων, έχει δημιουργήσει προβληματισμούς στην επιστημονική κοινότητα συγκριτικά με τα αποτελέσματα που δύναται να επιφέρει σε τομείς όπως για παράδειγμα στη σχολική διαρροή και την κοινωνικοοικονομική διαβάθμιση των μαθητών. Η συμπερίληψη τους συμπίπτει με την καθιέρωση της φιλελεύθερης ιδεολογίας στη διεθνή σκηνή (Karaba, 2016). Σύμφωνα με τον Karaba (2016), οι επιταγές του νεοφιλελευθερισμού αναγνωρίζουν τις ελευθερίες του ατόμου, προωθούν την ανάπτυξη και την ατομική πρωτοβουλία προβαίνοντας σε συρρίκνωση της κρατικής παρέμβασης. Τα σχολεία τείνουν να εναρμονίζονται με τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς συρρικνώνοντας ταυτόχρονα τον χαρακτήρα κοινωνικής πρόνοιας που παραδοσιακά επιδεικνύουν (Φρυδά κ.συν., 2010). Οι πρακτικές που αποτυπώνονται στα προγράμματα σπουδών

μεταφέρουν την εστίαση τους από την απόκτηση γνώσεων στην πρόσκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και επαγγελματικής κατάρτισης που θα προετοιμάζουν τον μαθητή ώστε να εισέρχεται ομαλά σε κοινωνίες βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης όπου στοιχεία όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η καινοτομία αποτελούν απαραίτητα εφόδια (Φρυδά κ.συν., 2010). Απώτερος σκοπός, καθίσταται οι εκπαιδευτικές μεταβολές των κρατών-μελών της Ε.Ε. να συνεισφέρουν στην τροφοδότηση κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης που ακολουθούν κοινές συνισταμένες διαμορφώνοντας τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική της (Council of Europe, 2000).

Σύμφωνα με τους Φρυδά κ.συν. (2010) τα εμπόδια της σύγκρισης των επιδόσεων που ελλοχεύει η μέτρηση με κριτήρια στο διδακτικό έργο ενδέχεται να ξεπεραστούν εφόσον οι δείκτες ικανοποιούν τις παρακάτω συνθήκες:

- ❖ εξυπηρετούν τη βάση αναφοράς μέσω της οποίας δύναται να ελεγχθεί η επιτυχία των προγραμμάτων
- ❖ η εισαγωγή ευαίσθητων τιμών απόδοσης ή αποτυχία προγραμμάτων
- ❖ καθορισμός ενός πλαφόν κατώτερης επιθυμητής επίδοσης.

### 1.2.3 Εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση ακολουθεί τις αρχές της εφαρμογής στον επιχειρηματικό χώρο θέτοντας στο κέντρο τον πελάτη. Ο κύριος εσωτερικός πελάτης του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ο μαθητής (Ζαβλανός, 2003). Αποσκοπώντας στην εφαρμογή της διοίκησης με βάση την ποιότητα είναι σημαντικό να ακολουθούνται οι παρακάτω αρχές (Ζαβλανός, 2003):

- ❖ προσήλωση στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών

Καίριας σημασίας είναι ο προσανατολισμός του σχολείου να στρέφεται στην ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τόσο των εσωτερικών χρηστών του σχολικού συστήματος, δηλαδή των μαθητών, όσο και των εξωτερικών, δηλαδή των γονέων και συνολικά της κοινωνίας. Είναι απαραίτητο να εισακουστούν οι προσδοκίες των μαθητών, γονέων και της κοινωνίας και να συμπεριληφθούν

αρμονικά στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, στις στρατηγικές και τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας.

- ❖ δέσμευση όλων των μελών για συνεχή προσπάθεια με στόχο την πρόοδο

Δεύτερος άξονας της λειτουργίας των σχολείων βάση της θεωρίας της ολικής ποιότητας είναι η προσήλωση στην πρόοδο και η πιστή εφαρμογή του οράματος από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του σχολείου. Χρειάζεται τα μέλη να δεσμευτούν στις ενέργειες και τους στόχους που έχουν οι ίδιοι θέσει.

- ❖ καθολική συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας

Τέλος, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής μονάδας χρειάζεται να είναι καθολική στην υλοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης. Επειδή, οι διαδικασίες που ακολουθούνται είναι διαρκείς, με τον προγραμματισμό και τις ενέργειες να ανανεώνονται και να εμπλουτίζονται συνεχώς, πρέπει να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του δυναμικού της σχολικής κοινότητας σε ολόκληρο το φάσμα της και σε όλες τις εκφάνσεις της (Μπακιρτζή, 2020).

Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει το σύνολο των διαδικασιών που λαμβάνουν μέρος στη σχολική κοινότητα είτε αυτές αναφέρονται σε συνθήκες που αφορούν την τάξη, είτε το διδακτικό προσωπικό ή τη σχολική μονάδα στο σύνολο τους. Συγκεκριμένα, για την επάρκεια της διδασκαλίας και για τη διασφάλιση της ποιοτικής πορείας του μαθήματος, ελέγχεται (Μπρίνια, 2008):

- ❖ το πρόγραμμα σπουδών
- ❖ οι τεχνικές διδασκαλίας
- ❖ η χρήση ΤΠΕ
- ❖ η καταλληλότητα του διδακτικού προσωπικού
- ❖ η υλικοτεχνική υποδομή
- ❖ η επίδοση των μαθητών

Ο προγραμματισμός ενεργειών για την επάρκεια των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τη διασφάλιση της ποιότητας τους έχουν ως ανώτερο σκοπό (Μπρίνια, 2008):

- ❖ την εξασφάλιση αναγκών και φιλοδοξιών των μαθητών
- ❖ τη διαρκή ενίσχυση των διαδικασιών
- ❖ τον διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων στους μαθητές
- ❖ την εφαρμογή διδακτικών τεχνικών που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης
- ❖ την εργασία σε ομάδες
- ❖ την ενεργητική εμπλοκή όλων των μερών στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας

Η ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνει ένα δομημένο πλαίσιο αναμόρφωσης της τάξης άλλα και του σχολείου συνολικά (Μπακιρτζή, 2020). Αξιοποιεί το δυναμικό του σχολικού πλαισίου για να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό προϊόν και να συντελέσει στην αποδοτικότερη συνεργασία των συστημάτων του.

Σύμφωνα με την Barrett (2011), οι σύγχρονες τάσεις διεθνώς χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ως επαρκείς και λογικούς δείκτες ποιότητας. Η μέτρηση τους αποτελεί μέτρο που γίνεται εύκολα αποδεκτό από τους κύκλους χάραξης πολιτικής καθώς και άλλους διεθνείς εμβέλειας (UNESCO - Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας και Στόχοι Εκπαίδευσης για Όλους) ως οι καλύτεροι διαθέσιμοι αντικειμενικοί δείκτες ποιότητας, και όχι μόνο ως μια μερική πηγή πληροφοριών σχετικά με την ποιότητα.

Η θεωρία του Deming που συνείσφερε στον εκσυγχρονισμό του μάνατζμεντ και τη διαμόρφωση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, φαίνεται να φέρει πεδίο εφαρμογής και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Deming (1986) προσάρμοσε τα 14 σημεία του ολικού μάνατζμεντ ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Η ιδέα έγκειται στην ακολουθία κοινών αρχών για τη διασφάλιση προόδου είτε πρόκειται για μια διαδικασία είτε υπηρεσία ή προϊόν. Αρχικά, υπήρξε η αίσθηση ότι το σύστημα 14 τομέων τυγχάνει εφαρμογής κυρίως στη διοικητική οργάνωση του σχολείου. Ωστόσο, στη συνέχεια, οι αρχές του Deming μεταφέρθηκαν και στην τάξη στα πλαίσια της διαχείρισης της και προαγωγής της διδασκαλίας. Ακολούθως, απαριθμούνται τα

εξειδικευμένα σημεία του Deming (1986), όπου η τήρηση τους συνδέεται άρρηκτα με την αποτύπωση της ποιοτικής λειτουργίας των σχολείων.

- ❖ Εξασφάλιση συνέχειας και σταθερότητας στον σκοπό και στο όραμα της σχολικής μονάδας ώστε να μεγιστοποιούνται οι προσπάθειες και να υπηρετείται η ανάπτυξη της ποιότητας
- ❖ Απεικόνιση νέας φιλοσοφίας που θα εμπρικλείει συμμετοχική διοίκηση και μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας.
- ❖ Εξασφάλιση συνθηκών ποιοτικής οργάνωσης, λειτουργίας και διδασκαλίας σε όλα τα στάδια των διαδικασιών του σχολείου και όχι μόνο στον τελικό έλεγχο.
- ❖ Ελαχιστοποίηση του κόστους.
- ❖ Διαρκή ανάπτυξη των υπηρεσιών που παράγονται με ταυτόχρονη διασφάλιση ελάττωσης των μεταβολών που λαμβάνουν μέρος και σχεδιασμό συνεπών και ελέγξιμων ακολουθιών.
- ❖ Καθιέρωση πρακτικής εργασίας και επιμόρφωσης.
- ❖ Αποτελεσματική ηγεσία με παροχή κινήτρων, διασφάλιση συνθηκών προόδου.
- ❖ Εξάλειψη φόβου και αντικατάσταση του με αίσθημα ασφάλειας, σεβασμού, συναδελφοσύνης.
- ❖ Ενθάρρυνση ομαδικής εργασίας όλων των μερών του σχολείου. Απομάκρυνση φραγμών ανάμεσα στη συνεργασία διαφορετικών ομάδων (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές).
- ❖ Απομάκρυνση από τακτικές δημιουργίας αναίτιων συνθημάτων και ανώτερων στόχων όταν δεν συνδυάζονται με αποτελεσματικότερες μεθόδους εκπαίδευσης.
- ❖ Αποβολή εισαγωγής ποσοτικής στοχοθεσίας και προτύπων εργασίας που απομακρύνουν το σχολείο από την εκπλήρωση της ποιότητας.
- ❖ Αναγνώριση και επιβράβευση προσπαθειών μαθητών και διδακτικού προσωπικού. Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργατικού περιβάλλοντος.



- ❖ Καλλιέργεια αισθήματος συνεχούς, δια βίου εκπαίδευσης και ανάγκης αυτοβελτίωσης.
- ❖ Αφοσίωση διοίκησης στην τήρηση της νέας φιλοσοφίας και συμβολή όλων των μερών της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην πραγματοποίηση της.

#### **1.2.4 Χαρακτηριστικά και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση**

Η διασφάλιση της ποιότητας στο σχολικό σύστημα προϋποθέτει μια σειρά παραγόντων και χαρακτηριστικών που χρειάζεται να υπηρετούνται. Σύμφωνα με τους Bîrzea, Cecchini, Harrison, Krek, & Sprajíc-Vrkaš (2005), η διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου στα σχολικά συστήματα επιτυγχάνεται εφόσον:

- ❖ ο στόχος και η φύση της εκπαιδευτικής παροχής επεξηγείται με σαφήνεια

Η εκάστοτε κυβέρνηση στηρίζει τον ανοιχτό διάλογο με τα σχολεία και τους εμπλεκόμενους φορείς ώστε να επιτευχθεί συναίνεση αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα αναλυτικά προγράμματα ενώ στο επίκεντρο βρίσκεται η ανάγκη για αποσαφήνιση εννοιών όπως η σημασία της ποιότητας, ο τρόπος μέτρησης της και η αναπαράσταση της.

- ❖ η ευθύνη και η υποχρέωση για τη διασφάλιση της ποιότητας κατανέμεται στα μέλη της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Το προσωπικό του σχολικού συστήματος προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στην άντληση δεδομένων σχετικά με την ποιότητα και το αποτέλεσμα συνολικά της εργασίας τους. Τα σχολεία και το προσωπικό υποστηρίζονται ικανοποιητικά στην περιγραφή και την ολοκλήρωση του εγχειρήματος και την κάλυψη των οιαδήποτε αναγκών τους.

- ❖ συμβολή στη δημιουργία κοινής αίσθησης ευθύνης και διαρκούς εργασίας στις τάξεις και τις σχολικές μονάδες με στόχο τη δέσμευση σε υψηλά πρότυπα.

Ως σημείο εκκίνησης ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση εγείρεται η διευκρίνιση της έννοιας της. Στοιχεία που καταδεικνύουν τι ορίζεται ως σημαντικό στην εκπαίδευση, τους στόχους και τις επιτεύξεις της είναι απαραίτητα για



τη διαδικασία. Στόχος της διασφάλισης της ποιότητας είναι να συνδέσει τους εκπαιδευτικούς στόχους με τα αποτελέσματα, να συγκρίνει την παρούσα κατάσταση του σχολικού συστήματος με την επιθυμητή όπως και να λάβει μέτρα ώστε να διασχίσει την απαιτούμενη απόσταση ανάμεσα στους δύο πόλους, με ρητή αναφορά στις προτεραιότητες και τους συμφωνηθέντες στόχους (Bîrzea et al., 2005).

Η συμμετοχή πολλών εμπλεκομένων στη διαχείριση των σχολικών μονάδων, στην ανάληψη ρόλων και ευθυνών πραγματοποιείται με γνώμονα την εκπαιδευτική ανάπτυξη και βελτίωση. Ωστόσο, έρχεται αντιμέτωπο στην παραδοσιακή προσέγγιση λειτουργίας των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα να χρειάζεται ευαισθητοποίηση και κίνητρα για αλλαγή (Pacewicz, 2009). Ο κύκλος βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής του σχολείου που χρειάζεται να πραγματοποιεί κάθε σχολική μονάδα είναι διαρκής. Η ανάθεση ρόλων, ευθυνών, λήψης αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συμβάλλει στην τόνωση και την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Επίσης απαιτείται λογοδοσία τόσο για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και για την επιτυχία τους σύμφωνα με τα ορισθέντα (Bîrzea et al., 2005).



Πηγή: Bîrzea et al. (2005)

### Σχήμα 3. Συστατικά μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας

Η λογοδοσία έρχεται να συμπληρώσει τις διαδικασίες που αποσκοπούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν το αντίκρισμα των καθημερινών κόπων και εργασιών εστιάζοντας στα στοιχεία, δίνοντας έμφαση στην αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων τους (Pacewicz, 2009). Η λογοδοσία ενδυναμώνει τους κύκλους έργων του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα των ενεργειών των εκπαιδευτικών ανατροφοδοτούν τις επιδόσεις του εκπαιδευτικού έργου που έλαβε μέρος. Τα αποτελέσματα δημοσιεύονται στους υπεύθυνους διατήρησης της ποιότητας και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Αποσκοπείται η αποτίμηση τους σε σύγκριση με τα κριτήρια και τους υποβληθέντες στόχους. Επιπλέον, αναζητείται η τήρηση διαφάνειας της ακολουθίας των ενεργειών που εφαρμόζονται στο σχολείο και συνταιριάζεται με συνέπειες με βάση τα συμπεράσματα της αξιολόγησης (Birzea et al., 2005).

### **1.3 Η ποιότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

#### **1.3.1 Ιστορική αναδρομή**

Η πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης προς την αναβάθμιση της ποιότητας των διαδικασιών και του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει στους πολίτες της διαρκεί αρκετές δεκαετίες δίχως ακόμη, όμως, να έχει καθοριστεί με επιτυχία. Στην πορεία των δεκαετιών, πολλές φορές επιχειρήθηκε να θεσπιστεί το πλαίσιο δραστηριοποίησης του ελληνικού σχολείου με αξιολόγηση των δράσεων του και του αντικρίσματος του στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι μορφές και οι αρμόδιοι αξιολόγησης της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταβάλλονται ανάλογα και με τις εξελίξεις στο ευρωπαϊκό προσκήνιο καθώς και την πρόοδο που λαμβάνει μέρος στις θεωρίες, τον ορισμό και την αποτύπωση τους στη διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου.

Στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, ο θεσμός του επιθεωρητή που είχε ρόλο υπευθύνου για την επίβλεψη των διοικητικών και εκπαιδευτικών σχολικών εργασιών και με λόγο στις κρίσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών (ν. 309/1976, 576/1977), αντικαταστάθηκε με τον ν. 1304/82 από τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές και τους προϊστάμενους εκπαίδευσης με ρητές τις διακρίσεις των λειτουργιών τους

και με εστίαση στην υπηρετήση του παιδαγωγικού και επιστημονικού έργου. Το 1985, με τον ν. 1566, ρυθμίζονται θέματα που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία των υποχρεωτικών βαθμίδων εκπαίδευσης ενώ αναγγέλλεται για πρώτη φορά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που λαμβάνει μέρος στο σχολικό σύστημα.

Από τη δεκαετία του '90 έως και σήμερα, συχνό είναι το φαινόμενο Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.), Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.) και νόμοι (ν.), που απευθύνονται στην αξιολόγηση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, να έχουν εκδοθεί και ψηφιστεί, χωρίς όμως να εφαρμόζονται στην ουσία τους είτε λόγω αντιδράσεων του εκπαιδευτικού σώματος είτε λόγω ελλιπούς πολιτικής βούλησης.

Συγκεκριμένα, τη διετία 1992-93 και αφού στο μεσοδιάστημα δεν έχουν οριστεί καθήκοντα για τη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ψηφίζεται ο ν. 2043/92 και το Π.Δ. 320/93 που ορίζει τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων αρμόδιους για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δηλαδή της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με στόχο, για ακόμη μια φορά, την υλοποίηση την αξιολόγηση της ποιοτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων, εκδίδεται το 1998 Π.Δ. (140) που, αυτή τη φορά, αποφασίζει τη σύγκληση σώματος αξιολογητών που θα μεριμνούν για τη διαρκή και μόνιμη διασφάλιση της ποιοτικής δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων ενώ η ήδη υπάρχουσα αξιολόγηση επαναθεσπίζεται και το 2002 (ν. 2986).

Το 2010, με τον ν. 3848, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της αναβάθμισης του, εισάγονται διατάξεις αξιολόγησης της εκπαίδευσης, προγραμματισμού και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων των σχολικών μονάδων και των λειτουργών της. Ιδιαίτερα στα εδάφια του άρθρου 32 προβλέπεται η δημιουργία προγράμματος δράσης, με τη στοχοθεσία που χρειάζεται να θέτει εκάστοτε μονάδα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και την αυτοαξιολόγηση που θα εφαρμόζεται στο τέλος της. Ταυτόχρονα, σημειώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού έπεται των κρίσεων λειτουργίας των σχολείων. Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς περιλαμβάνει τους παρακάτω τέσσερις άξονες:

- ❖ καταγραφή απόδοσης σχολικής μονάδας

- ❖ εκτίμηση ευστοχίας δεικτών που καταρτίστηκαν κατά το πρόγραμμα δράσης
- ❖ εντοπισμός ισχυρών και αδύναμων σημείων καθώς και προκλήσεων που αναδύθηκαν στη σχολική χρονιά
- ❖ προτεινόμενα μέτρα βελτίωσης των υφιστάμενων συνθηκών

Παράλληλα, η παιδαγωγική ευθύνη για την πορεία και την καταγραφή των παραπάνω δράσεων και αποτιμήσεων καρπώνεται στον διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων και τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο με την υποχρέωση κοινοποίησης των αποτελεσμάτων στην ηλεκτρονική σελίδα του σχολείου, την οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης, στους μαθητές και τους γονείς τους. Επίσης, από τις παραγράφους του άρθρου 32 του ν. 3848/10 προκύπτει η υποχρέωση υλοποίησης ανάλογης διαδικασίας από τις διευθύνσεις εκπαίδευσης προς τις περιφέρειες.

Με την Υ.Α. του 30972/Γ1/5-3-2013 εισήχθησαν τα πεδία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα καθορίστηκαν τα επίπεδα ανάλυσης, οι τομείς και οι δείκτες ποιότητας της σχολικής πραγματικότητας της ελληνικής επικράτειας συλλήβδην.

**Πίνακας 1.** Τομείς ποιότητας ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Επίπεδα ανάλυσης	Τομείς	Δείκτες
Δεδομένα σχολείου	Μέσα & πόροι	Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή & οικονομικοί πόροι Στελέχωση
Διαδικασίες σχολείου	Ηγεσία & διοίκηση	Οργάνωση & συντονισμός σχολικής ζωής Διαχείριση & αξιοποίηση μέσων & πόρων Αξιοποίηση, υποστήριξη & ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού
	Διδασκαλία & μάθηση	Ανάπτυξη & εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
		Ανάπτυξη & εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών & αξιολόγησης μαθητών

	Κλίμα & σχέσεις	Σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές & ανάμεσα στους μαθητές
	Προγράμματα, παρεμβάσεις & δράσεις βελτίωσης	Εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτομίες, υποστηρικτικές & αντισταθμιστικές παρεμβάσεις Ανάπτυξη & εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Αποτελέσματα σχολείου	Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	Φοίτηση & διαρροή μαθητών Επιτεύγματα & πρόοδος μαθητών Ατομική & κοινωνική ανάπτυξη μαθητών
	Αποτελέσματα σχολείου	Επίτευξη στόχων σχολείου

Πηγή: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (2012)

### 1.3.2 Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο

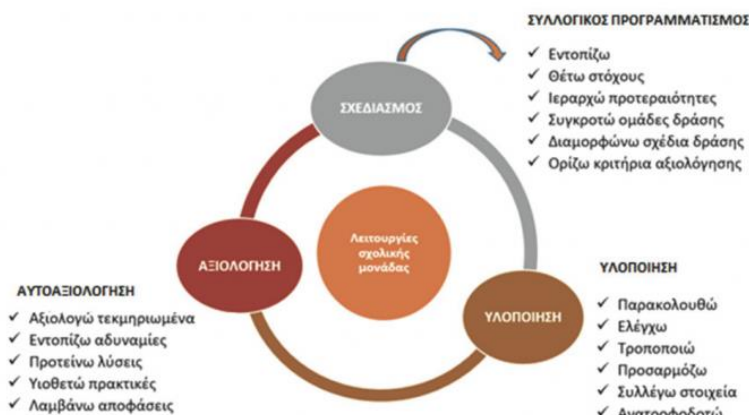
Φθάνοντας στη σημερινή εποχή, θεσπίζονται με τον ν. 4692/2020 διατάξεις για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στις αρχές του 2021, μάλιστα, εκδίδεται η ανάλογη Υ.Α. (ΦΕΚ 140/τ.Β΄) που προβλέπει τον «Συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

Σύμφωνα με την Υ.Α., η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος σκοπεύει να συμβάλει στην ανάπτυξη της ποιότητας των τριών βασικών διαδικασιών κάθε σχολικής μονάδας:

- ❖ τη παιδαγωγική και μαθησιακή δραστηριότητα
- ❖ τη διοικητική δραστηριότητα
- ❖ την επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικού προσωπικού

Μάλιστα, η πορεία της περιγράφεται ως συνεχής και διαρκής δεσμεύοντας το σύνολο των ανθρώπινων πόρων της εκπαιδευτικής μονάδας. Για να επιτευχθούν οι τρεις βασικές διαδικασίες της μονάδας χρειάζεται αρχικά ο εντοπισμός των θετικών λειτουργιών, των αδυναμιών, των προβλημάτων και των αναγκών της και έπειτα η δημιουργία προγραμματισμού, σχεδιασμού και πραγματοποίησης δράσεων που θα αποσκοπούν στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Στο άρθρο 2 της εν λόγω Υ.Α περιγράφεται η διαδικασία αυτοαξιολόγησης που χρειάζεται να καταρτίσει εκάστοτε σχολική μονάδα ώστε να είναι σε θέση να αναθεωρήσει την δράση στο παιδαγωγικό έργο που προσφέρει και να αναπτύξει αξιολογική ικανότητα με βάση την οργανωμένη συγκέντρωση δεδομένων από πολλαπλές προελεύσεις. Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου αποτελείται από τρία μέρη και επαναλαμβάνεται με κυκλική μορφή κάθε σχολικό έτος (βλ. Σχήμα 4.). Περιλαμβάνει τα στάδια του σχεδιασμού, υλοποίησης και ολοκληρώνεται με την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της ετήσιας δράσης η οποία κοινοποιείται ψηφιακά, έως τα τέλη του Ιουνίου στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Αρμόδιος για τη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι ο διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τη συνδρομή του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, θεσμός που αντικατέστησε τον μέχρι πρότινος σχολικό σύμβουλο.



Πηγή: ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021)

**Σχήμα 4.** Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης

Κατά την κατάρτιση του σχεδίου του εκπαιδευτικού έργου που θα ακολουθηθεί, η παιδαγωγική ομάδα του σχολείου καθορίζει τη στοχοθεσία της στηριζόμενη στις τρεις βασικές λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και στους θεματικούς άξονες που θέτονται στις διατάξεις της παρούσας Υ.Α. (βλ. Πίνακα 2.). Συγκαλεί ομάδες δράσης για την εξυπηρέτηση των στόχων αποβλέποντας στην αναβάθμιση της ποιότητας του παιδαγωγικού έργου που προσφέρει. Οι ενέργειες αυτές ολοκληρώνονται έως και τα μέσα Οκτωβρίου. Η πραγματοποίηση του σχεδίου προγραμματισμού παρακολουθείται με τακτικές συνεδριάσεις του σώματος των διδασκόντων και των ομάδων δράσεων (τουλάχιστον ανά δύο μήνες), στις οποίες ελέγχεται αναλυτικά η πορεία των ενεργειών που έχουν εφαρμοστεί. Πραγματοποιούνται ενδεχόμενες αναπροσαρμογές, επιλύονται ή προλαμβάνονται ενδεχόμενα προβλήματα, εκτιμούνται τα διαθέσιμα στοιχεία και αξιοποιούνται σχόλια και προτάσεις του συντονιστή παιδαγωγικού έργου. Στο τελευταίο στάδιο που συνδέεται με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, αποτιμούνται οι διαδικασίες που έλαβαν μέρος στη σχολική μονάδα και στο παιδαγωγικό έργο καθώς και η λειτουργία των ομάδων δράσεων συγκριτικά με τους δείκτες που διαμόρφωσαν τη στοχοθεσία και την επίδραση τους στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

**Πίνακας 2.** Θεματικοί άξονες & δείκτες εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων

➤ Παιδαγωγική & μαθησιακή δραστηριότητα	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
Διδασκαλία, μάθηση & αξιολόγηση	<p>Σχεδιασμός διδακτικού έργου</p> <p>Υλοποίηση καινοτόμων/εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών</p> <p>Ανάπτυξη ήπιων &amp; ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών</p> <p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μαθητών</p> <p>Εφαρμογή δράσεων για την ενίσχυση του γλωσσικού &amp; επιστημονικού εγγραμματισμού</p> <p>Καλλιέργεια εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων</p>

	Αναστοχασμός & ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης & αξιολόγησης
Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση	Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης Εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων Υποστήριξη για την ένταξη παιδιών προσφύγων
Πρόληψη & αντιμετώπιση σχολικής βίας & εκφοβισμού	Λήψη μέτρων πρόληψης & παρέμβασης Ενημέρωση & συνεργασία με οικογένεια Αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών
Συμμετοχή σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις/διακρίσεις μαθητών	Υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές & αθλητικές δράσεις
Φοιτητική - σχολική διαρροή	Πρόληψη/περιορισμός περιστασιακών απουσιών μαθητών Πρόληψη/περιορισμός φαινομένων διακοπής φοίτησης Μέριμνα για ομαλή μετάβαση ανάμεσα στις βαθμίδες
Σχέσεις μεταξύ μαθητών	Ενίσχυση διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού & εμπιστοσύνης - σεβασμός της διαφορετικότητας Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων & συγκρούσεων
Σχέσεις μεταξύ μαθητών & εκπαιδευτικών	Έμφαση στην πρόληψη & στην τήρηση των κανόνων Ενίσχυση διαύλων επικοινωνίας & συνεργασίας Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού & εμπιστοσύνης
Σχέσεις σχολείου & οικογένειας	Ενίσχυση διαύλων επικοινωνίας & συνεργασίας Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας & επιμόρφωσης



<b>➤ Διοικητική δραστηριότητα</b>	
Ηγεσία - οργάνωση & διοίκηση σχολικής μονάδας	<p>Στοχοθεσία &amp; προτεραιοποίηση στόχων</p> <p>Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων</p> <p>Οργάνωση ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών &amp; γονέων</p> <p>Αποτελεσματική αξιοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Υποστήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών</p> <p>Διασφάλιση εφαρμογής του σχολικού κανονισμού</p>
Διαχείριση υλικών πόρων & υποδομών	<p>Κατανομή πόρων</p> <p>Προστασία &amp; αξιοποίηση σχολικών χώρων - υποδομών</p> <p>Εκσυγχρονισμός &amp; εμπλουτισμός υποδομών</p>
Σχολείο & κοινότητα	<p>Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων</p> <p>Ενίσχυση σχέσεων &amp; επιδίωξη συνεργασιών με φορείς</p> <p>Εξωστρέφεια &amp; προβολή του έργου του σχολείου</p> <p>Διάχυση καλών πρακτικών</p>
<b>➤ Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών</b>	
Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<p>Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις</p> <p>Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς</p>
Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, μάθησης & αξιολόγησης	<p>Σχεδιασμός &amp; υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για επιμέρους ειδικότητες/ομάδες ειδικοτήτων</p> <p>Σχεδιασμός &amp; υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης</p> <p>Σχεδιασμός &amp; υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία</p>
Συμμετοχή προσωπικού σε λοιπές δράσεις	<p>Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα</p> <p>Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος</p>

	Δικτύωση με άλλα σχολεία
--	--------------------------

Πηγή: ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021)

Ακολούθως λαμβάνει μέρος η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της ποιοτικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε τοπικό επίπεδο από τον αρμόδιο συντονιστή εκπαιδευτικού έργου και σε περιφερειακό από το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.). Αρχικά, ο συντονιστής συντάσσει έκθεση λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα χαρακτηριστικά, το κλίμα και τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η κοινοποίηση των εγγράφων αναμένεται να πραγματοποιείται ψηφιακά έως τα τέλη Ιουλίου, πάλι, στο Ι.Ε.Π.. Έπειτα το ΠΕ.ΚΕ.Σ. συνυπολογίζοντας τις προηγούμενες εσωτερικές και εξωτερικές υποβληθείσες εκθέσεις προβαίνει σε καταγραφές, προτάσεις βελτίωσης, αποτιμήσεις, επισημάνσεις και παρατηρήσεις για κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, δημοσιεύοντας τις δικές του εκθέσεις έως τα τέλη Αυγούστου στην πλατφόρμα του Ι.Ε.Π..

Ολοκληρώνοντας, το σύνολο των εκθέσεων αξιολόγησης αξιοποιούνται σε εθνικό επίπεδο από την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και το Ι.Ε.Π. ώστε να εισηγηθούν μεθόδους βελτίωσης και οργάνωσης των λειτουργιών του «Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **2.1 Εισαγωγή στη δημοκρατική πολιτειότητα**

#### **2.1.1 Ορισμός**

Η δημοκρατική πολιτειότητα αφορά όλες τις πτυχές του σχολείου, σε οργανωτικό και λειτουργικό πλαίσιο, συνεισφέροντας στη διαμόρφωση του σε συμπεριληπτικό. Περιλαμβάνει την κοινοτική οργάνωση της σχολικής μονάδας που

παρέχει επαυξημένο ρόλο συμμετοχής στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Collins et al., 2019· Ghosh, 2015). Δεν αποτελεί μια γενικευμένη αυθαίρετη ιδέα. Τουναντίον προβλέπει δημοκρατική λειτουργία της σχολικής διοίκησης, ενεργή συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενθάρρυνση της βιωματικής εκπαίδευσης και ισότιμη παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Delgado, 2014). Εξασφαλίζει επομένως την καθολική συμμετοχή όλων των μερών του εκπαιδευτικού ιδρύματος στην οργάνωση και τη λειτουργία του (Kus & Cetin, 2014· Thornberg & Elvstrand, 2012). Τα 4 βασικά στοιχεία της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ελευθερία, η συζήτηση, η συμμετοχή και η ισότητα που ασκούνται διά μέσου βιωματικών και συμμετοχικών δημοκρατικών δραστηριοτήτων εντός τάξεων και σχολικών κοινοτήτων (Collins et al., 2019). Οι δημοκρατικοί δάσκαλοι συνεργάζονται με τους μαθητές για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και την επίλυση προβλημάτων (Delgado, 2014· Marsh, Kenyon, Cardy, & West, 2020· Schuitema, Radstake, Van de Pol, & Veugelers, 2018).

Η σύγχρονη εποχή απαιτεί τη διδασκαλία των μαθητών για το τι σημαίνει δημοκρατία, την ανάπτυξη, δηλαδή, των χαρακτηριστικών εκείνων που είναι σημαντικά για τη δημιουργία ενεργών αυτόνομων πολιτών (Biesta, 2019). Περιλαμβάνει τη γνώση και την αντίληψη των δημοκρατικών αρχών και αξιών, την ανάπτυξη στάσεων και κατανόησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δεξιοτήτων (Missira, 2019· Noula, 2018). Στόχος είναι η προετοιμασία των αυριανών πολιτών και η ενθάρρυνση τους να διεκδικήσουν ενεργό ρόλο στις κοινωνίες και τις κοινότητες τους (Gollob, Krapf, Weidinger, & Ólafsdottir, 2010). Παράλληλα, δίνεται σημαντική αξία στη βιωματική εκπαίδευση και εμπειρία τόσο στα πλαίσια της τάξης (Eidhof, ten Dam, Dijkstra, & Werfhorst, 2017· Schuitema et al., 2018) όσο και συνολικά στη σχολική ζωή με την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε δημοκρατικό κλίμα γνωρίζοντας τους δημοκρατικούς θεσμούς και λειτουργίες στην πράξη (Gollob et al., 2010).

### **2.1.2 Η δημοκρατία του Dewey**

Για τους σκοπούς της παιδαγωγικής και τη θέση της δημοκρατίας στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και των σχέσεων ανάμεσα στα ενεργά μέρη του σχολείου

έχουν αναφερθεί παιδαγωγοί και φιλόσοφοι. Μεταξύ των φιλοσόφων που ανέπτυξαν θέσεις για τη σχέση πολίτη και δημοκρατίας είναι ο Dewey. Προώθησε την ιδέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης ως ένα μονοπάτι για τη συμμετοχή σε έναν σχετικό τρόπο ζωής σε μια κοινότητα με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση του νέου πολίτη. Σύμφωνα με τον Dewey η δημοκρατία ξεπερνά την έννοια του πολιτεύματος. Αποτελεί τον κοινό τρόπο ζωής που προάγεται από την εμπειρία της κοινότητας (Dewey, 1916). Ως αφετηρία για τη διαμόρφωση των πολιτών όρισε τα σχολεία, ως ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας, ως κοινωνικό περιβάλλον. Μία από τις βασικές λειτουργίες ενός σχολείου είναι η δημιουργία ενεργών, δεσμευμένων και κριτικών μελών της κοινωνίας. Στην ιδανική τους συνθήκη, τα σχολεία παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για την ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πράξη (Feinberg, 2018).

Σε μια δημοκρατική προσέγγιση, το σχολείο έχει τη δυνατότητα να διαιωνίσει τη δημοκρατία και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της, αρχικά στην τάξη και μελλοντικά στην κοινωνία (Dewey, 1916, 1940). Τα σχολεία παρέχουν στους μαθητές ένα ασφαλές, χωρίς κίνδυνο, πλαίσιο για να εξασκήσουν δημοκρατικές δεξιότητες και ευκαιρίες, να μάθουν πώς να τις αναπτύξουν, να εφαρμόζουν κριτική σκέψη και εποικοδομητικές συνομιλίες. Υποβαθμίζεται ο ανταγωνισμός των μαθητών και ενθαρρύνονται οι συνεργασίες και η αλληλοβοήθεια (Branco, 2010).

Μια άλλη ιδέα που είναι κεντρική στη δημοκρατική εκπαίδευση του Dewey είναι η ατομική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη ενός μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σκόπιμη εμπειρία και την κατασκευασμένη μάθηση. Συγκεκριμένα, μέσω εμπειριών μέσα σε μια κοινότητα, ένας μαθητής μαθαίνει και μεγαλώνει ως δημοκρατικό πρόσωπο. Απαραίτητη είναι η ιδέα της ελευθερίας και της εξερεύνησης να αποτυπώνεται στο σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών (Dewey, 1916). Ο Freire (1970), επίσης, διατυπώνει την άποψη πως οι μαθητές χρειάζεται να τροφοδοτούνται με πληροφορίες για μεταγενέστερη ανάκληση ελέγχοντας οι ίδιοι την πορεία της μάθησής τους. Στο ίδιο πνεύμα ο Dewey, αναφέρει ότι η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων καθιστά τη μάθηση «μηχανική διαδικασία» (Dewey, 1916). Με αυτόν τον τρόπο, μαθητές και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν συνεργατικά στη μαθησιακή διαδικασία και το πρόγραμμα σπουδών για τη δημιουργία δημοκρατικού χώρου στις τάξεις και τα σχολεία, τον

καθορισμό προβληματισμών, ανησυχιών και πεδίων κοινής ωφέλειας (Dewey, 1916· Freire, 1970).

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των παιδιών για εργασία ως μέρος, όμως, μια ολότητας και όχι εστιάζοντας μόνο στην εξειδίκευση. Ο Dewey πιστεύει ότι τα σχολεία πρέπει να καλλιεργούν τα ξεχωριστά ταλέντα κάθε παιδιού ενώ παράλληλα τα προετοιμάζουν να συνεισφέρουν στην κοινότητα, δημιουργώντας ενήλικες με πολιτικό μυαλό. Ενεργούς πολίτες της χώρας και του κόσμου, αυτόνομους, με αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη που θα αμφισβητούν και θα αντιστέκονται σε μηχανισμούς και πρακτικές του κράτους (Tamprio, 2017). Επαρκής και ικανός, θεωρείται ο δάσκαλος που συνδέει το παιδί με τα ενδιαφέροντα του προωθώντας τις γνώσεις και τις ικανότητες του. Χωρίς όμως να διδάσκει και αξιολογεί βασιζόμενος σε μια συγκεκριμένη ατζέντα ποιοτικών χαρακτηριστικών. Στόχος της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της αυτονομίας της κοινωνίας, μέσω ενθάρρυνσης της διασύνδεσης σχολείου και κοινότητας (Ghosh, 2015). Ένα σχολείο χρειάζεται στόχους που διαφέρουν όμως από τα πρότυπα. Οι στόχοι πρέπει να εκφράζουν τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες και επιθυμίες του μαθητικού σώματος του κάθε σχολείου.

### **2.1.3 Εκπαιδευτικές πολιτικές δημοκρατικής πολιτειότητας**

Η ιδιότητα του πολίτη έχει συσχετιστεί με θέματα προώθησης του ευρωπαϊκού πνεύματος, της ενοποιημένης συνείδησης και ταυτότητας, των δικαιωμάτων και του εκδημοκρατισμού. Η ιδιότητα του πολίτη της Ευρώπης (European Citizenship) δίνεται σε κάθε άτομο που διαθέτει την υπηκοότητα ενός κράτους-μέλους καθιστώντας όλους πολίτες Ε.Ε. με ισότιμα δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Με το πέρασμα των δεκαετιών και σε συνδυασμό με τις παγκόσμιες εξελίξεις, οι δραστηριότητες και οι προτεραιότητες της Ε.Ε. μεταβάλλονται. Τις τελευταίες δεκαετίες η ιδιότητα του ενεργού, ενημερωμένου και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη έχει βρεθεί σε περίοπτη θέση στις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε μια προσπάθεια για την εγκαθίδρυση της «Ευρώπης της γνώσης» (Δημίτζα, 2014). Από την αρχή της σύστασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία και τη

μάθηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία (Council of Europe, 1985), περιλαμβάνονται λίστες δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια και την κατανόηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσω διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Noula, 2018). Ουσιαστικό στοιχείο αυτών των δεξιοτήτων είναι η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η δόμηση ορθολογιστικής κριτικής σκέψης που θα προστατεύει τις δημοκρατικές δομές της κοινωνίας και θα αντιμετωπίζει αποφασιστικά τον ρατσισμό: «να ακούτε, να συζητάτε και να υπερασπίζεστε τις απόψεις κάποιου, να συλλέγετε υλικό από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των μέσων μαζικής ενημέρωσης και να έχετε την ικανότητα να τις αναλύετε φτάνοντας σε δίκαια και ισορροπημένα συμπεράσματα, να αναλαμβάνετε ευθύνες, να συμμετέχετε σε αποφάσεις, να κατανοείτε τη χρήση των μηχανισμών για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε τοπικό, περιφερειακό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο» (Council of Europe, 1985: 2).

Η δημοκρατική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν χαρακτηριστεί ως παράγοντες καθοριστικοί για τη βιωσιμότητα των δημοκρατικών κοινωνιών (Marsh et al., 2020). Μάλιστα, στις αρχές του 2000, η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη αποτέλεσε μεταξύ των σημαντικότερων στόχων για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα ενώ η ικανότητα του πολίτη θεωρήθηκε ως ένας από τους άξονες επίτευξης της δια βίου μάθησης (Δημίτζα, 2014).

Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται από την Ε.Ε. έχει ως στόχο την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη ενώ ως μέσο για την επίτευξη προσδιορίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Η αυξανόμενη αναγνώριση της αξίας της εκπαίδευσης στην προώθηση της δημοκρατίας, της κοινωνικής συνοχής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη, οδήγησε στην διακήρυξη του προγράμματος για την εκπαίδευση για την ενεργό πολιτεότητα με βάση τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών σε δημοκρατικά πολιτεύματα (Duerr, Spajic-Vrka, & Martins, 2000). Η διακήρυξη του Συμβουλίου της Ευρώπης περιγράφει την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτεότητα ως «μια ενσωματωμένη δραστηριότητα που αποτελεί μια δια βίου μαθησιακή εμπειρία συμμετοχής σε διάφορα πλαίσια· εξοπλίζοντας άνδρες και γυναίκες σε ρόλους ενεργούς και υπεύθυνους στη ζωή και στην κοινωνία. Στοχεύοντας στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, προετοιμάζοντας τους ανθρώπους να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή, την

αμοιβαία κατανόηση και την αλληλεγγύη· προωθώντας στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς για όλες τις ηλικιακές ομάδες και τους τομείς της κοινωνίας» (Duerr et al., 2000: 16). Κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει η κριτική σκέψη από την προοπτική της κριτικής παιδαγωγικής στην προώθηση δημοκρατικής συνείδησης και ενός μετασχηματιστικού, πλουραλιστικού πολιτικού πρότυπου βασισμένου στις παιδαγωγικές αρχές του διαλόγου (Noula, 2018).

Λίγο αργότερα, το πρόγραμμα αυτό οδήγησε στην έκδοση του «Χάρτη για την Παιδεία της Δημοκρατίας και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Council of Europe 2010), εικοσιπέντε χρόνια έπειτα από την αρχική σύσταση της διδασκαλίας και της μάθησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία, του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) περιγράφεται ως «η εκπαίδευση, κατάρτιση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, μέσω πρακτικών και δραστηριοτήτων που στοχεύουν· εξοπλίζοντας τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες, κατανόηση και ανάπτυξη των στάσεων και των συμπεριφορών τους· να τους εξουσιοδοτήσουν να ασκούν και να υπερασπίζονται τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και τις ευθύνες τους στην κοινωνία, να εκτιμήσουν την πολυμορφία και να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, με σκοπό την προώθηση και την προστασία της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου» (Council of Europe, 2010: 7).

## **2.2 Εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα**

### **2.2.1 Ορισμός**

Η ιδιότητα του πολίτη στη σύγχρονη διάσταση της αποτελεί μια διευρυμένη έννοια, ορισμένες φορές δυσόριστη ή και δυσνόητη καθώς εμπερικλείει στάσεις και συμπεριφορές που διαχέονται σε διάφορους κοινωνικοπολιτικούς κλάδους στο φάσμα της παγκοσμιοποίησης (Καρακατσάνη, 2003). Η κύρια σύνδεση αυτών των στάσεων και συμπεριφορών σχετίζεται με τη δημοκρατία, τις αξίες και τα δικαιώματα όπως αυτά απορρέουν από την ατομική ωφέλεια, την πολιτική εμπλοκή, το κοινό και εθνικό συμφέρον (Μπάλιας, 2008).



Η βάση όπου δραστηριοποιείται και διαβιεί ο πολίτης ξεπερνά τα όρια του έθνους έχοντας επεκταθεί σε διεθνή κλίμακα. Η διεύρυνση αυτή συνοδεύεται με παράλληλη αύξηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων των πολιτών και ανάγκη για κριτική ερμηνεία των εξελίξεων. Οι πολίτες χρειάζεται να συναινούν και να προάγουν τη δικαιοσύνη, την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σύνολο των αρχών και των αξιών της ηθικής και δημοκρατικής κοινωνίας (Δήμιζα, 2014). Οι ενέργειες αυτές δεν δύναται να υλοποιηθούν μονάχα με την άσκηση του εκλογικού δικαιώματος αλλά και με την ενεργή δραστηριότητα στα κέντρα λήψης αποφάσεων σε τοπικό, κοινοτικό και εθνικό επίπεδο με γνώμονα την υπεράσπιση των ιδανικών της δημοκρατίας.

Η σύνδεση του πολίτη με την ποιότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος είναι αλληλένδετη. Η διαμόρφωση του δημοκρατικού πολιτεύματος σε σχέση με την λειτουργία του πολίτη έχει αποτελέσει θέμα διερεύνησης φιλοσόφων και επιστημόνων καθώς και οργάνων της Ευρώπης και της Αμερικής. Κοινή συνισταμένη των διερευνήσεων αποτέλεσε ο καίριος ρόλος της εκπαίδευσης στη δημιουργία πολιτών ευσυνειδήτων και ενεργών με στέρεες δημοκρατικές βάσεις (De Groot, 2018). Η γνώση, η κατανόηση και η αντίληψη της σημασίας της δημοκρατίας αποτελούν εφόδια που οφείλεται να καλλιεργηθούν από τη μαθητική ηλικία (Marsh et al., 2020). Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε ουσιαστική πολιτική δραστηριότητα και συζήτηση (Schuitema et al., 2018). Το νόημα της δημοκρατικής συμμετοχής, σε ατομικό επίπεδο στοχεύει σε κρίσιμες συμμετοχικές δεξιότητες, στην ηθική ανάπτυξη για την πολιτική συμμετοχή καθώς και την ποιότητα του διαλόγου και της πολιτικής στον χώρο του σχολείου και της κοινωνίας (Schuitema et al., 2018). Η συμμετοχή συνεπάγεται στην αναγνώριση και την αντιμετώπιση των περιορισμών των τρεχουσών δημοκρατικών πρακτικών και διαδικασιών (De Groot, 2018). Η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι δια βίου διαδικασία που συνδέεται με τον προοδευτική εκμάθηση της συμμετοχής στην οικογένεια, τον σχολικό και εργασιακό χώρο και την τοπική κοινωνία (Ghosh, 2015· Marsh et al., 2020).



### 2.2.2 Ο ρόλος της διδασκαλίας στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα

Σκοπός της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα είναι η προετοιμασία και η προτροπή των νέων πολιτών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις κοινωνίες και τις πολιτισμικές τους κοινότητες, η γνώση των δικαιωμάτων και η εκπλήρωση των δημοκρατικών τους καθηκόντων. Για να καταστεί εφικτή η δημιουργία αυτόνομων, κριτικά σκεπτόμενων νέων που θα απομακρύνονται από στάσεις και συμπεριφορές που συνδέονται με παθητική δημοκρατική ταυτότητα, ενδείκνυται η υιοθέτηση μιας ολιστικής μεθόδου στην εκπαίδευση.

Βασική θέση στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη κατέχει η κονστρουκτιβιστική μάθηση (Gollob et al., 2010). Υπό την οπτική του κονστρουκτιβισμού, η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια εξατομικευμένη διαδικασία στην οποία λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες του μαθητή. Αξιολογείται το υπόβαθρο, η ηλικία, η καταγωγή, οι πεποιθήσεις και το επίπεδο νοημοσύνης. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία προσαρμόζεται στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, συνοδεύεται όμως, από τις ίδιες αρχές και χαρακτηριστικά ασχέτως από την τάξη και βαθμίδα παρακολούθησης (Mηjaus, 2012). Οι μαθητές από μικρή ηλικία διδάσκονται και εξοικειώνονται σε συνομιλίες όπου εκφέρουν ελεύθερα την άποψη τους, σέβονται, ακούν και υπολογίζουν τη γνώμη των συμμαθητών τους. Προβαίνουν σε αξιολόγηση των προσπαθειών τους ενώ ανατροφοδοτούν και τις προσπάθειες των συμμαθητών τους (Gollob et al., 2010). Γίνονται οδηγοί της γνώσης που λαμβάνουν και καλούνται να την κατασκευάσουν, να τη μετασχηματίσουν και να τη διαμορφώσουν.

Η κουλτούρα του σύγχρονου σχολείου χαρακτηρίζεται από την επίδειξη μιας πολυπρισματικής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης (Τσιούμης & Βασιλειάδης, 2018) Οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που χρήζουν στόχευσης στο σχολικό περιβάλλον αφορούν τη γνώση, την ευαισθησία και την αντίληψη, τις τεχνικές, τις προσεγγίσεις, τις ικανότητες και τις αξίες όπως για παράδειγμα την υπεύθυνη και ανεκτική στάση (Gollob et al., 2010).

Οι μαθητές λαμβάνουν γνώσεις σε θεματικές που αφορούν τη δημοκρατία, τα πολιτικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, την πολυπολιτισμικότητα, την αλληλεγγύη και την κοινωνική συνοχή (Τσιούμης & Βασιλειάδης, 2018). Επιπλέον,

αναπτύσσουν στάσεις και πεποιθήσεις σε συμφωνία με τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές της κοινωνίας που διαβιώνουν, την αξία της αλήθειας, την προσήλωση στη διεκδίκηση του κοινού καλού, την καλλιέργεια του σεβασμού και της δημοκρατικής επίλυσης διενέξεων. Οι δεξιότητες όπου εστιάζει η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη αφορούν μια ευρεία γκάμα χαρακτηριστικών που περιλαμβάνουν υψηλές ικανότητες όπως την κριτική σκέψη, τις διαδικασίες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων, την ενσυναίσθηση, τη θέαση καταστάσεων υπό διαφορετικές οπτικές, την ομαδική συνύπαρξη και εργασία, την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, την πειστική επιχειρηματολογία και στήριξη της (Bartels, Onstenk, & Veugelers, 2016· Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016). Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, μάλιστα, συμβάλλουν στην αμφισβήτηση των σχέσεων πολιτικής εξουσίας και της αδικίας στην κοινωνία (Schulz et al., 2016). Ανώτερος σκοπός της ανάπτυξης των προηγούμενων δεξιοτήτων είναι οι νέοι πολίτες να είναι απελευθερωμένοι από στερεοτυπικές και συμβατικές αντιλήψεις.

Ως εκ τούτου, η ανάδειξη της δημοκρατικής παιδείας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχει την απαρχή της στο σχολείο (Marsh et al., 2020). Χαρακτηρίζεται, όμως, και ως μια δια βίου διαδικασία που εστιάζει σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικοπολιτικής ζωής των πολιτών. Οι αξίες που βρίσκονται στο επίκεντρο της δημιουργίας νέων πολιτών είναι η ισότητα, η ελευθερία, η διαφορετικότητα, η δικαιοσύνη, οι πολιτισμικές και οι δημοκρατικές αξίες καθώς και η ετερότητα (Τσιούμης & Βασιλειάδης, 2018).

Οι νέοι πολίτες για να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στην πολιτική ζωή απαιτείται να εξοικειωθούν στη διαχείριση καταστάσεων και προκλήσεων της κοινωνικής καθημερινής ζωής. Η εμπειρία, αυτή, διασφαλίζεται μέσα από την πρακτική μάθηση στη σχολική τάξη, με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων. Οι μαθητές εξασκούνται στον προσδιορισμό και τη διαχείριση κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες ως ενεργητικοί δέκτες (Schuitema et al., 2018).

Σε επίπεδο αρχών, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρειάζεται να διέπουν τη σχολική κουλτούρα συνοψίζονται στις ακόλουθες (Gollob et al., 2010):

- ❖ Την εκπαίδευση «σχετικά» με τη δημοκρατία

- ❖ την εκπαίδευση «για» τη δημοκρατία και
- ❖ την εκπαίδευση «μέσω» της δημοκρατίας

Το τρίπτυχο των αρχών που συνοψίζουν τη λειτουργία και τη διοίκηση των σύγχρονων σχολείων περιγράφουν τον ρόλο, τις αρμοδιότητες και το πλαίσιο δραστηριοποίησης που κινούνται οι μαθητές.

### **2.2.2.1 Διδασκαλία «σχετικά» με τη δημοκρατία**

Η μάθηση και η διδασκαλία «σχετικά» με τη δημοκρατία που αναφέρεται στο εγχειρίδιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, σχετίζεται με την παραδοσιακή οπτική της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία που έχει υιοθετηθεί τις τελευταίες δεκαετίες από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η αξία της είναι σημαντική καθώς στοχεύει στην αντίληψη της σημασίας της δημοκρατίας, του συντάγματος, των αξιών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που προβλέπει. Προεκτείνεται, μάλιστα, με τη γνώση της ιστορικής εξέλιξης της δημοκρατικής πορείας μέσω των μεταβολών, των ανατροπών και του εκσυγχρονισμού της, των εγγράφων και διαδικασιών που την ίδρυσαν, την εδραίωσαν και την μετέβαλαν στη σημερινή της μορφή. Η διδασκαλία σχετικά με τη δημοκρατία, αποτυπώνει τη σημασία της, δεν αρκεί όμως ώστε να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η δημοκρατική παιδεία που λαμβάνουν οι μαθητές.

### **2.2.2.2 Διδασκαλία «για» τη δημοκρατία**

Το πλαίσιο της εκπαίδευσης «για» τη δημοκρατία αναφέρεται στον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στις κοινότητες τους, στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους και τον σεβασμό των δικαιωμάτων των συμμαθητών τους. Το σχολείο, ως μικρο-κοινωνία που περιλαμβάνει όλα τα δομικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινότητας αποτελεί άριστο παράδειγμα υιοθέτησης και εξάσκησης της δημοκρατικής παιδείας. Αποσκοπώντας στην ολοκληρωμένη δημοκρατική ταυτότητα των νεαρών πολιτών, χρειάζεται να έχουν πλήρη, πολυεπίπεδη γνώση και άποψη για τις δημοκρατικές αξίες και πρακτικές. Να γνωρίζουν και να διεκδικούν το δίκαιο συμφέρον τους ενεργώντας με γνώμονα το κοινό καλό, της τάξης τους και συλλήβδην της σχολικής τους κοινότητας. Μείζονος σημασίας είναι η συμπεριφορά του νεαρού

πολίτη στα πλαίσια του διαλόγου. Η ευγενική και ενεργητική ακρόαση των υπόλοιπων απόψεων είναι βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει ένα δημοκρατικό διάλογο, ακόμη και όταν ο ακροατής διαφωνεί με τη γνώμη που παρατίθεται (Bartels, et al., 2016). Οι συμπεριφορές, αυτές, χρήζουν καθημερινής εξάσκησης και υιοθέτησης σε όλες τις καταστάσεις που εκτυλίσσονται στο σχολικό περιβάλλον ώστε να γίνουν κτήμα της στάσης των μαθητών και όχι μονάχα να εμφανίζονται σε προκαθορισμένες καταστάσεις.

### **2.2.2.3 Διδασκαλία «μέσω» της δημοκρατίας**

Ωστόσο, είναι σαφές ότι οι μαθητές για να αντιληφθούν πλήρως την αξία της δημοκρατικής πολιτειότητας, να την εκτιμήσουν και να την αποτυπώσουν ολιστικά στη συμπεριφορά τους χρειάζεται να λειτουργήσουν σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον μάθησης. Με γνώμονα αυτό τον σκοπό, το σχολείο χρειάζεται να προσδώσει δημοκρατικό χαρακτήρα στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ώστε να παρέχει ευκαιρίες και χώρο άσκησης των δημοκρατικών δικαιωμάτων των μαθητών, χρησιμοποιώντας ανάλογες παιδαγωγικές τεχνικές. Ευκαιρίες που συνδέονται με δικαίωμα συμμετοχής στη διοίκηση του σχολείου, με συμμετοχή σε δημοκρατικό διάλογο ώστε να εκφράζονται με ελευθερία οι σκέψεις τους, στα πλαίσια του αμοιβαίου σεβασμού, της ανεκτικότητας και της διαμεσολαβητικής επίλυσης των διενέξεων (Gollob et al., 2010). Σημαντικό είναι, οι απόψεις των μαθητών να αποτυπώνονται στις αποφάσεις του σχολείου ενώ και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου οφείλει να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και στάσης για τους μαθητές στον τρόπο που χειρίζεται τις καταστάσεις και τις προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας.

### **2.2.3 Η συμβολή της συζήτησης στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα**

Οι συζητήσεις που λαμβάνουν μέρος στη σχολική αίθουσα αποτελούν ουσιαστικό μέρος της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία (Bartels et al., 2016). Διευκολύνουν την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων με τη διαμόρφωση συμμετοχικών πολιτών σε μια δομημένη δημοκρατική κοινωνία. Το στοιχείο όμως

που κρίνει την επίτευξη της ποιοτικής δημοκρατικής μαθησιακής διαδικασίας είναι η ποιότητα των συζητήσεων και το βάθος τους (Nucci, Creane, & Powers, 2015).

Σύμφωνα με τους Schuitema et al. (2018), η ποιότητα της συζήτησης κρίνεται από χαρακτηριστικά όπως τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτήν, τη συμβολή τους στη δημιουργία νέου περιεχόμενου και στην εξέλιξη του διαλόγου. Εξίσου σημαντικό χαρακτηρίζεται και το στοιχείο της ανταπόκρισης των μαθητών στα λεγόμενα των συμμαθητών τους είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν με τις παρουσιαζόμενες απόψεις. Το σημείο όπου οι μετέχοντες μιας συζήτησης λαμβάνουν υπόψη, αντανακλούν και επεξεργάζονται τις γνώμες των υπολοίπων είναι εκείνο που μετασχηματίζει και προάγει τον διάλογο. Επιπρόσθετα, το βάθος της συζήτησης επηρεάζεται από τον αριθμό των διαφορετικών προοπτικών που προτείνονται από τους συμμετέχοντες καθώς και από την πολυπλοκότητα της επιχειρηματολογίας.

Διακρίνονται δύο είδη συζητήσεων: 1) η διδασκαλία για τη συζήτηση και 2) η διδασκαλία με συζήτηση. Επομένως η συζήτηση δεν αποτελεί μόνο μέσο για την πραγματοποίηση του σκοπού αλλά και στόχος του προγράμματος. Είναι σημαντικό τα σχολεία να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής τους σε συζητήσεις και να τους εξοπλίσει με τις ανάλογες δεξιότητες και τις στάσεις ακολουθώντας τις δημοκρατικές αξίες και αρχές (Hess & Avery, 2008). Η χρήση της τεχνικής της συζήτησης για την εκπαίδευση των πολιτών θεωρείται ιδιαίτερως απαιτητική εργασία προϋποθέτοντας αλλαγή συσχετίσεων και σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Nucci et al., 2015).

Οι Schuitema et al. (2018) περιγράφουν τη στάση των εκπαιδευτικών ως διαφορετική από την τυπική, μακριά από τον παραδοσιακό ρόλο της αυθεντίας. Η συζήτηση δεν βασίζεται στο κλασικό μοτίβο έναρξης-απόκρισης-ανάδρασης ούτε υφίστανται δεδομένες απαντήσεις. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν διαφορετικές σκοπιές και ρόλους ενώ οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στη διασφάλιση ενός ανοιχτού και ισότιμου διάλογου χωρίς να προσανατολίζουν τον διάλογο και αφήνοντας στις γνώμες των μαθητών χώρο για να εκφραστούν.

Η ποικιλία στη ρύθμιση της τάξης είναι δεδομένη, με τον έλεγχο της συζήτησης να δύναται να πραγματοποιηθεί είτε από τους μαθητές, είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από κοινού (Nucci et al., 2015). Η έρευνα έχει αποδώσει στην καθοδήγηση του διαλόγου από τους εκπαιδευτικούς, τα πλεονεκτήματα της

βελτίωσης της ποιότητας του περιεχομένου και τη μαζικότερη συμμετοχή των μαθητών (Schuitema et al., 2018). Φαίνεται, όμως, πως σε αυτήν την περίπτωση συρρικνώνονται οι προοπτικές των μαθητών. Η αυθεντική συζήτηση, αντίθετα, δείχνει να είναι εντονότερη όταν επικεφαλείς είναι οι μαθητές με αντίκρισμα όμως στην ποιότητα του διαλόγου και στον αριθμό των συμμετεχόντων στη συζήτηση (Schuitema et al., 2018). Είναι απαραίτητο, από τη μια πλευρά, ο εκπαιδευτικός να διατηρεί ισορροπία στη συζήτηση, μετατοπίζοντας όμως από την άλλη τη ρύθμιση του περιεχομένου στους μαθητές χάριν της δημοκρατίας και της ανοιχτής συζήτησης (Schuitema et al., 2018).

### **2.2.3.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα**

Υπάρχει διαθέσιμη μια ευρεία γκάμα εργαλείων και δραστηριοτήτων που απευθύνεται στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Κύριος άξονας που εξυπηρετείται είναι οι ενεργητικές προσεγγίσεις μάθησης. Σε αυτές περιλαμβάνονται μέθοδοι όπως η ανταλλαγή ιδεών, η αντιπαράθεση απόψεων, η εργασιοκεντρική μάθηση, τα παιχνίδια ρόλων και η συζήτηση (Gollob et al., 2010· Νικολάου, 2006). Πολλά υποσχόμενη για την υποκίνηση της δημοκρατικής μάθησης θεωρούνται και οι πολιτικές προσομοιώσεις (De Groot, 2018· Gould, Jamieson, Levine, McConnell, & Smith, 2011). Καθότι οι εκλογές καθορίζουν, μεταξύ άλλων σημαντικών θεμάτων, πολιτικές για το κλίμα, τη μετανάστευση, την ευημερία, την εκπαίδευση (De Groot, 2018). Η χρήση των, παραπάνω, μεθόδων συνεισφέρει στην προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων στην τάξη, στη διερεύνηση και ανάληψη δράσης βασισμένοι σε πραγματικές καταστάσεις και την παραγωγή πρωτότυπου υλικού.

Ενδεικτικά παρατίθενται στο παρακάτω σχήμα δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της τάξης.

**Πίνακας 3.** Ενδεικτικές δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης

Προσομοίωση καταστάσεων στην τάξη	Διερεύνηση πραγματικών καταστάσεων	Δημιουργία υλικού
Παιχνίδι ρόλων & λήψης αποφάσεων Αγαλματάκια Συνέδρια Δημοσιογραφική εκπομπή Debates Ακροάσεις Δικαστήρια	Συνέντευξη με ειδικούς Παρακολούθηση ειδικών και επαγγελματιών Μελέτη περίπτωσης Πρακτική Συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου Συμμετοχή στον σχεδιασμό μαθημάτων	Έντυπο υλικό Αφίσα-φυλλάδιο Εφημερίδα Βίντεο Ιστοσελίδα Ειδήσεις της επικαιρότητας Φάκελοι εργασιών (Portfolio)

Πηγή: Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W., & Ólafsdóttir, Ó. (2010).

#### 2.2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα

Η δημοκρατία παραμένει η μόνη αποδεκτή μορφή ζωής και διακυβέρνησης στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το βάρος της μετάδοσης στους μαθητές των αξιών, της υποστήριξης στη μαθησιακή εμπειρία με αποτέλεσμα να εγείρονται υψηλές προσδοκίες αναφορικά με την ανταπόκριση τους στο συγκεκριμένο ρόλο (Carter Andrews, Richmond, & Floden, 2018). Έχουν καθήκον να εκπαιδεύσουν επιδέξιους και ικανούς δημοκρατικούς πολίτες αναπτύσσοντας τους μια κουλτούρα δικαιωμάτων και ευθυνών, διδάσκοντας τους ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών (Mrtjaus, 2012)

Η διδασκαλία για τη δημοκρατική εκπαίδευση εισάγει τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού που καλείται να επικεντρωθεί στις ανάγκες των μαθητών, ασκώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα εντός του σχολικού πλαισίου (Mrtjaus, 2012). Οι ικανότητες και τα συστήματα αξιών τους είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση των



δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων των μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών (Mijnjaus, 2012). Ο ρόλος τους είναι διττός, στηρίζοντας από τη μια τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών ενώ ταυτόχρονα αποτελούν πρότυπο εμπνέοντας με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους (Mijnjaus, 2012). Σύμφωνα με τον Audigier (2000: 21-24), διακρίνονται τρεις ευρύτερες κατηγορίες ικανοτήτων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί: οι γνωστικές, οι ηθικές και οι κοινωνικές, που περιλαμβάνουν αξιακές επιλογές και ικανότητες δράσης. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών σε αυτές τις κατηγορίες κρίνει σημαντικά την απόδοση τους στο διδακτικό κομμάτι.

Στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, ο εκπαιδευτικός παρεκκλίνει από την παροχή δομημένης, έτοιμης γνώσης, αναλαμβάνοντας υποστηρικτικό ρόλο στη μετάδοση των πληροφοριών και των γνώσεων (Carter Andrews et al., 2018). Δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, παρέχοντας ευκαιρίες και εργαλεία μάθησης πολυπρισματικά (Gollob et al., 2010). Στόχος γίνεται η παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου πλέγματος απόψεων σε μια θεματική, δίχως να γίνεται προσπάθεια επιβολής συγκεκριμένων επιχειρημάτων υπό τη μορφή της επιβολής της πολιτικής ορθότητας (Maurissen, Claes, & Barber, 2018· Schuitema et al., 2018). Οι μαθητές αντίθετα συνδυάζουν τις προγενέστερες γνώσεις τους με τις πληροφορίες που τους παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Έπειτα, με αφιέρωση προσωπικής διερεύνησης προς αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών σχηματίζουν δικές τους απόψεις προβάλλοντας τα επιχειρήματά τους στη θεματική.

Σημαντικές είναι οι ικανότητες συνεργασίας και δημοκρατικής συμμετοχής συνδέοντας την πολιτική γνώση με την κοινωνική συνοχή (Edelstein, 2011· Ghosh, 2015). Ο εκπαιδευτικός, συνίσταται να είναι σε θέση να συνδυάσει την εμπειρία, τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας με την παιδαγωγική προσέγγιση της κοινωνικοπολιτικής αγωγής ώστε να συντελέσει στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη που είναι ικανός να επιδράσει αποτελεσματικά στο μικροεπίπεδο (Νικολάου, 2006). Να συνδυάζει την επιστημονική έρευνα με τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις εφαρμόζοντας τες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mijnjaus, 2012).

Εξίσου σημαντική είναι η μεταφορά στην τάξη αμφιλεγόμενων κοινωνικών θεμάτων και η δημιουργία συζητήσεων με την παρουσίαση εναλλακτικών απόψεων και ισχυρισμών στα πλαίσια διαθεματικών και πλουραλιστικών προσεγγίσεων (Gollob et al., 2010). Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική



πολιτειότητα είναι οι μαθητές να μπορούν να λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις αναλύοντας την τρέχουσα πολιτική κατάσταση, να αναγνωρίζουν τα συμφέροντά τους, να τα τοποθετούν στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού καλού και να έχουν τη δυνατότητα, μέσω της διαλεκτικής τους, να επιδρούν προς την εξυπηρέτησή τους (Gollob et al., 2010). Ο στόχος αυτός προϋποθέτει μαθητές με έντονα καλλιεργημένες τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν δράση και να τοποθετούνται αποτελεσματικά.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική παιδεία, η διαχείριση της τάξης αποτελεί δύσκολη διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνυπολογίσουν διάφορους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, το μέγεθος της τάξης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και η ατμόσφαιρα της (διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών) είναι στοιχεία που διαφέρουν ανά περίπτωση και χρήζουν εξατομικευμένης αντιμετώπισης (Τσιούμης & Βασιλειάδης, 2018).

Στην ίδια κατεύθυνση, χρήσιμος είναι και ο καθορισμός, από την πρώτη στιγμή, των συμβάσεων και των κανόνων που θα διέπουν τη λειτουργία της τάξης (Marsh et al., 2020). Η συγκρότηση των αρχών ρυθμίζεται συνεργατικά, από κοινού, με τα μέλη της τάξης και βρίσκεται σε συμφωνία με το σύνολο της. Η εμπλοκή των μαθητών στο σύνολο των διεργασιών που ακολουθούνται στην τάξη, από τον προσδιορισμό, την εφαρμογή μέχρι και τον επανακαθορισμό τους εξασφαλίζει τη δέσμευση και την τήρησή τους. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που είναι θεμιτό να προαποφασίσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι η ρύθμιση της επικοινωνίας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης όπως και ενδεχόμενων ρουτινών που θα τηρηθούν (Τσιούμης & Βασιλειάδης, 2018).

### **2.2.5 Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα**

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα εδάφια της συγκεκριμένης εργασίας, το σχολείο αποτελεί ένα μικροσύστημα της κοινωνίας, μια μικροκοινότητα. Περιλαμβάνει επίσημες ακολουθίες, κανόνες, διαδικαστικά λήψης

αποφάσεων και σχέσεις που επιδρούν στην καθημερινή ποιότητα σε συμφωνία με εκείνες που απεικονίζονται στις ευρύτερες κοινωνίες.

Σύμφωνα με τους Bäckman και Trafford (2007) οι διευθυντές συνεκτιμούν πολλούς σημαντικούς παράγοντες στη λειτουργική και στρατηγική διοίκηση των σχολείων τους. Παράγοντες όπως η νομοθεσία, το πρόγραμμα σπουδών, τοπικές αρχές, γονείς, μαθητές, οικονομικοί πόροι, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, επιδρούν στη διαχείριση του σχολείου ενώ συχνά μεταβάλλονται από εξωσχολικά μέρη. Η ορθή διοίκηση του σχολείου, όμως δεν αρκεί καθώς τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την Ευρώπη στηρίζονται σε αλληλεπίδραση που περιλαμβάνει και άλλους εταίρους. Η δημοκρατική σχολική διοίκηση ερμηνεύει την ηγεσία του σχολείου ως εκείνη που βασίζεται στις αξίες των ανθρώπινων δικαιωμάτων και στοχεύει στη δέσμευση του προσωπικού, των μαθητών και των υπόλοιπων ενδιαφερόμενων μερών στη διαχείριση και τη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου (Delgado, 2014). Η δημοκρατική και ανοιχτή ηγεσία του σύγχρονου σχολείου επιβάλλεται από την πλειάδα και τον φόρτο των, προαναφερόμενων, παραγόντων αποσκοπώντας στην επιτυχημένη και βιώσιμη διοίκηση (Bäckman & Trafford, 2007).

Η διαχείριση του σχολείου διακρίνεται από τη διοίκηση του (Gollob et al., 2010). Στη διαχείριση, η σχέση διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ιεραρχική ενώ στη διοίκηση οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Τα μέρη της σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται, διεκδικούν και λαμβάνουν συλλογικές κρίσεις χωρίς να υπερέχουν μεταξύ τους αλλά κατέχοντας ισότιμη θέση (Gollob et al., 2010).

Η δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση εμφανίζει πλεονεκτήματα, αρχής γενομένης της πειθαρχίας. Η εμπειρία δείχνει ότι ο διαμοιρασμός ευθυνών καθιστά τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους καθώς δεσμεύονται στο πλάνο διοίκησης και στο πειθαρχικό σύστημα (Bäckman & Trafford, 2007). Βελτιώνεται η μάθηση μιας και ενισχύονται τα κίνητρα ενώ ταυτόχρονα μειώνονται οι χαμηλές επιδόσεις από τη στιγμή που στο δημοκρατικό περιβάλλον δίνεται σχετικά μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές αναφορικά με το αντικείμενο, τον τρόπο μελέτης και την αξιολόγηση (McCowan, 2010). Επιπλέον, επιτυγχάνεται ομαλοποίηση των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον ενώ μειώνεται η συχνότητα εμφάνισής τους. Η δόμηση

αισθήματος αμοιβαίου σεβασμού που καλλιεργείται από την ισότιμη συμμετοχή στην ηγεσία, την κατανόηση και υποστήριξη των δικαιωμάτων των μερών του σχολικού συστήματος ενδέχεται να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλέστερου και υγιούς περιβάλλοντος (Bäckman & Trafford, 2007).

Σημαντικότερο όλων των πλεονεκτημάτων είναι η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών για τη μελλοντική ύπαρξη βιώσιμων δημοκρατιών. Όπως αναφέρουν οι Bäckman και Trafford (2007), τα παιδιά μαθαίνουν να ζουν με δημοκρατικές αρχές και αξίες όχι μόνο μαθαίνοντας για τη δημοκρατία αλλά εξασκώντας την ως βίωμα στην καθημερινότητα τους. Η παροχή σταδιακής επιρροής, ευθυνών και αληθινής συμμετοχής στους μαθητές σε θέματα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, τις τεχνικές διδασκαλίας που ακολουθούνται, το πρόγραμμα σπουδών, τον προγραμματισμό δράσεων και την κατανομή των σχολικών πόρων συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Collins et al., 2019· Thornberg & Elvstrand, 2012). Είναι αναμενόμενο ότι η επιφόρτιση των μαθητών με τέτοιας βαρύτητας συλλογικές ευθύνες χρειάζεται χρόνο για να καταστούν εφικτές και αποδοτικές. Η σχολική κουλτούρα αυτού του είδους οφείλει να είναι σταδιακή, να εμπλέκει το σύνολο των ενδιαφερόμενων μερών με κατεύθυνση προς την αποδοτικότερη ηγεσία του και την πραγματοποίηση της εκπαίδευσης της δημοκρατικής πολιτειότητας (McCowan, 2010). Καταληκτικά, οι Backmann και Trafford (2007) θέτουν τέσσερις βασικές προδιαγραφές για τη διασφάλιση της δημοκρατικής σχολικής διοίκησης:

- ❖ τη διοίκηση, την ηγεσία και τη δημόσια λογοδοσία
- ❖ την εκπαίδευση επικεντρωμένη στις αξίες
- ❖ τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη συμμετοχή: την ανταγωνιστικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό του σχολείου
- ❖ τη μαθητική πειθαρχία

Επιπρόσθετα, τίθενται, τα παρακάτω, τρία κριτήρια με σκοπό τον υπολογισμό της βελτίωσης των παραπάνω τομέων:

- ❖ τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις
- ❖ την ενεργό συμμετοχή

- ❖ την αξία στη διαφορετικότητα

### **2.3 Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έννοιες όπως η πολιτειότητα εισέρχονται για πρώτη φορά με τον νόμο 1566 του 1985 (Missira, 2019). Βασικοί σκοποί του αναλυτικού προγράμματος που ακολουθούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται ως η προσωπική ανάπτυξη, η πρόσκτηση γνώσεων και η κοινωνικοπολιτική εκπαίδευση. Η έννοια της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα γίνεται συνώνυμη με την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την ειρήνη. Το σχολείο τοποθετείται ως καίριο για την ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης των αυριανών πολιτών.

Το 2001 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προέβη σε αναδιοργάνωση του προγράμματος σπουδών του αναθεωρώντας τον ρόλο και τη φιλοσοφία του. Προώθησε και αναδιάρθρωσε νέα μαθήματα και θεματικές που σχετίζονται με την εκπαίδευση του πολίτη σε όλες τις βαθμίδες προτείνοντας γενικές κατευθύνσεις διδασκαλίας (Missira, 2019· Noula, 2018). Ταυτόχρονα, προσανατολίστηκε σε μεγαλύτερη αποκέντρωση και σχολική αυτονομία (Chelmis & Matsagouras, 2002). Ο προοδευτικός χαρακτήρας της μεταρρύθμισης διαφαίνεται και από την εστίαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, την ενεργότερη συμμετοχή τους στην τάξη, την έμφαση στην εκπαίδευση αναφορικά με τα ατομικά δικαιώματα, τις ελευθερίες και την ειρηνική συνύπαρξη στην κοινωνία δίνοντας μια διάσταση δια βίου εκπαίδευσης στη διαδικασία (Chelmis & Matsagouras, 2002). Η ευρωπαϊκή πολιτειότητα επηρεάζει, ως απόρροια της ένταξης της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τον προσανατολισμό του νομοσχεδίου στοχεύοντας σε αξίες όπως τη συνεργασία, τον σεβασμό, την πρωτοβουλία για τη δόμηση υπεύθυνων πολιτών με εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα που θα θεωρούνται μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας (Couloubaritsis, 2007).

Αναλυτικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διδασκαλία σχετικά με την πολιτειακή εκπαίδευση και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη ξεκινά από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια του δίωρου προγράμματος της «Ευέλικτης

Ζώνης» στις τάξεις Α΄-Δ΄ και στο ωριαίο γνωστικό αντικείμενο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στις Ε΄-ΣΤ΄. Με την πάροδο των ετών, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των τάξεων του Δημοτικού έχουν αναπροσαρμοστεί με ώρες παρακολούθησης σε προγράμματα σχετικά με τη δημοκρατική πολιτειότητα να αυξομειώνονται και τάξεις να προσθαφαιρούνται.

Σύμφωνα με τους εισηγητές του καινοτόμου προγράμματος της «Ευέλικτης Ζώνης», στόχος είναι να συνεισφέρει στην ανάπτυξη διαθεματικού χαρακτήρα κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές θα προβαίνουν στη συνεργατική υλοποίηση έργων κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2001). Η κριτική που αναπτύχθηκε απέναντι στο πρόγραμμα αφορά τον αφηρημένο χαρακτήρα των οδηγιών που το συνοδεύουν, την έλλειψη σχεδιασμού στη συμπερίληψη διδακτικής μεθοδολογίας και των τεχνικών διδασκαλίας (Noula & Govaris, 2018). Επιπλέον, παρά την αίσθηση προοδευτισμού και τη συμβολή στον κοινωνικό μετασχηματισμό που συνόδευε την εισαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος, εκείνο δείχνει να εμφανίζει ουδέτερη και αποπολιτικοποιημένη στάση έναντι στις εκπαιδευτικές πολιτικές μη παρέχοντας ουσιαστική κριτική αμφισβήτηση (Noula, 2018).

Αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο η πολιτική εκπαίδευση υφίσταται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο μόνο στην τελευταία τάξη με το δίωρο μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής». Στις τάξεις του Λυκείου το πρόγραμμα σπουδών είναι περισσότερο εμπλουτισμένο σε θέματα δημοκρατικής πολιτειότητας με την παρουσία του τρίωρου μαθήματος της «Πολιτικής Παιδείας» στην Α΄ Λυκείου, τα δίωρα γνωστικά αντικείμενα «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία», ως μάθημα γενικής παιδείας και «Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών», ως μάθημα προσανατολισμού στη Β΄ Λυκείου. Στην τελευταία τάξη του Λυκείου περιλαμβάνεται το ωριαίο αντικείμενο της «Ιστορίας Κοινωνικών Επιστημών» και δύο ώρες «Κοινωνιολογία».

Οι διαρκείς μεταρρυθμίσεις που υπόκειται το πρόγραμμα σπουδών, ιδιαίτερα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταφράζονται σε πολιτική αστάθεια και έλλειψη ουσιαστικών προθέσεων για δημοκρατική πολιτειότητα και εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (Missira, 2019).

Παρόλο που στην Ελλάδα, δίνεται έμφαση στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων, αυτό δεν διαφαίνεται στο πρόγραμμα σπουδών που

εφαρμόζεται στις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς επιχειρείται περισσότερο μια επιφανειακή προσέγγιση (Missira, 2019). Ασφαλώς, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα και προγράμματα αλλά διέπεται από αρχές, κανόνες, διαθεματική προσέγγιση και κουλτούρα που διαχέεται συνολικά στον ρόλο του μαθητή στην τάξη και στο σχολείο. Έναν ρόλο που περιλαμβάνει την ανάληψη ευθυνών των μαθητών και συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν διοικητικές, οργανωτικές, εκπαιδευτικές λειτουργίες της μονάδας. Δραστηριότητες που δεν προβλέπονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ. Η ΣΧΕΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

### **3.1 Εισαγωγή**

Η αποστολή κάθε δημόσιου εκπαιδευτικού φορέα είναι η προσφορά της μέγιστης δυνατής εκπαίδευσης στους νέους που εξυπηρετεί (Bîrzea et al., 2005). Από τη μία πλευρά βρίσκεται η ανάγκη για καλλιέργεια των ανθρώπινων αξιών που παραμένουν αμετάβλητες στον χρόνο. Από την άλλη, όμως, οι προκλήσεις που έρχονται αντιμέτωπες οι νέες γενιές είναι σημαντικές και διαφορετικής φύσης, με αποτέλεσμα να χρήζουν προσαρμογής και διαμόρφωσης η κουλτούρα και οι πρακτικές που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη (Bîrzea et al., 2005). Πολλές μετατοπίσεις και αλλαγές έχουν λάβει μέρος στον χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός όλων των καινοτομιών που κάποτε πρωτοεισχώρησαν στην παιδεία ήταν η βελτίωση του σχολείου και η συνεισφορά καλύτερων εκπαιδευτικών διαδικασιών με ουσιαστική συμβολή στην προώθηση της ποιότητας.

Πρωταρχικό ρόλο στην τάση των σχολείων για διαρκή πρόοδο και αλλαγή κατέχουν οι ηγέτες των μονάδων (Delgado, 2014). Οι διευθυντές, έχουν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν προς αυτή την πορεία, ωστόσο είναι δύσκολο να συντηρήσουν το αίσθημα της συνεχής βελτίωσης δίχως την πραγματική συμμετοχή άλλων σημαντικών παραγόντων που θα εγγυηθούν την ακολουθία αυτής

της διαδρομής (Delgado, 2014). Οι προκλήσεις αυτές, όμως, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν από ένα μεμονωμένο διευθυντή, δάσκαλο ή σχολική μονάδα με αποτέλεσμα να χρειάζεται δημιουργία και εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών εκπαιδευτικής ανάπτυξης σε εκτενέστερο, της σχολικής μονάδας, επίπεδο. Η ανάπτυξη ανάλογων προσεγγίσεων απασχολεί τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές ενώ χαρακτηρίζεται ως ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα (Bîrzea et al., 2005· Levinson, 2011). Ως αποτέλεσμα προκύπτει η εισαγωγή προτύπων λειτουργίας, με συμμετοχή εξωγενών παραγόντων στον ορισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής τους, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού συστήματος και θέτοντας στο επίκεντρο τομές για την καθολική συμμετοχή των μερών του και την ποιοτική αναβάθμιση (Moller, 2009). Με την τήρηση τους ανά σχολικό έτος να γίνεται συνώνυμη με την πρόοδο (Moller, 2009).

Η υιοθέτηση τέτοιων τακτικών από τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, προβλέπει την είσοδο ακαδημαϊκών προτύπων από εξωτερικές πηγές που δηλώνουν τι αναμένεται να γνωρίζουν και τι να είναι σε θέση να πετύχουν οι μαθητές. Υποδηλώνεται η ανάγκη συμμόρφωσης των σχολείων με πάγιους δείκτες ώστε να εκτιμάται ότι προσφέρουν ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές. Προκύπτει προβληματισμός αναφορικά με την παραπάνω προσέγγιση διότι δεν είναι σαφές αν η εισαγωγή δεικτών ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετεί τις δημοκρατικές αρχές (Biesta, 2019· Collins et al., 2019· Karaba, 2016· Tampio, 2017). Η θέσπιση δεικτών που ισχυροποιούν τη θέση των μαθητών και των γονέων καταδεικνύοντας την ουσιαστικότερη συμβολή τους στη λειτουργία της τάξης και του σχολείου είναι λόγοι που έχουν στρέψει μερίδα του επιστημονικού κόσμου στην αποδοχή της ποιότητας ως μέτρο που ενισχύει τη δημοκρατική του ταυτότητα (Bîrzea et al., 2005· Darling-Hammond, 2010). Αντίστοιχα, η συνεργατική οργάνωση της διοίκησης του σύγχρονου σχολείου που διέπεται από ποιοτικά μέτρα γίνεται σημείο αναφοράς δημοκρατικής πρακτικής με τον διαμοιρασμό της στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Toots & Lauri, 2015). Καθολικά, η συμμετοχή των μερών στην αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση του σύγχρονου σχολείου εδράζεται γύρω από την λογική της δημοκρατίας (Darling-Hammond, 2010· Mrnjajus, 2012). Ωστόσο, υπάρχουν και φωνές που καταδεικνύουν την επικράτηση πρακτικών ανταγωνισμού και την εστίαση στην επίτευξη στόχων και μετρήσεων που συνοδεύεται από την



εγκαθίδρυση ενός συστήματος μέτρησης της ποιότητας (Biesta, 2019· Collins et al., 2019· Karaba, 2016).

Από την άλλη μεριά, νέες τάσεις στη διοίκηση και διαχείριση των σχολικών μονάδων αναφέρονται στην ανάγκη αυθεντικής συμμετοχής όλων των ενεργών μερών του οργανισμού σε όλες τις φάσεις της αλλαγής, δηλαδή κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παρακολούθηση της (Delgado, 2014). Υπό αυτή την οπτική, η ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση ανήκει σε όλα τα μέλη της μαθησιακής κοινότητας της μονάδας δίχως την εξωτερική παρεμβολή και την εισαγωγή κοινών δεικτών για όλες τις σχολικές μονάδες. Προτείνεται, λοιπόν, η συμμετοχή σε δημοκρατικά και συνεργατικά περιβάλλοντα που διαχέουν την υποχρέωση για την ουσιαστική εξέλιξη του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της ηγεσίας σε όλο τον οργανισμό (Collins et al., 2019· Delgado, 2014· Edelstein, 2011· Tampio, 2017). Η δέσμευση στον κοινό σκοπό δημιουργεί μια αίσθηση ιδιοκτησίας στους συμμετέχοντες προσανατολίζοντας τους στην επιτέλεση των συμφωνηθέντων (Thornberg & Elvstrand, 2012). Μάλιστα, η κοινή προσέγγιση εκτός από την εστίαση των μαθητών στους στόχους σχετίζεται και με αυξημένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Finnigan, 2009).

### **3.2 Η συμβολή της ποιότητας στη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση του σχολείου**

Τα πρότυπα υψηλής ποιότητας δύναται να εξυπηρετούν το κοινό κάλο, σε δημοκρατικά πλαίσια. Η δυναμική τους μειώνεται όταν αυτά δεν συνοδεύονται από μηχανισμούς αξιολόγησης και λογοδοσίας (Levinson, 2011). Μηχανισμών, ωστόσο, που υπηρετούν τα δημοκρατικά πλαίσια, αντικατοπτρίζοντας τις δημοκρατικές αξίες και αγαθά (Levinson, 2011). Κατά αυτήν την έννοια η θέσπιση δεικτών εθνικής εμβέλειας προάγουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την αξιοκρατία (Darling-Hammond, 2010· Levinson, 2011). Σύμφωνα με τον Tampio (2017), η βεβαιότητα που προκύπτει για την εισαγωγή εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων που θα διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να εκπαιδεύουν τα παιδιά με τις απαιτούμενες



δεξιότητες ώστε να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό που θα συναντήσουν κατά την εισαγωγή τους στην παγκόσμια οικονομία. Στόχος λοιπόν είναι η σύνδεση της αγοράς εργασίας με όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε αυτές τις συνθήκες, στον καθορισμό των προγραμμάτων σπουδών αναμειγνύονται μελετητές, εμπειρογνώμονες, επαγγελματικές ενώσεις και κλάδοι σχετιζόμενοι με την παιδεία ενώ στον επανακαθορισμό, που προβλέπεται να είναι διαρκής, ανατροφοδοτούν οι εκπαιδευτικοί (Darling-Hammond, 2010). Το πλαίσιο λογοδοσίας που υπόκειται εκπαιδευτικοί και διευθυντές είναι αυστηρό και βασίζεται σε υψηλό και καθορισμένο σύστημα ώστε να εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν πρότυπα βελτίωσης της διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα, με τη δημιουργία απαιτήσεων ώστε να λειτουργεί ποιοτικά η εκπαίδευση, προβλέπεται και η παροχή επαρκών οικονομικών πόρων, στελέχωσης με ανθρώπινο δυναμικό και επιμόρφωσης του, καθώς και διασφάλιση συνθηκών λογοδοσίας του ίδιου του συστήματος (Darling-Hammond, 2010).

Ο αντίκτυπος της θέσπισης εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων, σύμφωνα με την Darling-Hammond (2010), μπορεί να απεικονιστεί σε άξονες της οικονομίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημιουργίας κοινών συμφερόντων και της δημοκρατίας εν γένει. Ειδικότερα, ο Levinson (2011) τονίζει ότι οι δημοκρατικές αξίες δύναται να αντικατοπτριστούν σε ποικίλες πλευρές της λειτουργίας των σχολείων βάση των μηχανισμών των προτύπων, της αξιολόγησης και της λογοδοσίας.

### **3.2.1 Δημοκρατικές αρχές της ισότητας**

Η Darling-Hammond (2010), από τη θέση της προέδρου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής των Η.Π.Α., τονίζει τη συνεισφορά της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών στο κενό επίτευξης που δημιουργείται με βάση την φυλετική και κοινωνικοοικονομική προέλευση. Η εισαγωγή της ποιότητας στο σχολικό σύστημα στοχεύει στην αντιστάθμιση των μειωμένων ευκαιριών που προκύπτουν από τη χαμηλότερη ικανότητα κάποιων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων έναντι άλλων περισσότερο προνομιούχων. Δηλαδή, η εξασφάλιση ενός συγκεκριμένου τουλάχιστον πλαφόν ποιοτικής εκπαίδευσης και λειτουργίας του σχολείου καθιστά σαφές ότι κάθε μαθητής λαμβάνει τουλάχιστον τα ελάχιστα επιτρεπτά ποιοτικά πρότυπα που έχουν καθοριστεί σε εθνικό επίπεδο. Η καθιέρωση κοινής στοχοθεσίας, προσδοκιών, ευκαιριών, πόρων ή αποτελεσμάτων πηγάζει από την ανάγκη για δέσμευση στην ιδέα

ότι το σύνολο των νέων πολιτών αξίζει το ίδιο επίπεδο ποιοτικών σπουδών, γνώσεων και δεξιοτήτων που τυγχάνει να συνάδει με μια από τις κυριότερες έννοιες της δημοκρατίας, την ισότητα (Levinson, 2011).

### 3.2.2 Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα

Τα κοινά πρότυπα δύναται να συμβάλλουν το σχηματισμό μιας ενιαίας δημοκρατικής κοινότητας κοινών ενδιαφερόντων και ανησυχιών. Έτσι θα υπάρξει ένα συνεπές σύνολο ακαδημαϊκών προσδοκιών για όλα τα παιδιά του έθνους και δίκαιη πρόσβαση των σχολείων στους εκπαιδευτικούς πόρους (Darling-Hammond, 2010). Αποσκοπώντας σε αυτό, είναι διαθέσιμη μια ευρεία γκάμα χαρακτηριστικών που διέπονται από υψηλή ποιότητα, ξεκινώντας από την απομάκρυνση από λογικές ταμπελοποίησης όπως για παράδειγμα σχολεία ασθενέστερων οικονομικών τάξεων, μειονοτήτων ή μεσαίων οικονομικά τάξεων καταλήγοντας στην υιοθέτηση ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών με σκοπό την εξέλιξη των υψηλών δεξιοτήτων των μαθητών. Ανάμεσα στις δεξιότητες που χρειάζεται να στρέψουν την προσοχή τους τα σχολεία, ώστε να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια των μαθητών, είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η επιχειρηματικότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία, η πρόσβαση σε πληροφορίες και η ανάλυση τους, η περιέργεια και η φαντασία. Οι υψηλές, αυτές, δεξιότητες που παρατίθενται από την Darling-Hammond (2010) αναμένεται να διαδραματίσουν ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να είναι επαρκείς για τις νέες θέσεις εργασίας καθώς και για τις μελλοντικές τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες. Η προσήλωση στα αποδοτικά πρότυπα και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος που προκύπτουν από διαδικασίες σαφής και κατάλληλης αξιολόγησης θα οδηγήσουν στην χρήση αποτελεσματικών προτύπων από τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Ταυτόχρονα, συνεισφέρουν στην απομάκρυνση από περιπτώσεις αναποτελεσματικής αξιοποίησης των πόρων του εκάστοτε σχολείου (Levinson, 2011).

### 3.2.3 Δημοκρατικές αρχές της διαφάνειας

Η ποιότητα στην εκπαίδευση προωθεί την αξία της διαφάνειας συνεισφέροντας στην ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών (Levinson, 2011). Οι σχολικές μονάδες διευρύνονται, δημοσιοποιώντας, ηλεκτρονικά στην κοινωνία και στους πολίτες, τις δραστηριότητες που βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο τους, τα πρότυπα και τους εκπαιδευτικούς στόχους που εφαρμόζονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι πολίτες να δύναται να ενημερωθούν αν οι μαθητές και τα σχολεία πληρούν τα εθνικά πρότυπα που έχουν θεσπιστεί λειτουργώντας ως ρεαλιστικοί δείκτες της μάθησης που λαμβάνουν καθώς και την αντικειμενικότητα και επιτυχία των στόχων και των ευκαιριών που παρέχει κάθε σχολική μονάδα (Levinson, 2011).

### 3.2.4 Δημοκρατικός διάλογος σε σχέση με τους μηχανισμούς ποιότητας

Η δημιουργία προτύπων και αξιολογήσεων ισχυροποιεί τις δημοκρατικές σχέσεις της κοινωνίας εφόσον συντελείται μέσα από διαδικασίες που προωθούν τη διαμόρφωση αντίστοιχης κουλτούρας. Η ανάπτυξη μηχανισμών ποιότητας με τη συνδρομή του δημοσίου διαλόγου, στο μέτρο του δυνατού, της δημιουργίας προτεραιοτήτων με γνώμονα τα εκπαιδευτικά πρότυπα, του τι πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές και σε ποιο πλαίσιο, αναπτύσσουν συνθήκες δημοκρατικού πνεύματος (Levinson, 2011). Η συνεργασία και η ανοιχτή συζήτηση των αρμόδιων με την εκπαίδευση φορέων, των εκπαιδευτικών και του συνόλου της κοινωνίας σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης των μέτρων ποιότητας αλλά και στη διαρκή αναθεώρηση τους είναι ιδιαίτερως σημαντική για τον καθορισμό της δημοκρατικής κοινωνίας που χρειάζεται να οικοδομηθεί, ασχέτως από το ιδεολογικό υπόβαθρο εκκίνησης και των διαφορών των ενδιαφερόμενων μερών.

### 3.2.5 Ελευθερία και διαφορετικότητα

Το πλέγμα των μέτρων ποιότητας των σχολικών μονάδων είναι να μοιράζονται κοινά πρότυπα, κοινούς δείκτες και να επιδεικνύουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αναμένονται. Ωστόσο, σκοπός είναι τα σχολεία να επιδεικνύουν ελευθερία κινήσεων και διαφορετικότητας στις επιλογές που λαμβάνουν και στα μέσα

που προτιμούν για να αποφέρουν τον επιθυμητό αντίκτυπο (Levinson, 2011). Η δημοκρατική διοίκηση των σχολείων δεν παύει να υφίσταται, από το γεγονός πως τίθενται συγκεκριμένα μέσα και δείκτες, ισχυροποιείται όμως με τη διεύρυνση των μερών που συμμετέχουν στην οργάνωση και τη λειτουργία.

### **3.3 Εργαλείο διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα**

#### **3.3.1 Σκοπός εργαλείου**

Στο προσκήνιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, τα τελευταία χρόνια, έχει τεθεί η προώθηση καλών πρακτικών που θα εξυπηρετούν την καλλιέργεια της δημοκρατικής ταυτότητας των μαθητών και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων με γνώμονα τις ίδιες αρχές. Την ίδια ώρα πλαισιώνονται από δυναμικές διαδικασίες και λογοδοσία που διασφαλίζουν την ποιότητα των προβλεπόμενων εννοιών, ρόλων, ευθυνών και δραστηριοτήτων που εξυπηρετούνται από το σχολικό σύστημα (Bîrzea et al., 2005).

Η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη «Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» (EDC-QA) είναι ένα εργαλείο που έχει καταρτιστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, την UNESCO και το Κέντρο Μελετών Εκπαιδευτικής Πολιτικής και είναι πλήρως εστιασμένο στον έλεγχο έργων δημοκρατικής πολιτειότητας στην εκπαίδευση και στην περαιτέρω αναβάθμιση της. Σύμφωνα με τους φορείς ανάπτυξης του εργαλείου, τα οφέλη υιοθέτησης του μοντέλου είναι πολλαπλά με διάφορους αποδέκτες (Bîrzea et al., 2005). Συνεισφέρει στο σχολικό σύστημα και την πρακτική στην τάξη προσφέροντας ποιοτική καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα την παροχή βέλτιστης εκπαίδευσης στους νέους με πρότυπα επίτευξης σε τομείς προτεραιότητας ενώ καταληκτικά ενισχύει και τη δημοκρατική διακυβέρνηση.

Οι μηχανισμοί της διασφάλισης ποιότητας κατανέμουν την ευθύνη για την απόδοση του σχολείου σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Εκπαιδευτικοί, μαθητές γονείς, υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής συμμετέχουν συνεργατικά στην

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης και των πρακτικών που ακολουθούνται, καθιστώντας ένα πνεύμα δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Leca, 2009· Poznyak, 2009). Η ποιότητα αποφασίζεται από κοινού, στο μέτρο του εφικτού, ενώ προϋποτίθεται συνεργασία για την επίτευξη της (Bîrzea et al., 2005). Διαμορφώνεται πνεύμα συνεργασίας, σύμπνοιας που δεσμεύει τους ενδιαφερόμενους στη διαδικασία και στην παρακολούθηση της προόδου στηριζόμενοι στις στρατηγικές και τις μεθόδους που τους δίνονται (Pacewicz, 2009). Στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή, ενδυναμώνει τους αδύναμους, προάγει την ανταλλαγή πληροφοριών, τη λογοδοσία στη διαχείριση του σχολείου, ενθαρρύνει την αποκέντρωση της διοίκησης στην εκπαίδευση ενεργοποιώντας κάθε σχολική μονάδα να αποφασίσει, να διαχειριστεί και να υλοποιήσει αυτόνομα και δημοκρατικά στα καθορισμένα πλαίσια (Bîrzea et al., 2005).

### **3.3.2 Συμβολή στοιχείων διασφάλισης ποιότητας στη δημοκρατική πολιτειότητα**

Η EDC-QA χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τον εκπαιδευτικό στόχο της διδασκαλίας για τη δημοκρατική πολιτειότητα των μαθητών στο σχολικό σύστημα. Τα χαρακτηριστικά των μηχανισμών της οφείλουν να έρχονται σε συμφωνία, πόσο μάλλον, να προάγουν τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης και να συνεισφέρουν στην ποιοτική λειτουργία της (Bîrzea et al., 2005).

#### **❖ Ορισμός της ποιότητας**

Η εξέταση της ποιότητας για την αποτύπωση δημοκρατικής ιδιότητας στους νέους πολίτες προϋποθέτει ότι οι διαδικασίες ορισμού του τι σημαίνει ποιότητα στην εκπαίδευση ή τον καθορισμό των εκπαιδευτικών προσδοκιών και στόχων λαμβάνουν μέρος μέσω μιας συμμετοχικής και διαδραστικής διαδικασίας όλων των ενδιαφερομένων. Μη παραμερίζοντας, ωστόσο, των επιστημονικών γνώσεων και τη σημασία του ρόλου των επαγγελματιών χάραξης πολιτικής στον καθορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στις σχολικές μονάδες τέτοιες ενέργειες έχουν πάγια μορφή και πραγματοποιούνται τακτικά, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών.

#### **❖ Λογοδοσία**

Η λογοδοσία συμβάλλει στη δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου μέσω της παροχής ευκαιριών για ενίσχυση των γνώσεων των

ενδιαφερομένων μερών αναφορικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων κυρίως στο μικροεπίπεδο. Όμως και σε εθνικό επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής δύναται να συνεισφέρουν συμπληρωματικά συμβάλλοντας στην εξάλειψη συνθηκών αυθαιρεσίας και στήριξης αρχών διαφάνειας.

❖ Αξιολόγηση

Όταν η ποιότητα βασίζεται σε αρχές δημοκρατικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος προτεραιότητα αποτελούν ο ενστερνισμός αξιών όπως η συνεργασία, η αξιοπρέπεια και ο σεβασμός. Η αξιολόγηση διαδραματίζει συμπληρωματικό ρόλο, από τη στιγμή που το σχολείο πραγματοποιεί διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Αποτελεί εξωτερική πηγή πληροφοριών που παρέχει συμβουλευτικό, υποστηρικτικό χαρακτήρα, κατέχει ρόλο υποβολής προτάσεων για την εξέλιξη του έργου των σχολείων, των επαγγελματιών του και τη διόρθωση των αδυναμιών του.

### 3.3.3 Δείκτες αξιολόγησης ποιότητας στην δημοκρατική πολιτειότητα

Οι δείκτες αξιολόγησης αποτελούν μιας από τις βασικές πτυχές της διασφάλισης της ποιότητας (Bîrzea et al., 2005). Σκοπός των δεικτών είναι οι σχολικές μονάδες να επιλέξουν κάποιους με σκοπό να δομήσουν τον σχεδιασμό ανάπτυξης τους και να διευκολύνονται στην αξιολόγηση των δράσεων τους. Σε εθνικό επίπεδο η δημιουργία δεικτών αξιολόγησης διευκολύνουν να γίνουν αντιληπτές οι δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στο εκπαιδευτικό σύστημα, της προόδου και των αδυναμιών που εντοπίζονται στο σύνολο της. Η EDC παρουσιάζεται ως αρχή σχολικής πολιτικής, οργάνωσης και παιδαγωγικής διαδικασίας. Καταρτίζεται σε τρεις βασικές περιοχές: α) πρόγραμμα σπουδών, διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, β) σχολικό κλίμα και κουλτούρα, γ) διοίκηση και ανάπτυξη στις οποίες περιλαμβάνονται έξι δείκτες αξιολόγησης που αναλύονται σε επιμέρους υποθέματα. Το πλαίσιο που παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα έχει δημιουργηθεί για να παρέχει ένα πλάνο οδηγιών στους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί πρότυπο που δηλώνει την επιθυμητή ποιότητα, είναι αλληλένδετο και συνεκτικό (Bîrzea et al., 2005).

Πίνακας 4. Πλαίσιο αξιολόγησης EDC

Περιοχές	Ποιοτικοί δείκτες	Δείκτες
Πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία & μάθηση	Υπάρχουν ενδείξεις επαρκούς εμφάνισης EDC στους στόχους, τις πολιτικές του σχολείου και το πρόγραμμα σπουδών;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχολικές πολιτικές EDC</li> <li>• Σχεδιασμός σχολικής ανάπτυξης EDC</li> <li>• EDC &amp; σχολικό πρόγραμμα</li> <li>• Συντονισμός EDC</li> </ul>
	Υπάρχουν ενδείξεις ότι μαθητές & δάσκαλοι αποκτούν κατανόηση της EDC και την εφαρμόζουν στην καθημερινή τους πρακτική σε τάξεις και σχολεία;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μαθησιακά αποτελέσματα EDC</li> <li>• Μέθοδοι &amp; διαδικασίες διδασκαλίας &amp; μάθησης</li> <li>• Παρακολούθηση EDC</li> </ul>
	Αποτελεί ο σχεδιασμός και η πρακτική της αξιολόγησης του σχολείου σε συμφωνία με την EDC;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαφάνεια</li> <li>• Δικαιοσύνη</li> <li>• Βελτίωση</li> </ul>
Σχολικό κλίμα & κουλτούρα	Αντικατοπτρίζει η κουλτούρα του σχολείου τις αρχές της EDC με επάρκεια;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εφαρμογή αρχών EDC στην καθημερινή ζωή</li> <li>• Σχέσεις &amp; πρότυπα ηγεσίας</li> <li>• Ευκαιρίες συμμετοχής &amp; αυτο-έκφρασης</li> <li>• Διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων &amp; αντιμετώπισης φαινομένων βίας, εκφοβισμού και διακρίσεων</li> </ul>
Διοίκηση & ανάπτυξη	Υπάρχουν ενδείξεις αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας βασιζόμενης στις αρχές EDC;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στυλ ηγεσίας</li> <li>• Λήψη αποφάσεων</li> <li>• Κοινή ευθύνη, συνεργασία &amp; ομαδική εργασία</li> <li>• Ανταπόκριση</li> </ul>
	Παρουσιάζει το σχολείο ένα υγιές σχέδιο ανάπτυξης που αντικατοπτρίζει τις αρχές EDC;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή και συμπερίληψη</li> <li>• Επαγγελματική &amp; οργανωτική ανάπτυξη</li> <li>• Διαχείριση πόρων</li> <li>• Αυταξιολόγηση, παρακολούθηση και λογοδοσία</li> </ul>

Πηγή: Birzea et al. (2005)



### 3.3.4 Περιοχές εφαρμογής ποιότητας στην δημοκρατική πολιτειότητα

Η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται άρρηκτα με τις αρχές της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα μιας και στηρίζεται στη συμμετοχή (Pacewicz, 2009). Ελέγχει και διασφαλίζει ότι η εκπαίδευση λειτουργεί σε ορθά πλαίσια αποτυπώνοντας και εφαρμόζοντας δημοκρατικές αξίες και αρχές. Αξιολογείται από τα εμπλεκόμενα μέρη του σχολικού συστήματος για να διαβεβαιωθεί ότι συμμετέχουν στην οργάνωση, τη λειτουργία και την εκπαιδευτική διαδικασία όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Γίνεται εκτίμηση της δημοκρατικής αξίας που διέπει το σχολείο σε ολόκληρο το φάσμα του ενώ ταυτόχρονα προγραμματίζονται δράσεις και λειτουργίες αύξησης της αποδοτικότητας της (Leca, 2009· Roznyak, 2009). Στον παρακάτω πίνακα, προτείνονται γενικοί τομείς που συνιστούν περιοχές εφαρμογής του εργαλείου EDC-QA (Birzea et al., 2005). Τομείς, οι οποίοι χρειάζονται ειδικότερη εξειδίκευση ανά ευρωπαϊκή χώρα και εκπαιδευτικό σύστημα.

**Πίνακας 5.** Προτεινόμενες περιοχές εφαρμογής εργαλείου EDC-QA

Τομείς δράσεων	EDC-QA
Θεμελίωση διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EDC ως στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πολιτικών</li> <li>• Ειδική πολιτική, πρόγραμμα σπουδών &amp; σχέδιο εφαρμογής EDC</li> </ul>
Σχεδιασμός σχολικής ανάπτυξης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απαιτήση για αυτοαξιολόγηση EDC</li> <li>• Ειδικό εργαλείο αξιολόγησης για EDC</li> <li>• Ένταξη EDC στο εθνικό αξιολογικό εργαλείο</li> <li>• Παρακολούθηση των πολιτικών &amp; πρακτικών EDC</li> </ul>
Εκπαιδευτικοί & διευθυντές	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαίδευση στις αρχές EDC, πριν και κατά τη διάρκεια χρήσης, πρακτικές διδασκαλίας &amp; μάθησης</li> </ul>
Αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατάρτιση αξιολογητών/υπεύθυνων EDC Οδηγίες και υλικό για αξιολόγηση EDC</li> </ul>
Λογοδοσία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απαιτήση για μέτρα λογοδοσία &amp; λογοδοσία αναφορικά των επιδόσεων EDC</li> <li>• Κατάρτιση τοπικών εκπαιδευτικών αξιωματούχων EDC</li> </ul>
Υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έρευνα &amp; αξιολόγηση για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς και του μεσοπρόθεσμου/μακροπρόθεσμου αντίκτυπου EDC</li> </ul>

Πηγή: Birzea et al. (2005)



### **3.4 Προβληματισμοί αναφορικά με τη συμβολή της ποιότητας στη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση των σχολείων**

#### **3.4.1 Πλαίσιο προβληματισμού**

Η επιχειρηματολογία που προκύπτει για την διατύπωση προβληματισμών όσον αφορά τη συνεισφορά της ποιότητας στον εκδημοκρατισμό του σύγχρονου σχολείου, έχει ως σημείο εκκίνησης το ίδιο το σύστημα του νεοφιλελευθερισμού. Η εκπαίδευση δρα σε πλαίσια παραγωγής ανθρώπινου κεφαλαίου πλήρως εναρμονισμένη με τις επιταγές του νεοφιλελευθερισμού, με συνέπεια την απομάκρυνση της λειτουργία της από τον παιδαγωγικό προσανατολισμό και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών (Noula, 2018). Στόχος της εξασφάλισης εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων αποτελεί η ανάγκη για άμεση σύνδεση των δεξιοτήτων διδασκαλίας των σχολείων με εκείνων που απαιτούνται για την κάλυψη του ανταγωνισμού της παγκόσμιας οικονομίας (Tampio, 2017).

Η ποιοτική αναβάθμιση των μονάδων, λοιπόν, αποτελεί εγχείρημα ανταγωνισμού, λογοδοσίας, αποτελεσματικότητας και σίγουρα βρίσκεται μακριά από πεποιθήσεις που σχετίζονται με την οικοδόμηση μιας εδραιωμένης δημοκρατικής κοινότητας. Δημοκρατική εκπαίδευση και νεοφιλελευθερισμός έρχονται σε αντιπαράθεση (Karaba, 2016). Η δημοκρατική εκπαίδευση προϋποθέτει κοινωνικό σχεδιασμό για ελευθερία και ενεργό πολιτειότητα ενώ ο νεοφιλελευθερισμός υπακούει στις ελευθερίες του ατόμου και τις ευκαιρίες για κοινωνική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, ο Karaba (2016) αναφέρει ότι η νεοφιλελεύθερη αντίληψη, προϊόν της οποίας είναι η εισαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση, δεν δύναται να υπηρετήσει πτυχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης καθώς δημιουργείται ηθικό δίλλημα μεταξύ των αξιών της ελευθερίας και τις πολιτικές κοινωνικού σχεδιασμού που προβλέπει η δημοκρατική παιδεία κατατάσσοντας ψηλότερα την ατομική ελευθερία του ατόμου συγκριτικά με τα δημόσια αγαθά της κοινωνίας.

Επιπλέον, μηχανισμοί ποιότητας όπως η λογοδοσία με έντονη εξωτερική παρακολούθηση, στραμμένη στα αποτελέσματα έχει προωθήσει τον ανεπιθύμητο ανταγωνισμό και έχει υπονομεύσει την εμπιστοσύνη. Με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από τον εκδημοκρατισμό του σύγχρονου σχολείου (Smith & Benavot, 2019). Στοιχεία που επιβεβαιώνονται και από έκθεση της UNESCO (2017) όπου

μεταξύ άλλων αναφέρονται η ελλιπή αύξηση των επιπέδων μάθησης, η ανεπαρκής μείωση των ανισοτήτων και κενά ανάμεσα στα επίπεδα των χρηματοδοτήσεων.

Η έλλειψη, λοιπόν, ουσιαστικής συμμετοχής των άμεσα ενδιαφερόμενων στις διαδικασίες λογοδοσίας, οδηγεί τα άτομα που διδάσκουν, μαθαίνουν και εργάζονται στα σχολεία να είναι αμέτοχοι στη λήψη αποφάσεων, παρά μονάχα να κατέχουν ανατροφοδοτικό ρόλο στις αποφάσεις του συστήματος (Smith & Benavot, 2019). Συγκεκριμένα, δεν παρέχεται η ευκαιρία συμπερίληψης προτάσεων και απόψεων σε συνομιλίες σχεδιασμού και αξιολόγησης όσων απασχολούν άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να περιλαμβάνονται οι ανησυχίες και οι εκτιμήσεις τους. (Smith & Benavot, 2019). Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές και εκπαιδευτικοί, είναι οι ίδιοι που θα πρέπει να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν τα πρότυπα στο περιβάλλον εργασίας και μάθησης.

Ο προγραμματισμός και η στόχευση ενός σχολικού συστήματος που υιοθετεί αρχές της δημοκρατικής παιδείας χρειάζεται να φανερώσει τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθητικού δυναμικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Tampio, 2017). Η εκπαίδευση εστιάζει στην παροχή ολοκληρωμένης παιδείας στους νεαρούς πολίτες και όχι στη διδασκαλία και αξιολόγηση με βάση συγκεκριμένα ατζέντα ποιοτικών στοιχείων και δεικτών (Biesta, 2019). Πρόθεση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η παροχή δημοκρατικής εκπαίδευσης που συντελεί στη δημιουργία αυτόνομων πολιτών με αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη, δημοκρατικό χαρακτήρα και δυνατότητες αμφισβήτησης πολιτικών μηχανισμών και πρακτικών που παρεκκλίνουν της δημοκρατίας (Biesta, 2019· Tampio, 2017). Σύμφωνα με τον Tampio (2017), επαρκής, στην εμφάνιση δημοκρατικής πολιτειότητας, θεωρείται ο εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να παρουσιάσει διαφορετικές οπτικές στον μαθητή, αναζητώντας και ενεργοποιώντας τα ενδιαφέροντα του, ωθώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες του. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, παρά το γεγονός ότι φαίνεται να είναι ενήμεροι για θέματα δημοκρατικής ιδιότητας, οι πιέσεις όπου ασκούνται στους εκπαιδευτικούς από τις διεργασίες της ποιότητας, τους ωθεί στην παραμέριση ή στην περιορισμένη υιοθέτηση ανάλογων πρακτικών στις τάξεις τους (Atkinson, 2017· Collins et al., 2019· Karaba, 2016· Marsh et al., 2020).

Ο Biesta (2019), στην εργασία του αναφορικά με τον ρόλο της κοινωνίας που χρειάζεται το σύγχρονο σχολείο, θεωρεί πρώτιστης σημασίας την ανάγκη να δοθεί χώρος στους μαθητές ώστε να έρθουν σε επαφή με τις επιθυμίες τους, να αποκτήσουν αυτογνωσία, να αναλογιστούν τη χρησιμότητα τους επιτυγχάνοντας, εν κατακλείδι, να μην καθορίζονται άκριτα από αυτές. Μάλιστα, αναφέρει ως σημείο τριβής ανάμεσα στη δημοκρατική εκπαίδευση και τους μηχανισμούς της ποιότητας, το αίσθημα της παρόρμησης που γεννά ο καπιταλισμός καθλώνοντας τους πολίτες δέσμιους των επιθυμιών που τους δημιουργούνται. Επιθυμιών για κοινωνική και αγοραστική συμπεριφορά που προάγεται από τη νεοφιλελεύθερη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Biesta (2019), οι μηχανισμοί της ποιότητας δρουν προστατευτικά δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, την απρόσκοπτη απόκτηση γνώσεων παραμερίζοντας, ωστόσο, την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Αντίθετα, ρόλος της δημοκρατικής πολιτειότητας είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, πολιτών κοινωνικά ευσυνείδητων, βαθιά σκεπτόμενων που ελέγχουν και αξιολογούν τις ανάγκες και επιθυμίες τους με γνώμονα το συλλογικό και περιβαλλοντικό καλό.

### **3.4.2 Εισαγωγή δημοκρατικής φωνής στους μηχανισμούς ποιότητας στην εκπαίδευση**

Η δημοκρατική πολιτειότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση δύναται να ενισχυθεί με την υιοθέτηση περαιτέρω δημοκρατικών προσεγγίσεων στους μηχανισμούς ποιότητας. Η πραγματική έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης στηρίζεται στους άξονες της κοινωνικής δικαιοσύνης ούσα δημοκρατική, σχετική και χωρίς αποκλεισμούς (Barrett, 2011). Η εφαρμογή της είναι ρεαλιστική εφόσον οι στόχοι αποτελούν αντικείμενο ανοιχτού, δημοκρατικού διαλόγου και διαρκούς αναθεώρησης με την άρρηκτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών, ως μέλη της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tikly & Barrett, 2011). Ο ανοιχτός και δημοκρατικός διάλογος αποτελεί αδιαπραγμάτευτο χαρακτηριστικό της ποιοτικής εκπαίδευσης, σε όση αντίθεση και να επέρχεται με τις επιθυμίες για έλεγχο των παγκόσμιων διαδικασιών στην εκπαιδευτική ανάπτυξη (Barrett, 2011).

Οι Smith & Benavot (2019) προτείνουν τη δημιουργία πλατφόρμων δημοκρατικής φωνής στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην πολιτική που ασκείται

στην εκπαίδευση. Τονίζουν ότι ο ανοιχτός δημοκρατικός διάλογος με την κοινωνία καθιστά τις πρακτικές λογοδοσίας λιγότερο ευάλωτες σε εξωτερικές και πολιτικές ιδιοτροπίες. Η δημιουργία εσωτερικά επικεντρωμένων συστημάτων λογοδοσίας, βάσει κοινής ευθύνης και ενεργά εμπλεκόμενων ενδιαφερόμενων μερών είναι πιθανότερο να συμβάλλει σε πραγματικά οφέλη στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της προόδου σε φιλόδοξους εκπαιδευτικούς στόχους (Fullan, 2011). Ο αντίκτυπος σχετίζεται με καλύτερα ευθυγραμμισμένους και συναινετικούς στόχους, μικρότερη εξάρτηση από έντονα κατοχυρωμένους φορείς, εσωτερική αξιολόγηση και λογοδοσία που είναι λιγότερο κατακερματισμένη και πιο συνεκτική (Smith & Benavot, 2019). Η «δομημένη δημοκρατική φωνή» καλλιεργείται σε οργανωμένους χώρους με τη συμμετοχή της κυβέρνησης (φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής), τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (πάροχοι) όπως επίσης τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας (πελάτες). Όταν εφαρμόζεται με ορθό τρόπο, δημιουργεί οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους ενώνοντας τα άκαμπτα όρια μεταξύ των ομάδων (Smith & Benavot, 2019).

Οι γονείς, τα μέλη της κοινότητας και άλλοι ενδιαφερόμενοι, που βρίσκονται έξω από το σχολείο, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς οι φωνές τους γίνονται σεβαστές και ακούγονται, γεγονός που αυξάνει την εμπιστοσύνη τους στη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες του σχολείου επωφελούνται καθώς γίνονται μέρος του περιβάλλοντος που συμμετέχει στις αποφάσεις για την εκπλήρωση των ευθυνών τους. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται σχετικά με τις ατομικές τους ευθύνες είναι περισσότερο λεπτομερείς και το κίνητρο που δημιουργείται για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών τους είναι μεγαλύτερο. Η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων συμβάλλει στην αφοσίωση τους στο επάγγελμα και στην εμπιστοσύνη της κοινωνίας. Η εμπιστοσύνη στη διαδικασία βελτιώνεται επίσης, καθώς η συμμετοχή οδηγεί σε ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα (Smith & Benavot, 2019).

Οι Smith & Benavot (2019) υπογραμμίζουν την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας για τον προσδιορισμό των συνθηκών που υποστηρίζουν βέλτιστα τη συμπερίληψη μιας «δομημένης δημοκρατικής φωνής» σε ένα σύστημα λογοδοσίας αναφέροντας, μάλιστα, μια σειρά, ήδη, ορατών εμποδίων. Αρχής γενομένης, οι ικανότητες των εμπλεκόμενων μερών είναι ένα θέμα που μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις όπου, παρά τη συμμετοχή πολλών φορέων, ενδέχεται να μην

συνεισφέρουν εξίσου ή αποτελεσματικά (Martinez, Irving, & Salgado, 2017). Δεύτερον, οι κυβερνήσεις μπορεί να μην ενδιαφέρονται στην ενσωμάτωση μη επίσημων φωνών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς πολλοί δεν είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη της διαρκούς συμμετοχής πολλών πλευρών της κοινωνίας. Έπειτα, μια μακροπρόθεσμη δέσμευση για την τήρηση μιας αυστηρής συμμετοχικής διαδικασία στην εκπαίδευση ενδέχεται να δυσκολεύσει τις κυβερνήσεις στην εισαγωγή μελλοντικών μεταρρυθμίσεων (Smith & Benavot, 2019).

### 3.4.3 Σύνδεση σχολείου με την κοινότητα

Οι αλλαγές στην πολιτική και τις πρακτικές των σχολείων που προωθούν την μεταβολή του ρόλου των μαθητών σε ενεργητικότερο, έχει ως σημείο καμπής τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που θεσμοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη το 1989 (McCowan, 2010). Η δημοκρατική προσέγγιση εμπλέκει τους μαθητές στην οικοδόμηση μιας ισχυρής κοινότητας στην τάξη (Collins et al., 2019). Η καθοδήγηση και η διοίκηση των δημοκρατικών σχολείων επιτυγχάνεται μέσω υλοποίησης οργανωτικών δομών που διανείμουν την ανάληψη ευθυνών και αποφάσεων για το πρόγραμμα σπουδών, τη διοίκηση της μονάδας, την ηγεσία και την επιρροή σε ολόκληρο τον οργανισμό, με προσανατολισμό από κάτω προς τα πάνω (Collins et al., 2019· Delgado, 2014). Οι Dewey (1916) και Freire (1970), άλλωστε, υποστηρίζουν ότι απαιτείται ισορροπία ανάμεσα στην ηγεσία και τον έλεγχο που ασκείται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Το σχολείο, επομένως, ενσωματώνει τη δημοκρατική κοινωνία στοχεύοντας στη δημιουργία (McCowan, 2010). Η μορφή της κοινωνίας επαναλαμβάνεται με τους μαθητές να καρπώνονται ανάλογες ελευθερίες με εκείνες που αντιστοιχούν στους πολίτες (Branco, 2010).

Σύμφωνα με τον Tampio (2017), ο σκοπός της εκπαίδευσης εναρμονίζεται με τις απόψεις του Dewey (βλ. Ενότητα 2.1.2). Το σχολείο είναι αρμόδιο να προετοιμάσει τα παιδιά να συνεισφέρουν στην κοινότητα ως πολιτικές οντότητες καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε ατόμου. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να μελετήσουμε τις εμπειρίες μιας μαθησιακής προσπάθειας που βασίζεται στην κοινότητα (Ghosh, 2015). Τα ατομικά δικαιώματα είναι αξιοσημείωτα, όμως η μάθηση δεν αποτελεί ατομική διαδικασία καθώς προϋποθέτει την κοινωνική δομή. Η ενίσχυση της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του

πολίτη βασίζεται στην ανάπτυξη της στην κοινότητα χρησιμοποιώντας τις ευκαιρίες που παρέχει για κοινωνική μάθηση (Ghosh, 2015). Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, η κοινότητα γίνεται το μέσο εξάσκησης δεξιοτήτων όπως η ανάληψη δράσης, η ενσυναίσθηση, ο συμβιβασμός, η διαπραγμάτευση, η σύγκρουση και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων με συμπέρασμα τη συμμετοχή στα κοινά ως ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες (Kemple, 2017· Marsh et al., 2020) και την εδραίωση της κοινωνικής συνείδησης που δύναται να επιτευχθεί με την μονιμοποίηση ανάλογων δράσεων στο πρόγραμμα σπουδών (Ghosh, 2015).

Ανάπτυξη τέτοιων δράσεων σε αυθεντικές συνθήκες συναντάμε στη βιβλιογραφία από τη νηπιακή κιόλας ηλικία (Kemple, 2017· Marsh et al., 2020) μέχρι και μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Ghosh, 2015· McCowan, 2010), με τη δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα. Τα προγράμματα, αυτά, περιέχουν διαδικασίες αναγνώρισης κοινωνικών προβλημάτων, συζήτησης, δημιουργίας πλάνου παροχής βοήθειας, την κυρίως δράση, συνεχή ανατροφοδότηση των έργων και αξιολόγηση. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που σχετίζονται με τη δημοκρατική συμμετοχή εκτός σχολείου, στην κοινότητα τους (McCowan, 2010).

Σύμφωνα με τους Collins et al. (2019), η εφαρμογή δημοκρατικών πρακτικών στα σχολεία που θα στοχεύουν στην αυτονομία και αυτό-αποτελεσματικότητα, αποτελεί πολιτική που πρέπει να ληφθεί σοβαρά από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικών στο πλαίσιο της απομάκρυνσης από μέτρα που οδηγούν στη θέσπιση ενός τιμωρητικού και ανταγωνιστικού σχολείου, όπως είναι οι μηχανισμοί λογοδοσίας,

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των πρακτικών εκείνων που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο σχετικά με το παιδαγωγικό όσο και το διοικητικό έργο που λαμβάνει μέρος στο σχολικό σύστημα. Συγκεκριμένα, πρόκειται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, το κλίμα και τη κουλτούρα που αντικατοπτρίζει το σχολείο τους, τη



διοίκηση που εφαρμόζεται καθώς και τον ρόλο και τις αρμοδιότητες που κατέχουν σημαντικά μέρη τη σχολικής ζωής όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς.

Οι σύγχρονες τάσεις για τη διοίκηση και τη διαχείριση σχολείων βασίζονται σε κοινές ευθύνες όλων των μελών της μαθησιακής κοινότητας και συμμετοχικά περιβάλλοντα διαχέοντας την ευθύνη για την ουσιαστική βελτίωση του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της ηγεσίας σε όλο τον οργανισμό (Delgado, 2014). Τα δημοκρατικά σχολεία δεσμεύουν όλα τα μέλη να εργαστούν ομαδικά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παρακολούθηση (Tamprio, 2017). Τα χαρακτηριστικά που διέπουν την εκπαίδευση με δημοκρατικό προσανατολισμό αναφέρονται στη διδασκαλία, την καλλιέργεια και προετοιμασία ενεργών δημοκρατικών πολιτών (Mijnus, 2012). Επιπρόσθετα, αφορούν τη συνεργατική συμμετοχή στο σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση, τη διεύθυνση και ηγεσία στη διοίκηση και το παιδαγωγικό έργο σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας και των δικαιωμάτων των παιδιών. (McCowan, 2010). Την ενεργή συμμετοχή, επομένως, των μαθητών, των γονέων και της κοινότητας σε όλα τα μέρη της λειτουργίας του οργανισμού του σχολείου.

Στη βάση της πολυεπίπεδης κρίσης που βιώνουμε ως κοινωνία για διάστημα μεγαλύτερο, πλέον, της δεκαετίας, είναι πρώτιστης σημασίας η υιοθέτηση ενός δημοκρατικού σχολείου τόσο όσον αφορά τις γνώσεις και στάσεις που τροφοδοτεί στους νέους όσο και τον καθολικό τρόπο λειτουργίας του (Collins et al., 2019).

Αποτιμώντας τα παραπάνω, κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο λαμβάνουν μέρος στη σχολική τάξη δημοκρατικές μέθοδοι και αξίες, επηρεάζουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται και αν καθορίζουν, τελικά, την εν γένει λειτουργία της. Εκτιμάται ο ρόλος των μαθητών στην τάξη και η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να καθορίσουν την πορεία της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών που θα παρακολουθήσουν. Χαρακτηριστικών, επομένως, που προβλέπονται από τους ποιοτικούς δείκτες και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς που ακολουθούν τον δημοκρατικό προσανατολισμό στις τάξεις τους.

Επιπροσθέτως, στόχος είναι να ελεγχθεί κατά πόσο η ηγεσία που ασκείται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο θεωρείται συμμετοχική και συνεργατική. Εξετάζονται οι αρμοδιότητες, η δυναμική και ο ρόλος που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική

μονάδα. Ταυτόχρονα, ο βαθμός στον οποίο είναι ανοικτό στους γονείς και τους μαθητές, δίνοντας τους χώρο και αρμοδιότητες αυτενέργειας στο σχολικό σύστημα όπως και συνυπολογίζοντας την άποψη τους σε πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων συλλήβδην. Καταληκτικά, ελέγχεται αν το σύγχρονο δημόσιο σχολείο δύναται να χαρακτηριστεί δημοκρατικό, ποιες πτυχές του διακατέχονται από δημοκρατικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών απορρέουν στάσεις και αντιλήψεις έναντι στην εισαγωγή της ποιότητας και της δημοκρατικής πολιτεότητας στην εκπαίδευση ενώ κρίνεται και ο βαθμός ετοιμότητας που παρουσιάζει το ελληνικό δημόσιο σχολείο στην εφαρμογή εφάμιλλων πολιτικών.

## 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα συνδέονται με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με τις πρακτικές που ακολουθούν κατά την τέλεση του παιδαγωγικού έργου στη σχολική αίθουσα, καθώς και για τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης συνολικά το σχολικό τους σύστημα.

Εξετάζεται η εμφάνιση χαρακτηριστικών ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας των σχολείων στους άξονες «Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης», «Σχολικό κλίμα και κουλτούρα», «Σχολική διοίκηση» όπως αυτοί απεικονίζονται στο εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτεότητα «Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» (Birzea et al., 2005). Επιπρόσθετα, ο άξονας «Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση» συνεισφέρει στην κατανόηση του εύρους εμπλοκής και δραστηριοποίησης των μερών στη λειτουργία σχολείου. Ερευνάται, επομένως, η εφαρμογή τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Το εύρος, δηλαδή, στο οποίο οι σχολικές μονάδες διέπονται από δημοκρατικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Στους προαναφερόμενους τομείς διαφαίνονται τα χαρακτηριστικά των δημοκρατικών σχολείων και η διασφάλιση της αποτύπωσης τους, στην οργάνωση και τη δραστηριότητα, διαβεβαιώνει τη δημοκρατικής τους κατεύθυνση.



Επιπρόσθετα, ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, συγκαταλέγεται η διερεύνηση της επιρροής που ασκούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στους 4 άξονες αλλά και το ενδεχόμενο επίδρασης ανάμεσα στους ίδιους τους άξονες. Επιχειρείται να αναζητηθεί η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της λειτουργίας δύο ή παραπάνω αξόνων, αν δηλαδή από τα αποτελέσματα προκύπτουν ενδείξεις συσχέτισης τους.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώνονται ως ακολούθως:

- ❖ Χαρακτηρίζονται οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης από στοιχεία ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας του παιδαγωγικού έργου;
- ❖ Χαρακτηρίζεται το σχολικό κλίμα και κουλτούρα από στοιχεία ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας και οργάνωσης;
- ❖ Χαρακτηρίζεται η σχολική διοίκηση από στοιχεία ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας και οργάνωσης;
- ❖ Χαρακτηρίζεται το εύρος συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στη σχολική διαχείριση από στοιχεία ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας και οργάνωσης;
- ❖ Συσχετίζεται η λειτουργία των σχολικών αξόνων, δηλαδή οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, η σχολική διοίκηση και η συμμετοχή στη σχολική διαχείριση;
- ❖ Επιδρούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα, στη σχολική διοίκηση και τη σχολική διαχείριση;

## **4.3 Μεθοδολογία**

### **4.3.1 Μέθοδος έρευνας**

Η παρούσα εργασία συγκαταλέγεται στις έρευνες πεδίου στοχεύοντας την αναζήτηση της σχέσης ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας που αποτυπώνουν τα

σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η έρευνα διενεργήθηκε με την ποσοτική μέθοδο ανάλυσης με σκοπό να συγκεντρωθούν πρωτογενή δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με τα θέματα της μελέτης. Η ποσοτική προσέγγιση προτιμήθηκε διότι παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης μεγάλου δείγματος απόψεων του υπό διερεύνηση πληθυσμού, την εξεύρεση σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, τον έλεγχο υποθέσεων και θεωριών, όπως επίσης τη διενέργεια στατιστικής ανάλυσης και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων του δείγματος στον πληθυσμό αναφοράς (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Η ποσοτική έρευνα περατώθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε για να επιτευχθεί η συγκέντρωση ικανοποιητικού μεγέθους απόψεων εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της ποιοτικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία ΠΕ. Επίσης, δύναται να συμβάλει στη διασφάλιση αντικειμενικής ανάλυσης των εξαγόμενων ευρημάτων μέσω των στατιστικών ελέγχων όπως και τον περιορισμό της επιρροής προς τους συμμετέχοντες.

#### **4.3.2 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του τυποποιημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Adaptation of the Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» (Poznyak, 2009). Βασίζεται στο εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη «Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» που καλλιεργείται στις σχολικές μονάδες αποτελώντας μια δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης των έργων του σχολείου (Bîrzea et al., 2005) (βλ. Ενότητα 3.3).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών και 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου ταξινομούνται σε 4 άξονες εφαρμογής και αξιολόγησης της δημοκρατικής πολιτείας. Οι 3 άξονες, που αποτελούνται από 31 ερωτήσεις διαβαθμισμένης

κλίμακας Likert, βασίζονται σε εκείνους που προτείνει το εργαλείο ενώ, επίσης, οι ερωτήσεις κάθε περιοχής έρχονται σε συμφωνία με τους ποιοτικούς δείκτες. (βλ. Ενότητα 3.3.3).

Η τέταρτη κλίμακα περιέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα μέρη που συμμετέχουν στη διαχείριση της μονάδας. Στην τέταρτη κλίμακα, δίνεται η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να υποβάλλουν πολλαπλές απαντήσεις, από 1 έως 4, αναφορικά με το σύνολο των εμπλεκόμενων παραγόντων (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) που συμμετέχουν και ασκούν επίδραση σε σημαντικά θέματα που διέπουν τη σχολική ζωή.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη κλίμακα «Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης» οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν, σε 11 ερωτήσεις, αναφορικά με ενέργειες που λαμβάνουν μέρος στη σχολική τάξη και διέπουν την λειτουργία του μαθήματος. Εξετάζεται η ύπαρξη και ο βαθμός των δημοκρατικών λειτουργιών στον οποίο εμφανίζονται στην τάξη όπως και το πεδίο που παραχωρεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών, λήψη αποφάσεων και συνδιαχείριση της τάξης. Η δεύτερη κλίμακα «Σχολικό κλίμα και κουλτούρα», περιέχει 6 ερωτήσεις, με σκοπό τη διερεύνηση της κουλτούρας που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του σχολείου, της μεταχείρισης των μερών του και του τρόπου που διαχειρίζεται ενδεχόμενες καταστάσεις συγκρούσεων. Στην τρίτη κλίμακα «Σχολική διοίκηση» οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν, σε 14 ερωτήσεις, τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, τις αρμοδιότητες που διαμοιράζονται, τον βαθμό όπου οι μαθητές ενεργοποιούνται και συμμετέχουν στη λειτουργία του όπως και τη στάση της μονάδας απέναντι στους γονείς. Τέλος, η τέταρτη κλίμακα του ερωτηματολογίου «Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση» στελεχώνεται από 7 ερωτήσεις που διερευνούν το εύρος στο οποίο τα ενδιαφερόμενα μέρη του σχολείου εμπλέκονται στη διαχείριση του, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

#### **4.3.3 Πληθυσμός έρευνας**

Στην έρευνα συμμετείχαν 179 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσιες δομές Π.Ε. σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Οι ερωτηθέντες απασχολούνται σε θέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικών μονάδων, με το

μεγαλύτερο ποσοστό του υπό μελέτης δείγματος να απαρτίζεται από γυναίκες, 135 (75,4%), έναντι 44 ανδρών (24,6%).

Η τεχνική που ακολουθήθηκε για τη συγκέντρωση του δείγματος είναι αυτή της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Αναφορικά με το είδος της δειγματοληψίας, αξίζει να αναφερθεί ότι επιχειρήθηκε η συλλογή αντιπροσωπευτικών δεδομένων αναφορικά με το υπό μελέτη πληθυσμό. Η αντιπροσωπευτικότητα της έρευνας επιτυγχάνεται με την εξασφάλιση των κρίσιμων χαρακτηριστικών που διέπουν δείγμα και πληθυσμό αναφοράς. Ο τυχαίος τρόπος επιλογής του δείγματος και το ικανοποιητικό μέγεθος του συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο δεν κατέστη εφικτή η αναλογική τήρηση της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, μιας και η συμπλήρωση του εργαλείου της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στην εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών Π.Ε..

#### **4.3.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Η πρόσβαση στο δείγμα της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής διαμοίρασης του εργαλείου αφού πρώτα, αυτό, καταχωρήθηκε και οργανώθηκε σε φόρμα Google. Η διοχέτευση του εργαλείου στις σχολικές μονάδες κατέστη δυνατή, κυρίως, ύστερα από την πολύτιμη συνδρομή των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες προώθησαν το ερωτηματολόγιο στις σχολικές μονάδες Π.Ε. του γεωγραφικού τους ελέγχου. Επιπρόσθετα, ερευνητικό υλικό αποστάλθηκε σε σχολικές μονάδες έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους αρμόδιους διευθυντές σχολικών μονάδων.

Ο ρυθμός ανταπόκρισης του υπό διαμόρφωση δείγματος επηρεάστηκε σαφώς από την υπάρχουσα υγειονομική κατάσταση και τα συναφή ισχύοντα πρωτόκολλα όπου περιορίζουν τη δυνατότητα δια ζώσης επικοινωνίας διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων. Θεωρείται πως σε διαφορετική περίπτωση, η άμεση επικοινωνία με τον πληθυσμό, η εκ του σύνεγγυς πληροφόρηση σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους της έρευνας και την επίλυση ενδεχόμενων αποριών, στο βαθμό που θα ήταν εφικτό, θα συνέβαλλε σε μεγαλύτερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών έναντι της έρευνας.

Η αποστολή και η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου του 2021. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από 10 έως 15 λεπτά ενώ στους εκπαιδευτικούς κατέστη σαφής η εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα όπως και η διατήρηση της ανωνυμίας των προσωπικών τους στοιχείων. Παράλληλα, στη διάθεση των εκπαιδευτικών δόθηκαν στοιχεία τηλεφωνικής επικοινωνίας και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ώστε οι ενδιαφερόμενοι να έρθουν σε επαφή για την επίλυση ενδεχόμενων αποριών, την ενημέρωση σχετικά με τη χρησιμότητα και τους σκοπούς της έρευνας καθώς και για την υποβολή προτάσεων βελτίωσης ή και διόρθωσης του περιεχομένου του ερωτηματολογίου και της έρευνας συλλήβδην.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1 Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τους 179 εκπαιδευτικούς της Π.Ε. αναλύθηκαν με το λογισμικό στατιστικό πακέτο SPSS 26.0 for Windows. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση κατανομής των συχνοτήτων των μεταβλητών μεμονωμένα και συνολικά για κάθε άξονα του ερωτηματολογίου. Έγινε χρήση των μέσω τιμών (Μ.Τ.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) για την περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών μεταβλητών. Έγινε έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών (Kolmogorov-Smirnov Test) ο οποίος έδειξε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή ( $p=0,000<0,05$ ). Η συσχέτιση των τεσσάρων αξόνων (Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, Σχολικό κλίμα και κουλτούρα, Σχολική Διοίκηση και Συμμετοχή στη Σχολική Διαχείριση) η οποία πραγματοποιήθηκε με τον μη παραμετρικό έλεγχο συντελεστή συσχέτισης Spearman. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης (Manova) για τη συνολική διακύμανση της συσχέτισης της διδασκαλίας και μάθησης με το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, τη σχολική διοίκηση και τη σχολική διαχείριση. Τέλος, για τις συσχετίσεις των τεσσάρων αξόνων οι οποίοι αντιστοιχούν στη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση του σχολείου με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal–Wallis H και Mann-Whitney U.

## 5.2 Αξιοπιστία και φαινομενική εγκυρότητα

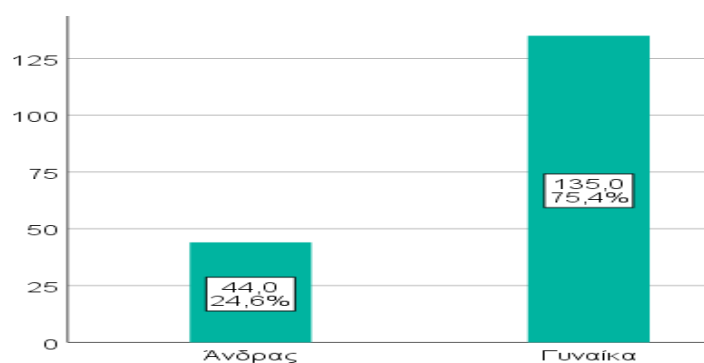
Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας, φαινομενικής εγκυρότητας και εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) των ερωτήσεων για τους 4 άξονες του ερωτηματολογίου και συνολικά για όλες τις ερωτήσεις. Οι δείκτες Cronbach's Alpha (βλ. Πίνακα 6) έδειξαν αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα στο σύνολο των ερωτήσεων για τους τέσσερις άξονες (Cronbach's Alpha=0,849>0,70) καθώς και στις επιμέρους ερωτήσεις των τεσσάρων αξόνων με τιμές που κυμαίνονται από 0,772 έως 0,896>0,70.

**Πίνακας 6.** Δείκτες Cronbach's Alpha

Άξονες	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης
Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	11	0,851
Σχολικό κλίμα και κουλτούρα	6	0,872
Σχολική Διοίκηση	14	0,896
Συμμετοχή στη Σχολική Διαχείριση	7	0,772
<b>Σύνολο</b>	<b>38</b>	<b>0,849</b>

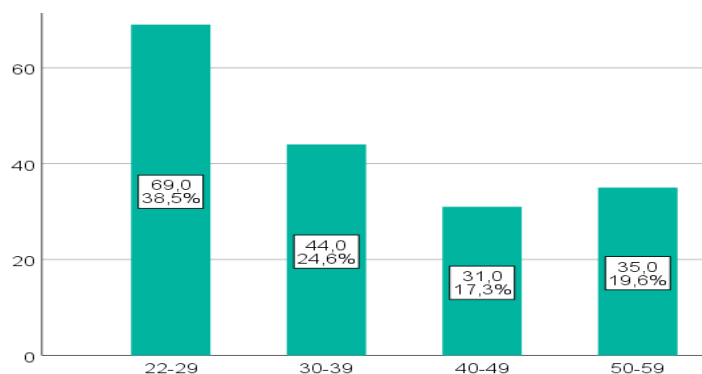
## 5.3 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη συμμετείχαν 179 εκπαιδευτικοί Π.Ε. από όλη την Ελλάδα. Ως προς το φύλο (βλ. Γράφημα 1), η πλειονότητα (75,4%, 135) είναι γυναίκες και το 24,6% (44) είναι άνδρες.



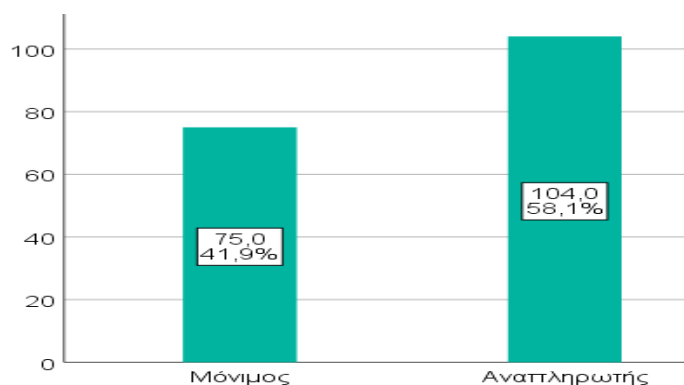
**Γράφημα 1.** Κατανομή συχνοτήτων του φύλου

Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων (βλ. Γράφημα 2) το 38,5 %, (69) είναι 22-29 ετών, το 24,6% (44) είναι 30-39 ετών, το 19,6% (35) είναι 50-59 ετών, ενώ το 17,3% (31) είναι 40-49.



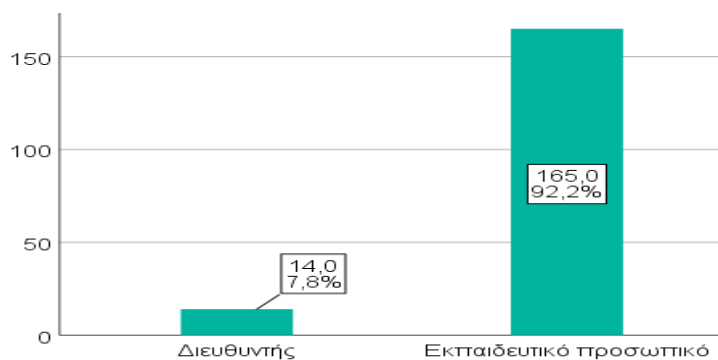
**Γράφημα 2.** Κατανομή συχνοτήτων της ηλικίας

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας (βλ. Γράφημα 3) η πλειονότητα (58,1%, 104) είναι αναπληρωτές και το 41,9% (75) είναι μόνιμοι.



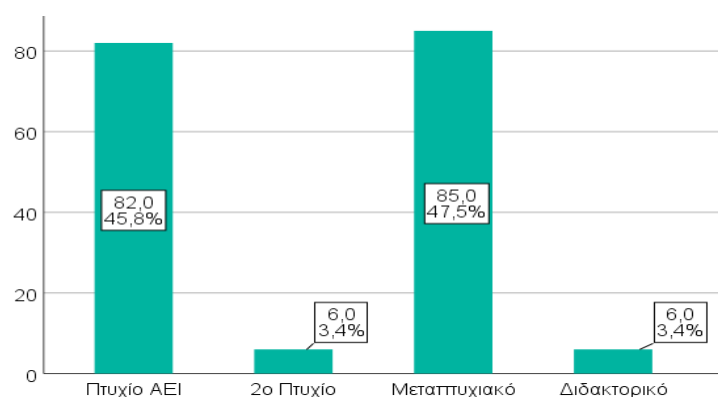
**Γράφημα 3.** Κατανομή συχνοτήτων της σχέσης εργασίας

Αναφορικά με τη θέση εργασίας των ερωτώμενων (βλ. Γράφημα 4), η πλειονότητα (92,2%, 165) ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το 7,8% (14) είναι Διευθυντές.



**Γράφημα 4.** Κατανομή συχνοτήτων θέσης εργασίας

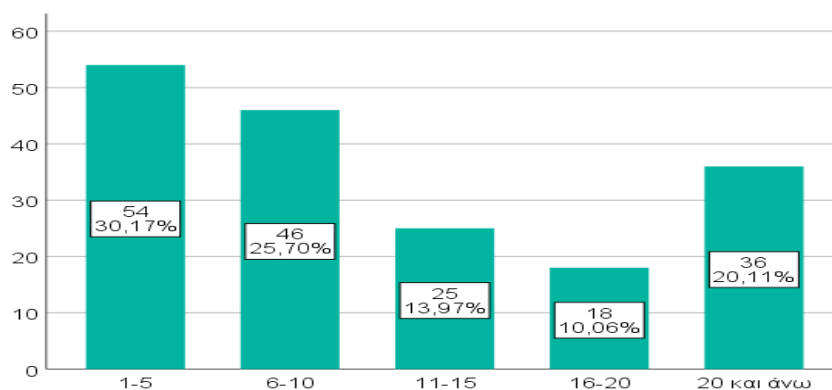
Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων (βλ. Γράφημα 5) το 47,5%, (85) έχει μεταπτυχιακό, το 45,8% (82) έχει μόνο το βασικό πτυχίο (ΑΕΙ), το 3,4% (6) έχει δεύτερο πτυχίο, ενώ το 3,4% (6) διαθέτει διδακτορικό.



**Γράφημα 5.** Κατανομή συχνοτήτων του επιπέδου σπουδών

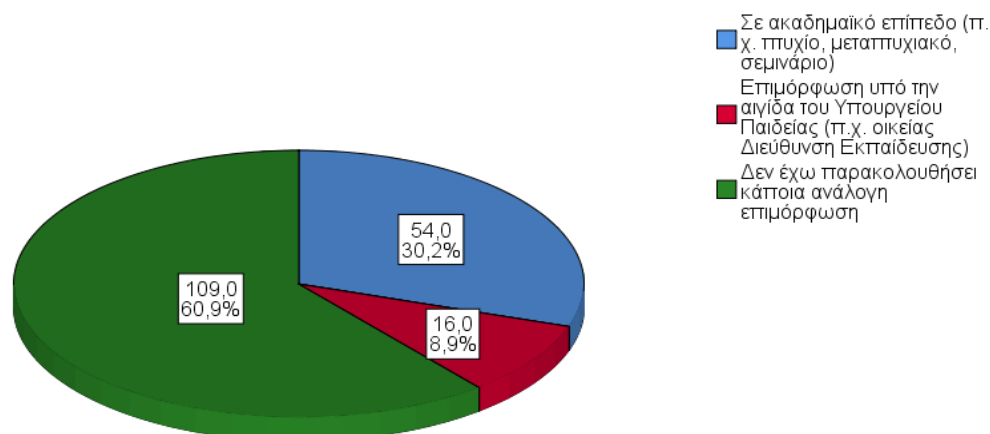
Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων (βλ. Γράφημα 6) το 30,2%, (54) έχει 1-5 χρόνια, το 25,7% (46) έχει 6-10 χρόνια, το 20,1% (36) έχει 20 και άνω χρόνια, το 14% (25) και το 10,1% (18) έχει 16-20 χρόνια υπηρεσίας.





**Γράφημα 6.** Κατανομή συχνοτήτων των χρόνων υπηρεσίας

Σχετικά με την Εξοικείωση σε θέματα Δημοκρατικής Λειτουργίας & Οργάνωσης των Σχολικών Μονάδων και Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη, των εκπαιδευτικών του δείγματος (βλ. Γράφημα 7), η πλειονότητα (60,9%, 109) δεν έχει παρακολουθήσει κάποια ανάλογη επιμόρφωση, το 30,2 %, (54) έχει παρακολουθήσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο (π.χ. πτυχίο, μεταπτυχιακό, σεμινάριο) και το 8,9 % (16) έχει κάνει επιμόρφωση υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας (π.χ. οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης).



**Γράφημα 7.** Κατανομή συχνοτήτων εξοικείωσης Δημοκρατικής Λειτουργίας και Οργάνωσης Σχολικών Μονάδων

## 5.4 Περιγραφικά στοιχεία ανά άξονα ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 1) αποτελείται από 38 ερωτήσεις-δηλώσεις οργανωμένες σε τέσσερις θεματικούς άξονες (Α=Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, Β=Σχολικό κλίμα και κουλτούρα, Γ=Σχολική Διοίκηση, Δ=Συμμετοχή στη Σχολική Διαχείριση) οι οποίοι θεωρείται ότι αντιστοιχούν στη δημοκρατική λειτουργία και οργάνωση του σχολείου.

Ο πρώτος (Α) άξονας του ερωτηματολογίου αφορά σε 11 ερωτήσεις-δηλώσεις αναφορικά με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (βλ. Πίνακα 7). Η συνολική Μ.Τ. είναι 4,17 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ). Οι επιμέρους Μ.Τ. όλων των ερωτήσεων-δηλώσεων κυμαίνονται από 3,36 (Δυσκολεύομαι να απαντήσω) «Οι μαθητές αξιολογούν τη δουλειά των συμμαθητών τους.» έως 4,85 (Συμφωνώ απόλυτα) «Ενθαρρύνετε τους μαθητές να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους».

**Πίνακας 7.** Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης

A/A	Δηλώσεις	Μ.Τ.*	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
1	Οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη σας κατά τη διδασκαλία.	4,31	0,064	1	5
2	Σέβεστε τη γνώμη των μαθητών και ενθαρρύνετε την έκφραση της.	4,72	0,047	1	5
3	Ενθαρρύνετε τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη κατά τη διδασκαλία	4,61	0,054	1	5
4	Ενθαρρύνετε τους μαθητές να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους.	4,85	0,033	2	5
5	Οι μαθητές διευθύνουν συζητήσεις με ισότιμη συμμετοχή και τη διακριτική παρακολούθησή σας.	3,86	0,079	1	5
6	Οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη.	3,64	0,087	1	5
7	Κατά τη διδασκαλία παρουσιάζετε διαφορετικές οπτικές του ίδιου ζητήματος.	4,23	0,07	1	5
8	Οι μαθητές προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση των προσπαθειών τους.	3,91	0,077	1	5
9	Οι μαθητές αξιολογούν τη δουλειά των	3,36	0,086	1	5

	συμμαθητών τους.				
10	Οι ιδέες των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σας έργο.	3,88	0,079	1	5
11	Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση της, βελτιώνει την ποιότητα του μαθήματος.	4,55	0,054	1	5
<b>Σύνολο</b>		<b>4,17</b>	<b>0,043</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

\*Σημείωση (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ, 3= Δυσκολεύομαι να απαντήσω, 4= Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

Ο δεύτερος (B) άξονας του ερωτηματολογίου αφορά σε 6 ερωτήσεις-δηλώσεις σχετικά με το Σχολικό κλίμα και κουλτούρα (βλ. Πίνακα 8). Η συνολική Μ.Τ. είναι 3,71 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ). Οι επιμέρους Μ.Τ. όλων των ερωτήσεων-δηλώσεων κυμαίνονται από 3,46 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ,) «Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας» έως 4,15 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ) «Η δημοκρατική/συνεργατική κουλτούρα που παρουσιάζει το σχολείο βελτιώνει την ποιότητα του έργου του».

**Πίνακας 8.** Σχολικό κλίμα και κουλτούρα

A/A	Δηλώσεις	M.T.*	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
12	Η μεταχείριση του προσωπικού του σχολείου σας είναι ισότιμη.	3,54	0,09	1	5
13	Το σχολείο σας παρουσιάζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων.	3,54	0,084	1	5
14	Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας.	3,46	0,084	1	5
15	Η δημοκρατική/συνεργατική κουλτούρα που παρουσιάζει το σχολείο βελτιώνει την ποιότητα του έργου του.	4,15	0,075	1	5

16	Στο σχολείο σας, αφιερώνεται χρόνος μαθήματος και εκπαίδευσης για την επίλυση συγκρούσεων.	3,64	0,092	1	5
17	Οι συγκρούσεις στο σχολείο σας επιλύονται με διαμεσολάβηση και διαπραγμάτευση.	3,91	0,074	1	5
<b>Σύνολο</b>		<b>3,71</b>	<b>0,065</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

\*Σημείωση (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ, 3= Δυσκολεύομαι να απαντήσω, 4= Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

Ο τρίτος (Γ) άξονας του ερωτηματολογίου αφορά σε 14 ερωτήσεις-δηλώσεις αναφορικά με τη Σχολική Διοίκηση (βλ. Πίνακα 9). Η συνολική Μ.Τ. είναι 3,58 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ). Οι επιμέρους Μ.Τ. όλων των ερωτήσεων-δηλώσεων κυμαίνονται από 2,89 (Δυσκολεύομαι να απαντήσω) «Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου» έως 4,34 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ) «Η δημοκρατική λειτουργία της διοίκησης του σχολείου βελτιώνει την ποιότητα του».

**Πίνακας 9.** Σχολική διοίκηση

A/A	Δηλώσεις	M.T.*	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
18	Ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).	3,92	0,082	1	5
19	Ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες.	3,84	0,093	1	5
20	Το σχολείο σας είναι ανοιχτό προς τους γονείς.	4,03	0,075	1	5
21	Τα μαθητικά συμβούλια έχουν επιρροή & λόγο στα σχολικά συμβάντα.	2,99	0,092	1	5
22	Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου.	3,45	0,089	1	5
23	Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου.	2,89	0,088	1	5

24	Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις αποφάσεις σχετικά με τη σχολική ζωή.	3,70	0,082	1	5
25	Η άποψη κάθε μαθητή είναι σημαντική για τη σχολική ζωή.	3,81	0,085	1	5
26	Η διοίκηση του σχολείου μας χαρακτηρίζεται δημοκρατική.	3,79	0,086	1	5
27	Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του σχολείου συμβάλλει θετικά στην ποιότητα του έργου του.	3,56	0,090	1	5
28	Η συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του σχολείου συμβάλλει θετικά στην ποιότητα του έργου του.	3,13	0,084	1	5
29	Η επιρροή των μαθητών και των γονέων στη διαχείριση του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στην ποιότητα του έργου του.	3,38	0,082	1	5
30	Η δημοκρατική λειτουργία της διοίκησης του σχολείου βελτιώνει την ποιότητα του.	4,34	0,070	1	5
31	Το ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι έτοιμο να λειτουργήσει με δημοκρατικό τρόπο.	3,30	0,089	1	5
<b>Σύνολο</b>		<b>3,58</b>	<b>0,055</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

\*Σημείωση (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ, 3= Δυσκολεύομαι να απαντήσω, 4= Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

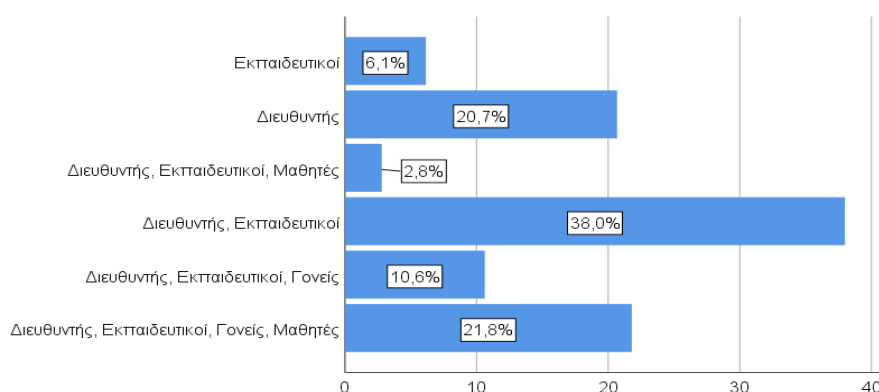
Ο τέταρτος (Δ) άξονας του ερωτηματολογίου αφορά σε 7 ερωτήσεις-δηλώσεις αναφορικά με τη Συμμετοχή στη Σχολική Διαχείριση (βλ. Πίνακα 10 & Γράφημα 8 – 13). Η συνολική Μ.Τ. είναι 2,94 (Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί). Οι επιμέρους Μ.Τ. όλων των ερωτήσεων-δηλώσεων κυμαίνονται από 2,01 (Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Γονείς) «Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής σας κοινότητας» έως 3,50 (Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί) «Είναι ενήμεροι για την κατανομή των σχολικών πόρων του σχολείου σας».

**Πίνακας 10.** Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση

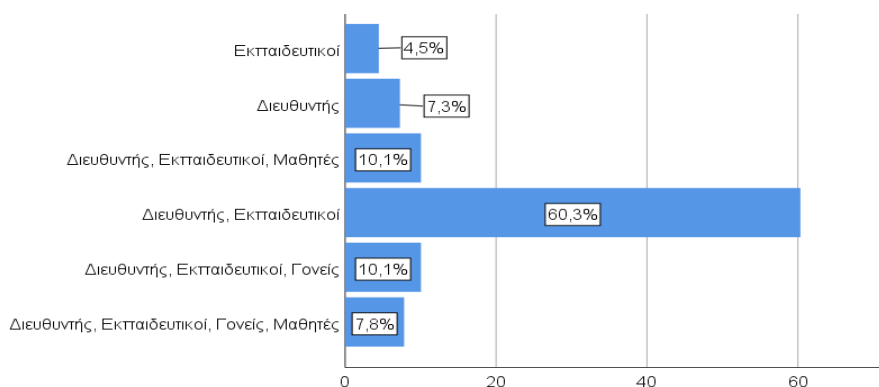
A/A	Δηλώσεις	M.T.*	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
32	Είναι ενήμεροι για τις σημαντικές δράσεις που πρόκειται να γίνουν στο σχολείο σας το επόμενο	3,08	0,116	1	6

σχολικό έτος.					
33	Συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων και του πειθαρχικού κώδικα του σχολείου σας.	3,12	0,082	1	6
34	Είναι ενήμεροι για την κατανομή των σχολικών πόρων του σχολείου σας.	3,50	0,11	1	6
35	Συμμετέχουν σε συζητήσεις για τα προβλήματα του σχολείου σας.	2,47	0,088	1	6
36	Συμμετέχουν/επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου σας.	2,94	0,083	1	6
37	Συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σας	3,44	0,09	1	6
38	Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής σας κοινότητας.	2,01	0,102	1	6
<b>Σύνολο</b>		<b>2,94</b>	<b>0,062</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

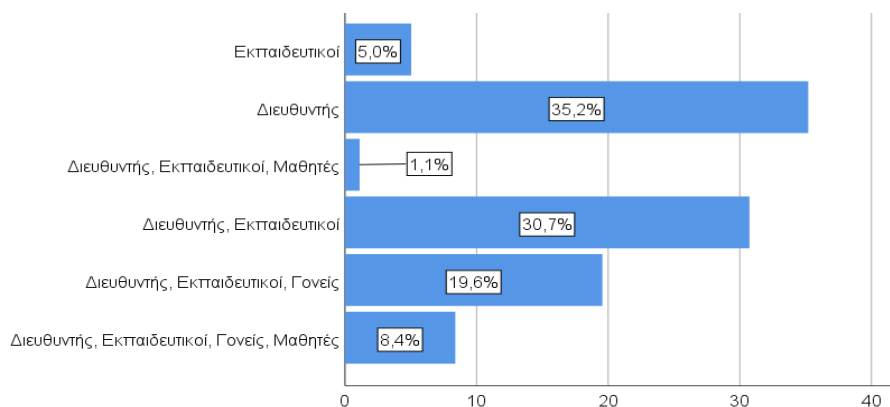
\*Σημείωση (1=Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Γονείς, Μαθητές, 2= Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Γονείς, 3= Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, 4= Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, 5= Διευθυντής, 6=Εκπαιδευτικοί)



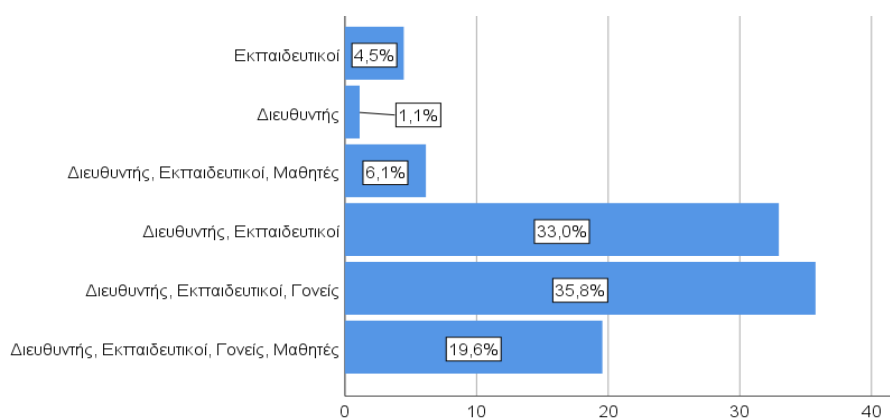
**Γράφημα 8.** Είναι ενήμεροι για τις σημαντικές δράσεις που πρόκειται να γίνουν στο σχολείο σας το επόμενο σχολικό έτος



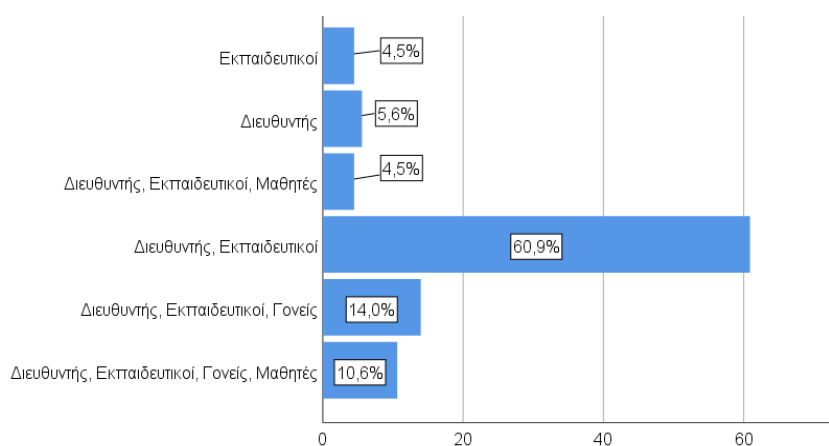
**Γράφημα 9.** Συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων και του πειθαρχικού κώδικα του σχολείου σας



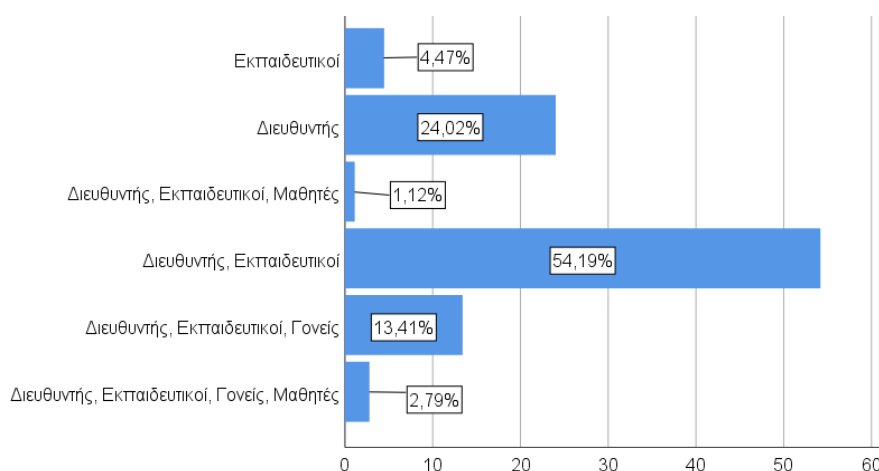
**Γράφημα 10.** Είναι ενήμεροι για την κατανομή των σχολικών πόρων του σχολείου σας



**Γράφημα 11.** Συμμετέχουν σε συζητήσεις για τα προβλήματα του σχολείου σας



**Γράφημα 12.** Συμμετέχουν/επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου σας



**Γράφημα 13.** Συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σας

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα η συνολική Μ.Τ. και για τους 3 άξονες (Α, Β, Γ) της δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου είναι 3,82 (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ). Η Σχολική διοίκηση έχει την μικρότερη Μ.Τ. (3,58) (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ) ενώ οι Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έχουν την μεγαλύτερη Μ.Τ. (4,17) (Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ). Ο τέταρτος άξονας (Δ) παρουσιάζει Μ.Τ., 2,94 (Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί).

**Πίνακας 11.** Μέσες τιμές των 4 αξόνων (διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης-συμμετοχή στη σχολική διαχείριση)

A/A	Άξονας	M.T.	T.A.
A*	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	4,17	0,043
B*	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα	3,71	0,065
Γ*	Σχολική διοίκηση	3,58	0,055
	<b>Συνολική Μ.Τ. αξόνων</b>	<b>3,82</b>	<b>0,054</b>
Δ**	Συμμετοχή στη σχολική Διαχείριση	2,94	0,062

\*Σημείωση (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ, 3= Δυσκολεύομαι να απαντήσω, 4= Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

\*\*Σημείωση (1=Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Γονείς, Μαθητές, 2= Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Γονείς, 3= Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, 4= Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, 5= Διευθυντής, 6= Εκπαιδευτικοί)



Αναφορικά με τις συσχετίσεις με τον αμφίπλευρό έλεγχο Spearman ανάμεσα στους τέσσερις άξονες (Α=Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, Β=Σχολικό κλίμα και κουλτούρα, Γ=Σχολική διοίκηση, Δ=Συμμετοχή στη σχολική Διαχείριση προκύπτουν σημαντικές στατιστικά θετικές συσχετίσεις ανάμεσα: α) στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Α) με το Σχολικό κλίμα και κουλτούρα (Β) ( $\rho=0,248$ ,  $p\text{-value}=0,001<0,01$ ) και τη Σχολική διοίκηση (Γ) ( $\rho=0,280$ ,  $p\text{-value}=0,000<0,01$ ), β) στο Σχολικό κλίμα και κουλτούρα, (Β) με τη Σχολική διοίκηση (Γ) ( $\rho=0,774$ ,  $p\text{-value}=0,000<0,01$ ) και τη Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση (Δ) ( $\rho=-0,255$ ,  $p\text{-value}=0,001<0,01$ ) και γ) στη Σχολική διοίκηση (Γ) με τη Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση (Δ) ( $\rho=-0,316$ ,  $p\text{-value}=0,000<0,01$ ). Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, μικρότερη συσχέτιση ( $\rho=0,248$ ) υπάρχει ανάμεσα στις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με το Σχολικό κλίμα. Μεγαλύτερη θετική συσχέτιση ( $\rho=0,774$ ) υπάρχει ανάμεσα στο Σχολικό κλίμα με τη Σχολική διοίκηση.

**Πίνακας 12.** Έλεγχος συσχετίσεων Spearman

		A	B	Γ	Δ
Spearman' s rho	Correlation Coefficient	1,000	0,248**	0,280**	-0,053
	A Sig. (2-tailed)	.	0,001	0,000	0,478
	N	179	179	179	179
B	Correlation Coefficient	0,248**	1,000	0,774**	-0,255**
	B Sig. (2-tailed)	0,001	.	0,000	,001
	N	179	179	179	179
Γ	Correlation Coefficient	0,280**	0,774**	1,000	-0,316**
	Γ Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	.	,000
	N	179	179	179	179
Δ	Correlation Coefficient	-0,053	-0,255**	-0,316**	1,000
	Δ Sig. (2-tailed)	0,478	0,001	0,000	.
	N	179	179	179	179

\*\**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης αφού αρχικά έγινε διερεύνηση αν ισχύουν οι προϋποθέσεις της παλινδρομικής ανάλυσης [(της ανεξαρτησίας, της γραμμικότητας, της ισότητας των διασπορών (ομοσκεδαστικότητα)] και της πολυσυγγραμικότητας. Όπως προκύπτει από τον

Πίνακα 13 η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης καταδεικνύει σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση του Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με τις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και με τη Σχολική διοίκηση ενώ δεν παρουσιάζει καμία σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση με τη Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση. Το Σχολικό κλίμα και κουλτούρα επηρεάζεται από τις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Stand. Beta=0,228,  $p<0,05$ ) και τη Σχολική διοίκηση (Stand. Beta=0,749,  $p<0,05$ ). Η επίδραση από Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ερμηνεύει το 4,7% (Adjusted  $R^2=0,047$ ), του Σχολικού κλίματος και κουλτούρας και η επίδραση της Σχολικής διοίκησης το 55,8% (Adjusted  $R^2=0,558$ ) της συνολικής διακύμανσης του Σχολικού κλίματος και κουλτούρας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 13.** Συσχέτιση σχολικού κλίματος και κουλτούρας με διδασκαλία-μάθηση και σχολική διοίκηση-διαχείριση

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Σχολικό κλίμα και κουλτούρα		
	Stand. Beta	Sig	Adjusted $R^2$
Ανεξάρτητες μεταβλητές			
Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης	0,228	0,002	0,047
Σχολική διοίκηση	0,749	0,000	0,558
Συμμετοχή στη σχολική Διαχείριση			

Η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 14) καταδεικνύει σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση των Διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης με το Σχολικό κλίμα και κουλτούρα καθώς και με τη Σχολική διοίκηση, ενώ με τη Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση δεν καταγράφεται σημαντική στατιστικά συσχέτιση. Οι Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζονται από το Σχολικό κλίμα και κουλτούρα (Stand. Beta=0,228,  $p<0,05$ ), και τη Σχολική διοίκηση (Stand. Beta=0,298,  $p<0,05$ ). Η επίδραση της Σχολικής διοίκησης ερμηνεύει το 4,7% (Adjusted  $R^2=0,047$ ) των Διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και η επίδραση της

Σχολική Διοίκησης το 8,4% (Adjusted  $R^2=0,084$ ) της συνολικής διακύμανσης των Διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων.

**Πίνακας 14.** Συσχέτιση διδασκαλίας και μάθησης με σχολικό κλίμα-κουλτούρα και σχολική διοίκηση-διαχείριση

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης		
	Stand. Beta	Sig	Adjusted $R^2$
Ανεξάρτητες μεταβλητές			
Σχολικό κλίμα και κουλτούρα	0,228	0,002	0,047
Σχολική διοίκηση	0,298	0,000	0,084
Συμμετοχή στη σχολική Διαχείριση			

## 5.5 Συσχετίσεις δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σύγχρονου σχολείου με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

### 5.5.1 Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με φύλο

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των Διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal– Wallis H και ο έλεγχος Mann-Whitney U με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  (5%).

Όσον αφορά τη συσχέτιση των ερωτήσεων-δηλώσεων για τις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με το φύλο, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 4 από τις 11 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 15).

1) «Οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη σας κατά τη διδασκαλία» (Ερώτηση 1). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 16) ( $U(44, 135)=3843,500$ ,  $p=0,001<0.05$ ) δείχνει ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο (mean rank=96.47) σε σχέση με τους άνδρες (mean rank=70,15) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Σέβεστε τη γνώμη των μαθητών και ενθαρρύνετε την έκφραση της» (Ερώτηση 2). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 16) ( $U(44, 135)=3533,000$ ,  $p=0,009<0.05$ ) δείχνει ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο (mean rank=94,17) σε σχέση με τους άνδρες (mean rank=77,20) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Οι μαθητές αξιολογούν τη δουλειά των συμμαθητών τους» (Ερώτηση 9). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 16) ( $U(44, 135)=3752,500$ ,  $p=0,008<0.05$ ) δείχνει ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο (mean rank=95,80) σε σχέση με τους άνδρες (mean rank=72,22) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

4) «Οι ιδέες των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σας έργο. (Democratic School Support Scale)» (Ερώτηση 10). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 16.) ( $U(44, 135)=3977,500$ ,  $p=0,000<0.05$ ) δείχνει ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο (mean rank=97,46) σε σχέση με τους άνδρες (mean rank=67,10) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 16.** Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με φύλο

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Φύλο	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
1	Οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη σας κατά τη διδασκαλία.	Άνδρας	44	70,15	3843,500	0,001
		Γυναίκα	135	96,47		
2	Σέβεστε τη γνώμη των μαθητών και ενθαρρύνετε την έκφραση της.	Άνδρας	44	77,20	3533,000	0,009
		Γυναίκα	135	94,17		
9	Οι μαθητές αξιολογούν τη δουλειά των συμμαθητών τους.	Άνδρας	44	72,22	3752,500	0,008
		Γυναίκα	135	95,80		
10	Οι ιδέες των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας	Άνδρας	44	67,10	3977,500	0,000

επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σας έργο. (Democratic School Support Scale).	Γυναίκα	135	97,46
--	---------	-----	-------

### 5.5.2 Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σχέση εργασίας

Όσον αφορά τη συσχέτιση των ερωτήσεων-δηλώσεων για τις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με τη σχέση εργασίας, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 3 από τις 11 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 17).

1) «Οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη σας κατά τη διδασκαλία» (Ερώτηση 1). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 18) ( $U(75, 104)=2876,500, p=0,001<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=103,85) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=80,16) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Ενθαρρύνετε τους μαθητές να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους» (Ερώτηση 4). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 18) ( $U(75, 104)=3517,500, p=0,049<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=95,10) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=86,32) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη» (Ερώτηση 6). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 18) ( $U(75, 104)=3183,500, p=0,030<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=99,55) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=83,11) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 18.** Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σχέση εργασίας

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Σχέση εργασίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p- value
1	Οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη	Μόνιμος	75	103,85	2876,500	0,001
		Αναπληρωτής	104	80,16		

σας κατά τη διδασκαλία.						
4	Ενθαρρύνετε τους μαθητές να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους.	Μόνιμος	75	95,10	3517,500	0,049
		Αναπληρωτής	104	86,32		
6	Οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη.	Μόνιμος	75	99,55	3183,500	0,030
		Αναπληρωτής	104	83,11		

### 5.5.3 Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με χρόνια υπηρεσίας

Σχετικά με τη συσχέτιση των ερωτήσεων-δηλώσεων για τις Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με τα χρόνια υπηρεσίας, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 2 από τις 11 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 19).

1) «Οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη» (Ερώτηση 6) ( $X^2(4)=11,32$ ,  $p=0,026<0.05$ ). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 20) για τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας: α) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=567,500$ ,  $p=0,012<0.05$ ), β) «6-10» και «11-15» ( $U(46, 25)=1472,500$ ,  $p=0,023<0.05$ ) και γ) «6-10» και «16-20» ( $U(46, 18)=263,000$ ,  $p=0,021<0.05$ ). Όσοι ανήκουν κατηγορία των «6-10» χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=35,84) σε σχέση με όσους έχουν «20 και άνω» (mean rank=48,74) χρόνια υπηρεσίας, σε μικρότερο βαθμό (mean rank=32,01) συγκριτικά με όσους έχουν «11-15» (mean rank=43,34) και σε μικρότερο βαθμό (mean rank=29,22) συγκριτικά με όσους έχουν «16-20» (mean rank=44,56) χρόνια υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Οι μαθητές προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση των προσπαθειών τους» (Ερώτηση 8) ( $X^2(4)=11,511$ ,  $p=0,021<0.05$ ). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 20) για τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας: α) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=551,000$ ,  $p=0,007<0.05$ ) και β) «6-10» και «11-15» ( $U(46, 25)=361,000$ ,  $p=0,023<0.07$ ). Όσοι ανήκουν κατηγορία των «6-10» χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν

σε μικρότερο βαθμό (mean rank=35,48) σε σχέση με όσους έχουν «20 και άνω» (mean rank=49,19) χρόνια υπηρεσίας και σε μικρότερο βαθμό (mean rank=31,35) σε σχέση με όσους έχουν «11-15» (mean rank=44,56) χρόνια υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 20.** Συσχέτιση Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με χρόνια υπηρεσίας

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Χρόνια υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
6	Οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη.	6-10	46	35,84	567,500	0,012
		20 και άνω	36	48,74		
		6-10	46	32,01	1472,500	0,023
		11-15	25	43,34		
8	Οι μαθητές προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση των προσπαθειών τους.	6-10	46	29,22	263,000	0,021
		16-20	18	40,89		
		6-10	46	35,48	551,000	0,007
		20 και άνω	36	49,19		
		6-10	46	31,35	361,000	0,007
		11-15	25	44,56		

Η συσχέτιση των Διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης με άλλα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Επίπεδο σπουδών, Εξοικείωση σε θέματα Δημοκρατικής Λειτουργίας & Οργάνωσης των Σχολικών Μονάδων και Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη) των συμμετεχόντων δεν έδειξε κάποια στατιστική σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακες 21 & 22).

#### 5.5.4 Συσχέτιση Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με σχέση εργασίας

Για τον έλεγχο της συσχέτισης του Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal– Wallis H και ο έλεγχος Mann-Whitney U με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  (5%).

Όσον αφορά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για το Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με τη σχέση εργασίας, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά



σημαντική συσχέτιση με 4 από τις 6 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 24).

1) «Η μεταχείριση του προσωπικού του σχολείου σας είναι ισότιμη» (Ερώτηση 12). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 25) ( $U(75, 104)=2757,500$ ,  $p=0,000<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=105,23) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=78,01) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Το σχολείο σας παρουσιάζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων» (Ερώτηση 13). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 25) ( $U(75, 104)=2565,500$ ,  $p=0,000<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=107,79) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=77,17) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας» (Ερώτηση 14). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 25) ( $U(75, 104)=2941,500$ ,  $p=0,004<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=102,76) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=80,78) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

4) «Στο σχολείο σας, αφιερώνεται χρόνος μαθήματος και εκπαίδευσης για την επίλυση συγκρούσεων» (Ερώτηση 16). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 25) ( $U(75, 104)=3197,500$ ,  $p=0,033<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι διαφωνούν περισσότερο (mean rank=99,37) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=83,25) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 25.** Συσχέτιση Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με σχέση εργασίας

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Σχέση εργασίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
12	Η μεταχείριση του προσωπικού του σχολείου σας είναι ισότιμη.	Μόνιμος	75	105,23	2757,500	0,000
		Αναπληρωτής	104	78,01		
13	Το σχολείο σας παρουσιάζει μια	Μόνιμος	75	107,79	2565,500	0,000



	κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων.	Αναπληρωτής	104	77,17		
14	Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας.	Μόνιμος	75	102,76	2941,500	0,004
		Αναπληρωτής	104	80,78		
16	Στο σχολείο σας, αφιερώνεται χρόνος μαθήματος και εκπαίδευσης για την επίλυση συγκρούσεων.	Μόνιμος	75	99,37	3197,500	0,033
		Αναπληρωτής	104	83,25		

### 5.5.5 Συσχέτιση Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με χρόνια υπηρεσίας

Όσον αφορά τη συσχέτιση των ερωτήσεων-δηλώσεων του Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με τα χρόνια υπηρεσίας, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 4 από τις 6 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 26).

1) «Η μεταχείριση του προσωπικού του σχολείου σας είναι ισότιμη» (Ερώτηση 12) ( $X^2(4)=16,162$ ,  $p=0,003<0.05$ ). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 27) για τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας: α) «16-20» και «20 και άνω» ( $U(18, 36)=176,000$ ,  $p=0,004<0.05$ ) και β) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=479,000$ ,  $p=0,001<0.05$ ). Όσοι ανήκουν κατηγορία των «20 και άνω» χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=31,61) σε σχέση με όσους έχουν «16-20» (mean rank=19,28) χρόνια υπηρεσίας και σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=51,19) συγκριτικά με όσους έχουν «6-10» (mean rank=33,91) χρόνια υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Το σχολείο σας παρουσιάζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων» (Ερώτηση 13) ( $X^2(4)=15,539$ ,  $p=0,004<0.05$ ). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 27) για τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας: α) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=481,000$ ,  $p=0,001<0.05$ ), β) «1-5» και «20 και άνω» ( $U(54, 36)=599,500$ ,  $p=0,001<0.05$ ) και γ) «16-20» και «20 και άνω» ( $U(18, 36)=205,000$ ,  $p=0,021<0.05$ ). Όσοι ανήκουν στην κατηγορία των «20 και άνω» χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=51,14) σε σχέση με όσους έχουν «6-10» (mean rank=33,96) χρόνια υπηρεσίας, σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=55,85) συγκριτικά με όσους έχουν «1-5» (mean rank=38,60) χρόνια και περισσότερο (mean rank=30,81) σε σχέση με όσους έχουν «16-20» (mean rank=20,89) υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας» (Ερώτηση 14) ( $X^2(4)=15,286$ ,  $p=0,004<0.05$ ). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 27) για τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας: α) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=451,000$ ,  $p=0,000<0.05$ ), β) «6-10» και «11-15» ( $U(46, 25)=383,000$ ,  $p=0,017<0.05$ ) και γ) «1-5» και «20 και άνω» ( $U(54, 36)=701,500$ ,  $p=0,021<0.05$ ). Όσοι ανήκουν κατηγορία των «20 και άνω» χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=51,97) σε σχέση με όσους έχουν «6-10» (mean rank=33,30) χρόνια υπηρεσίας και σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=53,01) συγκριτικά με όσους έχουν «1-5» (mean rank=40,49) χρόνια υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, όσοι έχουν «11-15» χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=43,68) σε σχέση με όσους έχουν «6-10» (mean rank=31,83) χρόνια υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

4) «Η δημοκρατική/συνεργατική κουλτούρα που παρουσιάζει το σχολείο βελτιώνει την ποιότητα του έργου του» (Ερώτηση 15) ( $X^2(4)=10,058$ ,  $p=0,039<0.05$ ). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 27) για τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας: α) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=580,000$ ,  $p=0,012<0.05$ ) και β) «16-20» και «20 και άνω» ( $U(18, 36)=193,500$ ,  $p=0,009<0.05$ ). Όσοι ανήκουν κατηγορία των «20 και άνω» χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean

rank=48,39) σε σχέση με όσους έχουν «6-10» (mean rank=36,11) χρόνια υπηρεσίας και περισσότερο (mean rank=31,13) συγκριτικά με όσους έχουν «16-20» (mean rank=20,25) χρόνια υπηρεσίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 27.** Συσχέτιση Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με χρόνια υπηρεσίας

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Χρόνια υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
12	Η μεταχείριση του προσωπικού του σχολείου σας είναι ισότιμη.	16-20	18	19,28	176,000	0,004
		20 και άνω	36	31,61		
		6-10	46	33,91		
		20 και άνω	36	51,19		
13	Το σχολείο σας παρουσιάζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων.	6-10	46	33,96	481,000	0,001
		20 και άνω	36	51,14		
		1-5	54	38,60		
		20 και άνω	36	55,85		
		16-20	18	20,89		
14	Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας.	20 και άνω	36	51,97	205,000	0,021
		6-10	46	31,83		
		11-15	25	43,68		
		1-5	54	40,49		
		20 και άνω	36	53,01		
15	Η δημοκρατική/συνεργατική κουλτούρα που παρουσιάζει το σχολείο βελτιώνει την ποιότητα του έργου του.	6-10	46	36,11	580,000	0,012
		20 και άνω	36	48,39		
		16-20	18	20,25		
		20 και άνω	36	31,13		

Η συσχέτιση του Σχολικού κλίματος και κουλτούρας με άλλα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Φύλο, Επίπεδο σπουδών, Εξοικείωση σε θέματα Δημοκρατικής Λειτουργίας & Οργάνωσης των Σχολικών Μονάδων και Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη) των συμμετεχόντων δεν έδειξε κάποια στατιστική σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακες 23, 28 & 29).

### 5.5.6 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με φύλο

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της Σχολική διοίκησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal– Wallis H και ο έλεγχος Mann-Whitney U με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  (5%).

Όσον αφορά τη συσχέτιση των ερωτήσεων-δηλώσεων για τη Σχολική διοίκηση με το φύλο, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 1 από τις 14 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 30).

1) «Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου.» (Ερώτηση 22). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 31) ( $U(44, 135)=2210,500$ ,  $p=0,009<0.05$ ) δείχνει ότι οι άνδρες συμφωνούν περισσότερο (mean rank=107,26) σε σχέση με τις γυναίκες (mean rank=84,37) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 31.** Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με φύλο

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Φύλο	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
22	Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου.	Άνδρας	44	107,26	2210,500	0,009
		Γυναίκα	135	84,37		

### 5.5.7 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με σχέση εργασίας

Όσον αφορά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τη Σχολική διοίκηση με τη σχέση εργασίας, ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 4 από τις 14 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 32).

1) «Ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).» (Ερώτηση 18). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 33) ( $U(75, 104)=2841,500$ ,  $p=0,001<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=104,11) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=79,82) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες. (Ερώτηση 19). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 33) ( $U(75, 104)=3070,500$ ,  $p=0,011<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=101,06) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=82,02) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Τα μαθητικά συμβούλια έχουν επιρροή & λόγο στα σχολικά συμβάντα» (Ερώτηση 21). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 33) ( $U(75, 104)=3182,000$ ,  $p=0,031<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=99,57) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=83,10) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

4) «Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου» (Ερώτηση 22). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 33) ( $U(75, 104)=3097,500$ ,  $p=0,015<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank=100,70) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=82,28) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

5) «Η δημοκρατική λειτουργία της διοίκησης του σχολείου βελτιώνει την ποιότητα του» (Ερώτηση 30). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 33) ( $U(75, 104)=3070,500$ ,  $p=0,001<0.05$ ) δείχνει ότι οι μόνιμοι συμφωνούν περισσότερο (mean rank= 103,16) σε σχέση με τους αναπληρωτές (mean rank=80,51) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 33.** Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με σχέση εργασίας

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Σχέση εργασίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
18	Ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).	Μόνιμος	75	104,11	2841,500	0,001
		Αναπληρωτής	104	79,82		
19	Ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το	Μόνιμος	75	101,06	3070,500	0,011

	προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες.	Αναπληρωτής	104	82,02		
21	Τα μαθητικά συμβούλια έχουν επιρροή & λόγο στα σχολικά συμβάντα.	Μόνιμος	75	99,57	3182,000	0,031
		Αναπληρωτής	104	83,10		
22	Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου.	Μόνιμος	75	100,70	3097,500	0,015
		Αναπληρωτής	104	82,28		
30	Η δημοκρατική λειτουργία της διοίκησης του σχολείου βελτιώνει την ποιότητα του.	Μόνιμος	75	103,16	3070,500	0,001
		Αναπληρωτής	104	80,51		

### 5.5.8 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με χρόνια υπηρεσίας

Σχετικά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τη Σχολική διοίκηση με τα χρόνια υπηρεσίας, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 1 από τις 14 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 34).

1) «Ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες» (Ερώτηση 19) ( $X^2(4)=10,186$ ,  $p=0,037<0.05$ ). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 35) ότι οι σημαντικές στατιστικά διαφορές με τα χρόνια υπηρεσίας εντοπίζονται στις κατηγορίες: α) «6-10» και «20 και άνω» ( $U(46, 36)=551,000$ ,  $p=0,007<0.05$ ) και β) «16-20» και «20 και άνω» ( $U(18, 36)=5215,000$ ,  $p=0,032<0.05$ ). Όσοι έχουν «20 και άνω» χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=49,19) σε σχέση με όσους έχουν «6-10» (mean rank=35,48) και περισσότερο (mean rank=30,53) σε σχέση με όσους έχουν «16-20» (mean rank=21,44) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

Πίνακας 35. Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με χρόνια υπηρεσίας

A/A Ερ.	Ερώτηση -Δήλωση	Χρόνια υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
19	Ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες.	6-10	46	35,48	551,000	0,007
		20 και άνω	36	49,19		
		16-20	18	21,44	215,000	0,032
		20 και άνω	36	30,53		

### 5.5.9 Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου

Σχετικά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τη Σχολική διοίκηση με την εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 2 από τις 14 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 37).

1) «Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου» (Ερώτηση 22) ( $X^2(2)=6,106$ ,  $p=0,047<0.05$ ). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 38) ( $U(16, 109)=557,000$ ,  $p=0,016<0.05$ ) δείχνει ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί υπό τη αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας συμφωνούν περισσότερο (mean rank=82,69) σε σχέση όσους δεν έχουν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση (mean rank=) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου» (Ερώτηση 23) ( $X^2(2)=8,990$ ,  $p=0,011<0.05$ ). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 38) ( $U(54, 109)=2297,500$ ,  $p=0,019<0.05$ ) δείχνει ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί σε ακαδημαϊκό επίπεδο συμφωνούν περισσότερο (mean rank=93,95) σε σχέση όσους δεν έχουν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση (mean rank=76,08) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.



**Πίνακας 38.** Συσχέτιση Σχολική διοίκηση με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου

Α/Α Ερ.	Ερώτηση - Δήλωση	Εξοικ. δημοκρ. οργάν. λειτουργ.σχολείου	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	P-value
22	Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου.	Επιμόρφωση υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας (π.χ. οικείας Διεύθυνση Εκπαίδευσης)	16	82,69	557,000	0,016
		Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια ανάλογη επιμόρφωση	109	60,11		
23	Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου.	Σε ακαδημαϊκό επίπεδο (π.χ. πτυχίο, μεταπτυχιακό, σεμινάριο)	54	93,95	2297,500	0,019
		Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια ανάλογη επιμόρφωση	109	76,08		

Η συσχέτιση της Σχολική διοίκησης με το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων δεν έδειξε κάποια στατιστική σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 36).

#### 5.5.10 Συσχέτιση Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση με επίπεδο σπουδών

Σχετικά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τη Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση με το επίπεδο σπουδών, ο έλεγχος Kruskal-Wallis Η έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 2 από τις 7 ερωτήσεις-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακα 42).

1) «Συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σας» (Ερώτηση 37) ( $X^2(3)=8,213$ ,  $p=0,042<0.05$ ). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 43) δείχνει ότι οι σημαντικές στατιστικά διαφορές σχετικά με το επίπεδο σπουδών εντοπίζονται: α) «Μεταπτυχιακό» και «Διδακτορικό» ( $U(85, 6)=127,500$ ,  $p=0,024<0.05$ ) και β) «Πτυχίο ΑΕΙ» και «Διδακτορικό» ( $U(82, 6)=123,000$ ,  $p=0,027<0.05$ ). Όσοι διαθέτουν



«Διδακτορικό» συμφωνούν λιγότερο (mean rank=24,75) σε σχέση με όσους «Μεταπτυχιακό» (mean rank=47,50) και λιγότερο (mean rank=24,00) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το «Πτυχίο ΑΕΙ» (mean rank=46,00) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής σας κοινότητας» (Ερώτηση 38) ( $X^2(3)=9,219$ ,  $p=0,027<0.05$ ). Ο έλεγχος Mann-Whitney U (βλ. Πίνακα 43) δείχνει ότι οι σημαντικές στατιστικά διαφορές σχετικά με το επίπεδο σπουδών εντοπίζονται: α) «Πτυχίο ΑΕΙ» και «Διδακτορικό» ( $U(82, 6)=126,000$ ,  $p=0,029<0.05$ ), β) «Πτυχίο ΑΕΙ» και «2ο Πτυχίο» ( $U(82, 6)=126,000$ ,  $p=0,029<0.05$ ) και γ) «2ο Πτυχίο» και «Μεταπτυχιακό» ( $U(6, 85)=141,000$ ,  $p=0,041<0.05$ ). Όσοι διαθέτουν «Διδακτορικό» συμφωνούν λιγότερο (mean rank=24,50) σε σχέση με όσους «Πτυχίο ΑΕΙ» (mean rank=45,96) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, όσοι έχουν «2<sup>ο</sup> Πτυχίο» συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=24,50) σε σχέση με όσους έχουν μόνο «Πτυχίο ΑΕΙ» (mean rank=45,96) και σε μικρότερο βαθμό (mean rank=27,00) συγκριτικά με όσους έχουν κάνει «Μεταπτυχιακό» (mean rank=47,34) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

**Πίνακας 43.** Συσχέτιση Συμμετοχή στη σχολική διαχείριση με επίπεδο σπουδών

A/A Ερ.	Ερώτηση - Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
37	Συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σας	Μεταπτυχιακό	85	47,50	127,500	0,024
		Διδακτορικό	6	24,75		
		Πτυχίο ΑΕΙ	82	46,00	123,000	0,027
		Διδακτορικό	6	24,00		
38	Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής σας κοινότητας.	Πτυχίο ΑΕΙ	82	45,96	126,000	0,029
		Διδακτορικό	6	24,50	126,000	0,029
		Πτυχίο ΑΕΙ	82	45,96		
		2ο Πτυχίο	6	24,50		
		2ο Πτυχίο	6	27,00	141,000	0,041
Μεταπτυχιακό	85	47,34				

Η συσχέτιση της Συμμετοχής στη σχολική διαχείριση με άλλα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Φύλο, Σχέση εργασίας, Χρόνια υπηρεσίας και Εξοικείωση σε θέματα Δημοκρατικής Λειτουργίας & Οργάνωσης των Σχολικών

Μονάδων και Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη) των ερωτώμενων δεν έδειξε κάποια στατιστική σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα Β, Πίνακες 39, 40, 41 & 44).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ.**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ**

#### **6.1 Συζήτηση**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 179 εκπαιδευτικοί της Π.Ε., με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος να αποτελείται από γυναίκες (75,4%, 135). Οι ηλικιακές ομάδες των υποκειμένων δεν εμφανίζουν έντονη διασπορά, με το μεγαλύτερο μέρος να είναι μεταξύ 22-29 ετών, δηλαδή 69 άτομα, και τις υπόλοιπες να κατανέμονται σχετικά ισόποσα, 44 άτομα μεταξύ 30-39 ετών, 135 από 50 έως 59 και 31 ανάμεσα στα 40 με 49. Ακολούθως, το 41,9% των συμμετεχόντων αφορά μόνιμο δυναμικό ενώ το 58,1% είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Το μεγάλο ποσοστό που καταλαμβάνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα ερμηνεύεται ως απόρροια των δεκάδων χιλιάδων προσλήψεων με συμβάσεις ορισμένου χρόνου που διενεργεί το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία χρόνια ως απάντηση στις αυξανόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, εξηγείται και από το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-29 ετών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και κατά κανόνα απασχολούνται με βραχυχρόνιες συμβάσεις.

Ο αριθμός των υποκειμένων που φέρουν θέση ευθύνης στους σχολικούς οργανισμούς είναι μικρός καθώς ανέρχεται στο 7,8% του συνολικού δείγματος, με τους υπόλοιπους να ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας. Ολοκληρώνοντας με τα αποτελέσματα των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος, το μεγαλύτερο μέρος έχει ολοκληρώσει σπουδές δευτέρου κύκλου, δηλαδή 85 άτομα, ενώ 82 άτομα είναι απόφοιτοι ΑΕΙ. Ο μεγάλος αριθμός υποκειμένων που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος καταδεικνύει το υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής μόρφωσης που επιδεικνύει το προσωπικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αντίθετα, όμως, σε ζητήματα δημοκρατικής

λειτουργίας και οργάνωσης των σχολείων αλλά και εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν αντίστοιχα ποσοστά, καθώς το μεγαλύτερο μέρος, 109 άτομα, δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν λάβει επιμόρφωση σε ανάλογα θέματα. Ένα μικρό, μόνο, μέρος του δείγματος έχει επιμορφωθεί υπηρεσιακά ή σε ακαδημαϊκό επίπεδο αναδεικνύοντας το έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας αφορά τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που εκτυλίσσονται στη σχολική αίθουσα και τη σύνδεση τους με μεθόδους, στρατηγικές διδασκαλίας και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από δημοκρατικό προσανατολισμό και στοιχεία ποιότητας. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία τους χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαίδευσης ενώ επίσης αναγνωρίζουν ότι αυτού του είδους η διδασκαλία συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος. Παρόμοια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία με έρευνες να καταδεικνύουν την καθοριστικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος (Maurissen et al., 2018· Schuitema et al., 2018)

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. συμφωνούν απόλυτα ότι κατά τη διδασκαλία τους σέβονται τη γνώμη των μαθητών και ενισχύουν την έκφραση της, ενθαρρύνουν τους μαθητές να σχηματίσουν τη δική τους άποψη, να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση της βελτιώνει την ποιότητα του μαθήματος. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι σε έρευνα των Maurissen et al. (2018) και Schuitema et al. (2018) τα παραπάνω στοιχεία είναι πρωταρχικά στη δόμηση δεσμευμένων κοινωνικά πολιτών παρέχοντας αποτελώντας το κλειδί για τη δημιουργία ανοιχτών συζητήσεων στην τάξη, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των μαθητών. Μάλιστα, σε διαχρονική έρευνα των Eidhof et al. (2017) με δείγμα 2429 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η προώθηση της ενεργούς πολιτειότητας συνδέεται άμεσα και με την πρόσκτηση της γλωσσικής ικανότητας καθώς προωθεί την ανάπτυξη της Επιπρόσθετα, οι δημοκρατικές πρακτικές σε επίπεδο τάξης συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών (Collins et al., 2019). Συνεχίζοντας με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. περισσότερο συμφωνούν παρά διαφωνούν ότι δίνουν επαρκή χώρο στους μαθητές ώστε να μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη τους, να διευθύνουν

συζητήσεις με ισότιμη συμμετοχή και τη διακριτική παρακολούθηση τους και ότι οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές του ίδιου ζητήματος, το περιεχόμενο και η διδακτική πορεία επηρεάζεται ανοιχτά από τις ιδέες των μαθητών ενώ οι μαθητές προτρέπονται να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση των προσπαθειών τους, Αντίθετα, σε μικρότερη κλίμακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αξιολογούν τις προσπάθειες των συμμαθητών τους. Συνολικά, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δείχνουν να χρησιμοποιούν σε ευρεία κλίμακα τα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής πολιτεότητας, σεβόμενοι τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Δεδομένα που έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Noula (2018) στην οποία υπογραμμίζεται η ελλειμματική επένδυση των μαθητών, των ελληνικών σχολείων, στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας της Leca (2009) και της Poznyak (2009) σε μελέτη αποτίμησης του εργαλείου «Adaptation of the Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools» στη Ρουμανία και Ουκρανία αντίστοιχα. Οι αποκρίσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για τις πρακτικές που ακολουθούνται στην τάξη ανέδειξαν διαφορές όσον αφορά την οπτική τους. Οι μαθητές συμφώνησαν σε μικρότερα ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν την εμπλοκή τους στα κοινά του σχολείου, την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας τους, την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης τους και τη δυνατότητα να εκφράσουν ανοιχτά αντίθετη άποψη.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς εξετάζοντας το κλίμα και την κουλτούρα του σχολικού συστήματος. Σε αυτό το σημείο, διαφαίνονται ενδείξεις συσχέτισης με στοιχεία ποιότητας και δημοκρατικής λειτουργίας και οργάνωσης καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικότερα περισσότερο συμφωνούν παρά διαφωνούν ότι το κλίμα και η κουλτούρα που παρουσιάζουν τα σχολεία της Π.Ε. εναρμονίζεται με τον δημοκρατικό προσανατολισμό και αυτό με τη σειρά του ενισχύει την ποιότητα του έργου τους. Αναλυτικότερα, η μεταχείριση του προσωπικού δείχνει να είναι ισότιμη, το σχολείο εμφανίζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων και πως ενδεχόμενες συγκρούσεις επιλύονται με διαμεσολάβηση και διαπραγμάτευση. Ωστόσο, αν και φαίνεται ότι αφιερώνεται χρόνος μαθήματος και εκπαίδευσης για την επίλυση συγκρούσεων, αυτός δεν χρησιμοποιείται ως εργαλείο

ανάδειξης στάσεων όπως την αμοιβαία κατανόηση, τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια. Το φαινόμενο που παρατηρήθηκε στον άξονα της διδασκαλίας, στην έρευνα της Leca (2009), εντοπίζεται και σε αυτόν τον άξονα με τους μαθητές να αναδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους εκπαιδευτικούς, θέματα ελλιπούς καθοδήγησης στην επίλυση συγκρούσεων και έλλειψης συμμετοχής τους στην επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα σε συμμαθητές τους και σε εκπαιδευτικούς με συμμαθητές.

Σε αντιστοιχία με τα προηγούμενα, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε., γενικότερα, περισσότερο συμφωνούν ότι η διοίκηση που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες συνάδει με τακτικές δημοκρατικής ηγεσίας με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται δημοκρατική και πως τα δημοκρατικά πρότυπα δρουν βελτιωτικά στην ποιότητα που προσφέρεται. Δηλώσεις που έρχονται σε συμφωνία με την βιβλιογραφία (Collins et al., 2019· Delgado, 2014). Σε αυτά τα πλαίσια, υπάρχει η τάση ο διευθυντής να αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό ισότιμα, να μοιράζει αρμοδιότητες στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανομένου των γονέων και των μαθητών και να διαμορφώνει ένα ανοιχτό και φιλόξενο προς τους γονείς σχολείο. Όμως, επιφυλακτικότερη στάση και διάθεση υπάρχει στο ενδεχόμενο συμμετοχής των γονέων στην αξιολόγηση του σχολείου, τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση του μην αποτελώντας πρακτικές που οδηγούν απαραίτητα στην αναβάθμιση της ποιότητας τους. Δίνεται η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δύναται να επηρεάσουν τις αποφάσεις για τη σχολική ζωή όντας σχετικά ικανοποιημένοι με τον ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και πως οι απόψεις των μαθητών είναι σημαντικές για τη σχολική ζωή με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του σχολείου να μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας. Από την άλλη μεριά, όμως, τα ευρήματα αναδεικνύουν τη μειωμένη επίδραση των μαθητικών συμβουλίων στα σχολικά συμβάντα με τους εκπαιδευτικούς να μην είναι ικανοποιημένοι με τον ρόλο των μαθητών στις διαδικασίες λήψεως αποφάσεων του σχολείου επιθυμώντας διεύρυνση της συμμετοχής τους. Οι ανησυχίες, αυτές, των εκπαιδευτικών για τη θέση των μαθητών στα σχολεία εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες (Poznyak, 2009). Μάλιστα, η μικρή επιρροή του μαθητικού πληθυσμού στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου της Π.Ε. ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ουδέτερης στάσης αναφορικά με την ετοιμότητα του ελληνικού δημόσιου σχολείου να λειτουργήσει με πλήρως δημοκρατικό τρόπο.

Η συμμετοχή στη σχολική διαχείριση αφορά κυρίως τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και δευτερευόντως το εκπαιδευτικό προσωπικό, με τα υπόλοιπα μέρη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς, να συμβάλλουν λιγότερο έχοντας ενεργό ρόλο σε μεμονωμένα θέματα της σχολικής ζωής. Με βάση επομένως τα ευρήματα, το εύρος συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων στα σχολεία της Π.Ε. δεν αντιπροσωπεύει επαρκώς τους άξονες της ποιότητας στην εκπαίδευση και της δημοκρατικής παιδείας καθώς δεν παρουσιάζει ενιαία συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών της σχολικής κοινότητας στο σύνολο των δραστηριοτήτων της. Ιδιαίτερα, η διαμόρφωση των κανόνων και του πειθαρχικού κώδικα, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και συνολικά η διαχείριση του σχολείου απασχολεί σχεδόν αποκλειστικά τον διευθυντή και το προσωπικό. Σε έρευνα των Thornberg & Elvstrand (2012) σε τρία δημοτικά σχολεία της Σουηδίας, αποτυπώθηκε παρόμοια αδυναμία των μαθητών να συμμετέχουν στη δημιουργία, τροποποίηση ή κατάργηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης και ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία παρεμβολής στον πειθαρχικό κώδικα βάσει του οποίου λειτουργεί το σχολείο. Η εν γένει δυσκολία του εγχειρήματος της δόμησης ενός συνεργατικού και δημοκρατικού σχολείου διαφαίνεται και από τα δεδομένα της έρευνας του Delgado (2014) όπου καταγράφεται μετριοπαθής απόδοση σχολείων, που συμμετέχουν σε πρόγραμμα δημοκρατικής πολιτεότητας στο Μεξικό, και αδυναμία ουσιαστικής και πραγματικά κοινής συμμετοχής στην ηγεσία και τη διαχείριση.

Αναφορικά με τις συζητήσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας, φαίνεται να είναι ενεργότερος ο ρόλος των γονέων ενώ γονείς και μαθητές λαμβάνουν μέρος εντονότερα σε δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας, συνδυαστικά πάντα με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Αναλυτική γνώση για την κατανομή των σχολικών πόρων κατέχει πρώτιστα ο διευθυντής, έπειτα οι εκπαιδευτικοί ενώ σε μικρότερο ποσοστό είναι ενήμεροι οι γονείς. Αντίθετα οι μαθητές, δεν έχουν ρόλο, ούτε γνώση των ενεργειών που γίνονται στην ευρύτερη πλειοψηφία των περιπτώσεων. Τέλος, γνώση και ενημέρωση για τις σημαντικές δράσεις που πρόκειται να γίνουν στη μονάδα το επόμενο σχολικό έτος, έχουν πρώτιστα οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής και έπειτα σε μειωμένο βαθμό και εύρος πληροφόρησης οι γονείς και οι μαθητές. Η μη ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των γονέων και ο υποβαθμισμένος τους ρόλος στη σχολική διαχείριση έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων αξόνων που υποδείκνυαν την ύπαρξη ενός



ανοιχτού σχολείου προς του γονείς, τη σημαντικότητα των απόψεων των μαθητών για τη σχολική ζωή καθώς και την αξία της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγηση του σχολείου. Έρχονται όμως σε συμφωνία με τη διστακτικότητα που εμφανίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στη συμμετοχή των γονέων σε έργα αξιολόγησης, λήψη αποφάσεων όπως και στην παραδοχή ότι οι μαθητές έχουν μειωμένο ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από την έρευνα της Noula (2018) που υποδηλώνει την αδυναμία του ελληνικού σχολείου να αντιμετωπίσει τους μαθητές ως ισότιμους εταίρους, που δεν τους λαμβάνει υπόψη στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και που η πολιτική εμπλοκή τους περιορίζεται στις εκλογές μαθητικών συμβουλίων.

Το προτελευταίο ερώτημα σκοπεύει στην εύρεση συσχετίσεων ανάμεσα στις λειτουργίες των σχολικών αξόνων, δηλαδή η εξέταση του ενδεχόμενου ένας ή περισσότεροι τομείς να επηρεάζουν τον τρόπο που δραστηριοποιείται κάποιος άλλος. Μέσω των στατιστικών ελέγχων που διεξήχθησαν, καταδεικνύεται σημαντική επίδραση και συσχέτιση ανάμεσα στους άξονες του σχολικού κλίματος και κουλτούρας με τη σχολική διοίκηση και σε μικρότερο βαθμό με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ( $p < 0,05$ ). Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι η το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα Π.Ε. επηρεάζεται από το διδακτικό έργο που λαμβάνει μέρος στη σχολική αίθουσα αλλά και στον τρόπο διοίκησης της μονάδας. Η ταυτότητα, επομένως, που χαρακτηρίζει ένα σχολικό σύστημα διαμορφώνεται από τις διδακτικές ενέργειες αλλά πολύ περισσότερο από τον τρόπο που το ίδιο διοικείται. Ομοίως οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζονται από το σχολικό κλίμα και κουλτούρα και τη σχολική διοίκηση ( $p < 0,05$ ). Στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών επιδρούν τα πρότυπα διοίκησης που εμφανίζει κάθε σχολική μονάδα συνδυαστικά με το κλίμα και την κουλτούρα που επικρατεί. Όπως αναφέρθηκε, ήδη, το σχολικό κλίμα και κουλτούρα συσχετίζεται σημαντικά με τη σχολική διοίκηση επηρεάζοντας έντονα τη διαμόρφωση της. Είναι εφικτό επομένως να ειπωθεί ότι το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που ακολουθεί κάθε σχολική μονάδα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες οργάνωσης, της διδασκαλίας και της εν γένει λειτουργίας της.

Το τελευταίο μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων σχετίζεται με την επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στους άξονες μελέτης της εργασίας. Στη βιβλιογραφία δεν καταγράφονται ευρέως ανάλογοι

συσχετισμοί με πιο κοντινή να εντοπίζεται η έρευνα των Kus & Cetin (2014) για τις αντιλήψεις περί δημοκρατίας μαθητών δημοτικών σχολείων στην Τουρκία.

Από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας διαφαίνεται συσχέτιση της διδασκαλίας και μάθησης με το φύλο, τη σχέση εργασίας και τα χρόνια υπηρεσίας. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Π.Ε. συμφωνούν περισσότερο, συγκριτικά με τους άνδρες, με τη δήλωση ότι οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη τους κατά τη διδασκαλία και σέβονται τη γνώμη τους ενθαρρύνοντας την έκφραση της. Επιπρόσθετα, ωθούν περισσότερο τους μαθητές να αξιολογούν τη δουλειά των συμμαθητών τους ενώ οι ιδέες των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας καθορίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το εκπαιδευτικό τους έργο. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη δυνατότητα στους μαθητές ώστε να μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη τους κατά τη διδασκαλία από όσο πράττουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Επίσης, ενθαρρύνουν περισσότερο τους μαθητές να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους όπως και να συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αφήνουν περισσότερο χώρο για συζητήσεις περί αμφιλεγόμενων θεμάτων στην τάξη και ενθαρρύνουν παραπάνω τους μαθητές να αυτοαξιολογούνται. Οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και τους μόνιμους καθώς και σε όσους έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας συγκριτικά με εκείνους που έχουν εμπειρία άνω των 20 ετών ενδέχεται να είναι απόρροια της μεγαλύτερης εμπειρίας στον έλεγχο ανάλογων καταστάσεων καθώς και συνολικά στη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού της τάξης.

Ο άξονας του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας συσχετίζεται άμεσα με τη σχέση εργασίας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο, σε σχέση με τους αναπληρωτές, ότι στο σχολείο τους η μεταχείριση του προσωπικού είναι ισότιμη, ότι παρουσιάζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων, ότι αφιερώνεται χρόνος μαθήματος και εκπαίδευσης για την επίλυση τους και ακόμη πως χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας. Ενδεχομένως, οι απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την έλλειψη μονιμότητας και τη συνεχή αλλαγή μονάδων ανά σχολικό έτος. Η αίσθηση της προσωρινότητας δύναται



να επιδράσει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους και την προσαρμογή τους στο σχολείο.

Η σχολική διοίκηση παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με το φύλο, τη σχέση εργασίας, τα χρόνια υπηρετήσης καθώς και την επιμόρφωση σε θέματα δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Σχετικά με το φύλο, οι άνδρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συγκριτικά με τις γυναίκες. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες στα μέλη της σχολικής κοινότητας και ότι η δημοκρατική διοίκηση συμβάλλει στην αύξηση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε αντίθεση με τους αναπληρωτές. Ομοίως, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό ότι ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες, ότι τα μαθητικά συμβούλια έχουν επιρροή και λόγο στα σχολικά συμβάντα ενώ επίσης είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά ίσως σχετίζονται και πάλι με τις ιδιαίτερες σχέσεις εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με 20 και άνω χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο ότι ο διευθυντής αντιμετωπίζει το προσωπικό ως συνεργάτες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση σε θέματα δημοκρατικής πολιτειότητας αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι με τον ρόλο τους στο σχολικό σύστημα από όσους δεν έχουν ανάλογη εξοικείωση. Ολοκληρώνοντας, η συμμετοχή στη σχολική διαχείριση δεν φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρά μόνο από κάποιες ισχνές διαφοροποιήσεις που καταγράφονται σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών.

## 6.2 Συμπεράσματα

Όπως διαφαίνεται συνολικά από το θεωρητικό μέρος της εργασίας αλλά και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η δημιουργία ενός σχολείου που ενεργεί σε ποιοτικά και δημοκρατικά πλαίσια τόσο σε διδακτικό κομμάτι όσο και στο οργανωτικό αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Μάλιστα, η δυσκολία γίνεται περισσότερο αντιληπτή όταν έρευνες που εξετάζουν σχολεία που ήδη συμμετέχουν σε

προγράμματα δημοκρατικής παιδείας αναδεικνύουν μέτρια απόδοση και αποτελέσματα (για παράδειγμα Delgado, 2014). Στην ελληνική επικράτεια τα δημόσια σχολεία, ως επί το πλείστον, ακολουθούν παραδοσιακά μοντέλα λειτουργίας, με συμπέρασμα οι δηλώσεις για μειωμένο εύρος εμπλοκής των μαθητών και των γονέων στη σχολική οργάνωση και διοίκηση να είναι εν μέρει αναμενόμενες.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, ότι το μάθημα που διεξάγεται στα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακατέχεται από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής πολιτειότητας σε ικανοποιητικό βαθμό ενώ ποιότητα και δημοκρατική εκπαίδευση αποτελούν λειτουργίες αλληλένδετες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν περισσότερο δημοκρατικές πτυχές στη διδασκαλία τους ενώ η διδακτική εμπειρία φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής.

Η διοίκηση που ασκείται στο ελληνικό σχολικό σύστημα αφενός επηρεάζει το κλίμα και την κουλτούρα που διέπει την εκάστοτε μονάδα και αφετέρου επιδρά στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα περιθώρια εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Τα δημοτικά σχολεία αποπνέουν κλίμα συνεργασίας και ισοτιμίας ανάμεσα στους εταίρους και ευαισθητοποίησης στη δίκαιη αντιμετώπιση συγκρούσεων και διενέξεων. Ωστόσο, οι νέοι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας και οι γυναίκες δείχνουν να είναι, ενίοτε, αποδέκτες λιγότερο ισότιμων συμπεριφορών και λιγότερο ικανοποιημένοι με τον ρόλο τους.

Η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και η επιρροή των μαθητικών συμβουλίων αναδεικνύουν την απόσταση μεταξύ της παρούσας κατάστασης των ελληνικών σχολείων με όσα προβλέπονται από τα μέτρα διασφάλισης της ποιότητας για την δημοκρατική και συνεργατική εκπαίδευση. Ο ρόλος των μαθητών φαίνεται να περιορίζεται στην τάξη. Οι μαθητές δεν έχουν ενημέρωση, λόγο και περιθώρια εμπλοκής, τις περισσότερες φορές, σε οργανωτικές και διοικητικές λειτουργίες του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ελλιπή θέση των μαθητών υποστηρίζοντας ότι ο ενεργότερος τους ρόλος θα ενίσχυε την ποιοτική και τη δημοκρατική οργάνωση του σχολικού συστήματος. Διατηρούν, όμως, πιο επιφυλακτική στάση στη διευρυμένη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, η θέση των μαθητών και των γονέων στο ελληνικό δημόσιο σχολείο απέχει από εκείνη που περιγράφεται στο εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας για την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Η σχολική πραγματικότητα χρειάζεται να αναθεωρηθεί με διεύρυνση της υφιστάμενης συγκεντρωτικής διοίκησης και διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων στο σύνολο των μερών της σχολικής κοινότητας ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές τάσεις που περιγράφηκαν στο σύνολο της εργασίας.

### **6.3 Περιορισμοί εργασίας & μελλοντικές προτάσεις**

Η παρούσα περιορισμένης κλίμακας εμπειρική μελέτη, θα μπορούσε να επαναληφθεί με μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών ανά την επικράτεια και πιο στοχευμένο δείγμα. Παρομοίως, μια μεγαλύτερης κλίμακας εργασία με τη συμπερίληψη εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δομών ειδικής αγωγής θα βοηθούσε στην πιο ολοκληρωμένη αντίληψη των δημοκρατικών και ποιοτικών στοιχείων που υφίστανται στις σχολικές μονάδες καθώς και στη διενέργεια περεταίρω συγκρίσεων ανάμεσα στις βαθμίδες.

Η συμμετοχή γονέων και μαθητών σε μελλοντικές έρευνες στο παρόν πεδίο είναι δυνατόν να προσφέρει πολυδιάστατες απόψεις για το έργο του σχολείου ενισχύοντας τις προσπάθειες για την αντικειμενικότερη αντίληψη της οργάνωσης και λειτουργίας στη διδασκαλία και τη διοίκηση. Επιπρόσθετα, η συνδυαστική χρήση άλλων εργαλείων, όπως συνεντεύξεων ή ακόμη πιο στοχευμένα με τη διεξαγωγή παρατήρησης στη σχολική τάξη δύναται να συμβάλλει στην εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων για τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2001). *Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s\\_alax\\_diathematikotita.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf). Ανακτήθηκε στις: 9/2/2021.

Δερβιτσιώτης, Ν.Κ. (2001). *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.

Δερβιτσιώτης, Ν.Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Δήμιζα, Σ. (2014). *Δημοκρατική εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπακιρτζή, Ι. (2020). Προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 68, 126-141.

Μπάλιας, Σ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

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

Νικολάου, Σ. (2006). *Από την ιδιότητα του πολίτη στην ιδιότητα του ευρωπαϊού πολίτη στη δημοκρατική πολιτεία: Ο ρόλος της εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: [http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/nikolaou\\_souzana.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/nikolaou_souzana.pdf).

Ανακτήθηκε στις: 10/2/2021.

Στειακάκης, Ε., & Κωφίδης, Ν. (2010). *Διοίκηση και έλεγχος ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.

Τσιούμης, Κ., & Βασιλειάδης, Κ. (2018). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και αγωγή για τη δημοκρατία: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στο Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σελ. 159-182). Αθήνα: Διάδραση.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική Μονάδα (Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φρυδά, Ε., Βλάχος, Δ., & Δαγκλής, Ι.Α. (2010, Μάρτιος). *Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στη Δημερίδα «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο», Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

#### Νόμοι

309 ΦΕΚ Α'100/30.4.1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

576 ΦΕΚ Α'102/13.4.1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως».

- 1304 ΦΕΚ Α'144/7.12.1982 «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»
- 1566 ΦΕΚ Α'167/30.9.1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»
- 2043 ΦΕΚ Α'79/19.5.1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»
- 2986 ΦΕΚ Α'24/13.2.2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»
- 3848 ΦΕΚ Α 71/19.5.2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- 4692 ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις».

#### Προεδρικά Διατάγματα

- 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».
- 140/1998 «Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

#### Υπουργικές Αποφάσεις

- Γ1/30972 ΦΕΚ 614/15-3-2013 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».

ΓΔ4/6603 ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Alexander, R. (2008). *Education for All, the quality imperative and the problem of pedagogy*. Brighton, UK: CREATE Research Monograph.

Atkinson, J. C. (2017). Countering the Neos: Dewey and a Democratic Ethos in Teacher Education. *Democracy and Education*, 25(2), 1-11.

Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Barrett, A.M. (2011). An education Millennium Development Goal for quality: Complexity and democracy. *Compare*, 41(1), 145-148.

Bartels, R., Onstenk, J., & Veugelers, W. (2016). Philosophy for democracy: Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 681–700.

Biesta, G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503.

Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.

Bîrzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Paris: Unesco.

Branco, M.L. (2010). The meaning of democratic education: Revisiting the concept of educative experience in John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 599-610.

Carter Andrews, D.J., Richmond, G., & Floden, R. (2018). Teacher education for critical democracy: Understanding our commitments as design challenges and opportunities. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 114–117.

Chelmis, S., & Matsagouras, E. (2002). *Citizenship education in the new inter-disciplinary National Curriculum of Greece*. In A. Ross (ed.) *Future Citizens in Europe* (pp. 63-72). *Proceedings of the fourth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: published by CiCe.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London: Routledge.

Collins, J., Hess, M.E., & Lowery, C.L. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education*, 27(1), 1-12.

Couloubaritsis, A. (2007, April). *Active citizenship education and sustainable development as pedagogical aims in the Greek primary school curriculum*. In *Proceedings of Second South-European and Mediterranean Conference on Citizenship Identity and Culture: The challenge for Education*.

Council of Europe (1985). *Recommendation No.(85) 7 of the Committee of ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2000). *Presidency Conclusions*. Διαθέσιμο στο: [https://www.euro-parl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.euro-parl.europa.eu/summits/lis1_en.htm). Ανακτήθηκε στις 20/2/2021.



Council of Europe (2010). *Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education: Recommendation Cm/Rec (2010) 7*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Crosby, P.B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: New American Library.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.

De Groot, I. (2018). Political Simulations: An opportunity for meaningful democratic participation in schools. *Democracy and Education*, 26(2), 1-11.

Delgado, M.L. (2014). Democratic leadership in middle schools of Chihuahua Mexico: Improving middle schools through democracy. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1-12.

Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute.

Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Dewey, J. (1940). Creative democracy: The task before us. In S. Ratner (ed.), *The philosopher of the common man: Essays in honor of John Dewey to Celebrate his 80th birthday* (pp. 220–228). New York, NY: Greenwood Press.

Duerr, K., Spajic-Vrka, V., & Martins, I.F. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Διαθέσιμο στο: <https://www.researchgate.net/publication/234588124>  
[Strategies for Learning Democratic Citizenship](#) Ανακτήθηκε στις: 6/2/2021.

- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education, 46*(1), 127-137.
- Eidhof, B. B., ten Dam, G. T., Dijkstra, A. B., & van de Werfhorst, H. G. (2017). Youth citizenship at the end of primary school: The role of language ability. *Research Papers in Education, 32*(2), 217-230.
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Total quality control*. New York: McGraw-Hill.
- Feinberg, W. (2018). *Dewey and education*. New York, NY: Routledge
- Finnigan, K.S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability polices. *Leadership and Polices in Schools, 9*(2), 161-189.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series, 204 Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Garvin, D.A. (1988). *Managing quality*. New York: The Free Press.
- Ghosh, S. (2015). Learning from community: Agenda for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice, 10*(1), 21-36.
- Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W., & Ólafsdóttir, Ó. (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers* (Vol. 1). Council of Europe.
- Gould, J., Jamieson, K.H., Levine, P., McConnell, T., & Smith, D.B. (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools. Report for the campaign for the civic mission of schools*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Leonore Annenberg Institute for Civics.
- Juran, J.M. (1986). The quality trilogy. *Quality progress, 19*(8), 19-24.

- Karaba, R. (2016). Challenging freedom neoliberalism and the erosion of democratic education. *Democracy & Education*, 24(1), 1-10.
- Kemple, K.M. (2017). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 621–627.
- Kus, Z., & Cetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 786-790.
- Leca, C. (2009). Adaptation of the " Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools"-Two years of experience in Romania. *Trends in Bildung international*, (21), 1-29.
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125-144.
- Marsh, M.M., Kenyon, E.A., Cardy, T., West, E.M. (2020). That's my voice! Participation and democratic citizenship in the early childhood classroom. *Democracy and Education*, 28(2), 1-11.
- Martinez, R., Irving, M., & Salgado, V. (2017). *Effective joint sector reviews as (mutual) accountability platforms. Working Paper 1*. Washington, D.C.: Global Partnership for Education.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972.
- McCowan, T. (2010). School democratization in prefigurative form: two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 21-41.

- Missira, V. (2019). Strengthening European citizenship education. *Journal of Social Science Education, 18*(3), 55-68.
- Moller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tension between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change, 10*(1), 37-46.
- Mrnjaus, K. (2012). Teacher competences for education for democratic citizenship: Training and Classification Challenges. In *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 79-97). Brill Sense.
- Nixon, E., Scullion, R., & Hearn, R. (2018). Her majesty the student: Marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education, 43*, 927-943.
- Noula, I. (2018). Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece. *Educação & Realidade, 43*(3), 865-886.
- Noula, I., & Govaris, C. (2018). Neoliberalism and Pedagogical Practices of Alienation: a case study research on the integrated curriculum in Greek primary education. *British Journal of Educational Studies, 66*(2), 203-224.
- Nucci, L., Creane, M.W., & Powers, D.W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education, 44*(4) 479–496.
- Pacewicz, A. (2009). Quality assurance in education for democratic citizenship. Can this strategy work in polish schools?. *Zarządzanie Publiczne, 4*(8), 63-75.
- Poznyak, S. (2009). Adaptation of the" Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools"-Two years of experience in Ukraine. *Trends in Bildung international, (21)*, 1-25.

- Rhodes, J.H. (2011). Progressive policy making in a conservative age? Civil rights and the politics of federal education standards, testing and accountability. *Perspectives on Politics*, 9(3), 519-44.
- Schuitema, J., Radstake, H., Van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377-407.
- Schulz, W., Ainley J., Fraillon J., Losito, J., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Smith, W.C., & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 193-205.
- Tahidu, A.R., Bawa, M.W., & Abubakari, A.R. (2014). Assessment of the effects of total quality management on school performance in the Chereponi Education Directorate. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*, 1(5), 294-308.
- Tampio, N. (2017). Democracy and national education standards. *The Journal of Politics*, 79(1), 33-44.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Tikly, L., & Barrett, A.M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development* 31, 3-14.
- Toots, A., & Lauri, T. (2015). Institutional and contextual factors of quality in civic and citizenship education: Exploring possibilities of qualitative comparative analysis. *Comparative education*, 51(2), 247-275.

UNESCO (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments. 2017- 2018: Global education monitoring report*. Paris: Unesco.

Vlašić, S., Vale, S., & Puhar, D.K. (2009). Quality management in education. *Interdisciplinary Management Research*, 5, 565-573.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Α: Ερευνητικό εργαλείο

#### Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικού: 22-29  30-39  40-49   
50-59  60 και άνω

Σχέση εργασίας: Μόνιμος  Αναπληρωτής

#### Θέση εργασίας στη σχολική μονάδα:

Διευθυντής  Εκπαιδευτικό προσωπικό

#### Χρόνια υπηρεσίας σε σχολικές μονάδες:

1-5  6-10  11-15  16-20  20 και άνω

#### Επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης  Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα  Διδακτορικό Δίπλωμα

#### Εξοικείωση σε θέματα Δημοκρατικής Λειτουργίας & Οργάνωσης των Σχολικών Μονάδων και Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη:

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο (π.χ. πτυχίο, μεταπτυχιακό, σεμινάριο)

Επιμόρφωση υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας (π.χ. οικείας Διεύθυνση Εκπαίδευσης)

Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια ανάλογη επιμόρφωση

**Α. Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης** \* Παρακαλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σύμφωνα με τις διαδικασίες που ακολουθούν στο μάθημα, στις τάξεις τους.

Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα	Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ	Δυσκολεύο- μαι να απαντήσω	Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι μαθητές μπορούν να διαφωνήσουν ανοιχτά με τη γνώμη σας κατά τη διδασκαλία.					
2. Σέβετε τη γνώμη των μαθητών και ενθαρρύνετε την έκφραση της.					
3. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη κατά τη διδασκαλία					
4. Ενθαρρύνετε τους μαθητές να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους.					
5. Οι μαθητές διευθύνουν συζητήσεις με ισότιμη συμμετοχή και τη διακριτική παρακολούθησή σας.					
6. Οι μαθητές συζητούν για αμφιλεγόμενα θέματα στην τάξη.					
7. Κατά τη διδασκαλία παρουσιάζετε διαφορετικές οπτικές του ίδιου ζητήματος.					
8. Οι μαθητές προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση των προσπαθειών τους.					
9. Οι μαθητές αξιολογούν τη δουλειά των συμμαθητών τους.					
10. Οι ιδέες των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σας έργο.					
11. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση της, βελτιώνει την ποιότητα του μαθήματος.					



**B. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα** \* Καλείστε να απαντήσετε για το κλίμα και την κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα	Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ	Δυσκολεύο- μαι να απαντήσω	Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
12. Η μεταχείριση του προσωπικού του σχολείου σας είναι ισότιμη.					
13. Το σχολείο σας παρουσιάζει μια κουλτούρα ανοιχτών διαβουλεύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων.					
14. Οι καταστάσεις συγκρούσεων χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάθησης της αμοιβαίας κατανόησης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας.					
15. Η δημοκρατική/συνεργατική κουλτούρα που παρουσιάζει το σχολείο βελτιώνει την ποιότητα του έργου του.					
16. Στο σχολείο σας, αφιερώνεται χρόνος μαθήματος και εκπαίδευσης για την επίλυση συγκρούσεων.					
17. Οι συγκρούσεις στο σχολείο σας επιλύονται με διαμεσολάβηση και διαπραγμάτευση.					

**Γ. Σχολική Διοίκηση** \* Καλείστε να απαντήσετε για τις συνθήκες διοίκησης που επικρατούν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Δήλωση	Διαφωνώ απόλυτα	Περισσότερο διαφωνώ παρά συμφωνώ	Δυσκολεύο- μαι να απαντήσω	Περισσότερο συμφωνώ παρά διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
18. Ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).					
19. Ο διευθυντής αντιμετωπίζει όλο το					

προσωπικό ισότιμα, ως συνεργάτες.					
20. Το σχολείο σας είναι ανοιχτό προς τους γονείς.					
21. Τα μαθητικά συμβούλια έχουν επιρροή & λόγο στα σχολικά συμβάντα.					
22. Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου.					
23. Είστε ικανοποιημένοι με τον ρόλο των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου.					
24. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις αποφάσεις σχετικά με τη σχολική ζωή.					
25. Η άποψη κάθε μαθητή είναι σημαντική για τη σχολική ζωή.					
26. Η διοίκηση του σχολείου μας χαρακτηρίζεται δημοκρατική.					
27. Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του σχολείου συμβάλλει θετικά στην ποιότητα του έργου του.					
28. Η συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του σχολείου συμβάλλει θετικά στην ποιότητα του έργου του.					
29. Η επιρροή των μαθητών και των γονέων στη διαχείριση του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στην ποιότητα του έργου του.					
30. Η δημοκρατική λειτουργία της διοίκησης του σχολείου βελτιώνει την ποιότητα του.					
31. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι έτοιμο να λειτουργήσει με δημοκρατικό τρόπο.					

**Δ. Συμμετοχή στη Σχολική Διαχείριση** \* Σημειώστε ΑΠΟ 1 ΕΩΣ ΚΑΙ 4 ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ

ΔΗΛΩΣΗ ανάλογα με το στυλ διαχείρισης του σχολείου σας.

Δήλωση	Διευθυντής	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Γονείς
32. Είναι ενήμεροι για τις σημαντικές δράσεις που πρόκειται να γίνουν στο σχολείο σας το επόμενο σχολικό έτος.				
33. Συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων και του πειθαρχικού κώδικα του σχολείου σας.				
34. Είναι ενήμεροι για την κατανομή των σχολικών πόρων του σχολείου σας.				
35. Συμμετέχουν σε συζητήσεις για τα προβλήματα του σχολείου σας.				
36. Συμμετέχουν/επηρεάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου σας.				
37. Συμμετέχουν στη διαχείριση του σχολείου σας				
38. Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής σας κοινότητας.				

## Παράρτημα Β: Πίνακες

**Πίνακας 15.** Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με φύλο

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A1 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of A2 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,009	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of A3 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,421	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of A4 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,167	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of A5 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,202	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of A6 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,115	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of A7 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,170	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of A8 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,182	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of A9 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,006	Reject the null hypothesis.
10	The distribution of A10 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
11	The distribution of A11 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,751	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 17.** Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με σχέση εργασίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A1 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of A2 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,171	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of A3 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,368	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of A4 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,049	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of A5 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,084	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of A6 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,030	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of A7 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,205	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of A8 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,077	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of A9 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,178	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of A10 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,316	Retain the null hypothesis.

11	The distribution of A11 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,114	Retain the null hypothesis.
----	--	---	------	-----------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 19.** Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με χρόνια υπηρεσίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A1 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,212	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of A2 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,243	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of A3 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,490	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of A4 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,235	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of A5 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,122	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of A6 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,026	Reject the null hypothesis.

7	The distribution of A7 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,779	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of A8 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,021	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of A9 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,480	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of A10 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,055	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of A11 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,384	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 21.** Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με επίπεδο σπουδών

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A1 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,563	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of A2 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,846	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of A3 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,446	Retain the null hypothesis.

4	The distribution of A4 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,784	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of A5 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,344	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of A6 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,279	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of A7 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,710	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of A8 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,598	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of A9 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,357	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of A10 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,142	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of A11 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,632	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 22.** Διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of A1 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,550	Retain the null hypothesis.



2	The distribution of A2 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,356	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of A3 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,684	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of A4 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,723	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of A5 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,684	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of A6 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,519	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of A7 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,526	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of A8 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,809	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of A9 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,083	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of A10 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,795	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of A11 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,674	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 23.** Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με φύλο

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of B12 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,315	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of B13 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,705	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of B14 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,696	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of B15 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,285	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of B16 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,158	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of B17 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,689	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 24.** Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με σχέση εργασίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of B12 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of B13 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of B14 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of B15 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,055	Retain the null hypothesis.

5	The distribution of B16 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,033	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of B17 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,129	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 26.** Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με χρόνια υπηρεσίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of B12 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,003	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of B13 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of B14 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of B15 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,039	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of B16 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,074	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of B17 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,060	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 28.** Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με επίπεδο σπουδών

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of B12 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,161	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of B13 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,270	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of B14 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,347	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of B15 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,513	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of B16 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,133	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of B17 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,433	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 29.** Σχολικό κλίμα και κουλτούρα με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of B12 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,089	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of B13 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,371	Retain the null hypothesis.

3	The distribution of B14 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,447	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of B15 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,610	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of B16 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,481	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of B17 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,914	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 30.** Σχολική διοίκηση με φύλο

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γ18 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,568	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γ19 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,575	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Γ20 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,986	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Γ21 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,804	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Γ22 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,009	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Γ23 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,713	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Γ24 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,819	Retain the null hypothesis.

8	The distribution of $\Gamma_{25}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,137	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of $\Gamma_{26}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,241	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of $\Gamma_{27}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,062	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of $\Gamma_{28}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,206	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of $\Gamma_{29}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,583	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of $\Gamma_{30}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,659	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of $\Gamma_{31}$ is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,161	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 32.** Σχολική διοίκηση με σχέση εργασίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of $\Gamma_{18}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of $\Gamma_{19}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,011	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of $\Gamma_{20}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,167	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of $\Gamma_{21}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,031	Reject the null hypothesis.

5	The distribution of $\Gamma_{22}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,015	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of $\Gamma_{23}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,197	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of $\Gamma_{24}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,439	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of $\Gamma_{25}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,349	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of $\Gamma_{26}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,081	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of $\Gamma_{27}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,899	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of $\Gamma_{28}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,518	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of $\Gamma_{29}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,839	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of $\Gamma_{30}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
14	The distribution of $\Gamma_{31}$ is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,144	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 34.** Σχολική διοίκηση με χρόνια υπηρεσίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γ18 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,132	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γ19 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,037	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Γ20 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,424	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Γ21 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,211	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Γ22 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,080	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Γ23 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,258	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Γ24 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,015	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Γ25 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,282	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Γ26 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,186	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Γ27 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,300	Retain the null hypothesis.



11	The distribution of Γ28 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,164	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Γ29 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,195	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of Γ30 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,038	Reject the null hypothesis.
14	The distribution of Γ31 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,184	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 36.** Σχολική διοίκηση με επίπεδο σπουδών

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γ18 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,352	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γ19 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,183	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Γ20 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,198	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Γ21 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,900	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Γ22 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,433	Retain the null hypothesis.

6	The distribution of Γ23 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,884	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Γ24 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,774	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Γ25 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,767	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Γ26 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,223	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Γ27 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,118	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Γ28 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,142	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Γ29 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,311	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of Γ30 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,264	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of Γ31 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,981	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 37.** Σχολική διοίκηση με εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γ18 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,984	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γ19 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,063	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Γ20 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,506	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Γ21 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,128	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Γ22 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,047	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Γ23 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,011	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Γ24 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,294	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Γ25 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,655	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Γ26 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,156	Retain the null hypothesis.

10	The distribution of Γ27 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,277	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Γ28 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,071	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Γ29 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,091	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of Γ30 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,251	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of Γ31 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,375	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 39.** Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με το φύλο

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δ32 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,353	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Δ33 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,198	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Δ34 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,189	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ35 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,843	Retain the null hypothesis.

5	The distribution of Δ36 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,725	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Δ37 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,719	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Δ38 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,074	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 40.** Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με τη σχέση εργασίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δ32 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,639	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Δ33 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,381	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Δ34 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,248	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ35 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Δ36 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,226	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Δ37 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,378	Retain the null hypothesis.

7	The distribution of Δ38 is the same across categories of ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,213	Retain the null hypothesis.
---	--	---	------	-----------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 41.** Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με τα χρόνια υπηρεσίας

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δ32 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,934	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Δ33 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,321	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Δ34 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,939	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ35 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,039	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Δ36 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,590	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Δ37 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,531	Retain the null hypothesis.

7	The distribution of Δ38 is the same across categories of ΧΡΟΝΙΑ_ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,191	Retain the null hypothesis.
---	---	---	------	-----------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 42.** Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με το επίπεδο σπουδών

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δ32 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩ Ν.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,780	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Δ33 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩ Ν.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,280	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Δ34 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩ Ν.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,092	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ35 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩ Ν.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,540	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Δ36 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩ Ν.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,722	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Δ37 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩ Ν.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,042	Reject the null hypothesis.

7	The distribution of Δ38 is the same across categories of ΕΠΙΠΕΔΟ_ΣΠΟΥΔΩΝ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,027	Reject the null hypothesis.
---	---	---	------	-----------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

**Πίνακας 44.** Συμμετοχή στη Σχολική διαχείριση με την εξοικείωση δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δ32 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,114	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Δ33 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,558	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Δ34 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,914	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Δ35 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,661	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Δ36 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,231	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Δ37 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,415	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Δ38 is the same across categories of ΕΞΟΙΚΟΙΩΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,210	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.