



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε

από τον

Καραντζή Θεόδωρο

για τη χορήγηση

μεταπτυχιακού διπλώματος

με θέμα:

**«Η λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος:
η οπτική των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας»**

**«The function of communication in the development of school climate: the
perspective of school teachers»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Φραγκίσκος Καλαβάσης	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Γεώργιος Φεσάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	9
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	11
ABSTRACT.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	
1.1 Εισαγωγή.....	16
1.2 Γενική Θεωρία Συστημάτων	16
1.3 Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων.....	17
1.4 Βασικές έννοιες της συστημικής σκέψης.....	21
1.4.1 Σύστημα.....	21
1.4.2 Περιβαλλον.....	22
1.4.3 Νόημα.....	23
1.4.4 Πολυπλοκότητα.....	24
1.4.5 Ενδεχομενικότητα	26
1.4.6 Αυτοποίηση και Αυτοαναφορά	27
1.4.7 Δομική σύζευξη.....	28
1.4.8 Αλληλοδιείσδυση	28
1.5 Η επίδραση της συστημικής θεωρίας στη σχολική μονάδα	29
1.6 Σύνοψη	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	
2.1 Εισαγωγή.....	31
2.2 Το Σχολείο ως έννοια	31
2.3 Η σχολική μονάδα ως οργάνωση	32
2.4 Η αποτελεσματική σχολική μονάδα	34
2.5 Η σχολική μονάδα ως μαθημάτων οργανισμός.....	37
2.6 Η σχολική μονάδα ως ανοικτό σύστημα	38
2.7 Η σχολική μονάδα ως κοινωνικός θεσμός.	40
2.8 Σύνοψη	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
3.1 Εισαγωγή.....	45
3.2 Η Επικοινωνία ως έννοια και οι υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις	45

3.3 Η επικοινωνία υπό το πρίσμα της θεωρία του Niklas Luhmann	47
3.4 Η επικοινωνία υπό το πρίσμα της θεωρίας του Jurgen Habermas	50
3.5 Η επικοινωνία στο πλαίσιο ενός οργανισμού.....	52
3.6 Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας στη Σχολική Μονάδα	53
3.7 Σύνοψη	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	
4.1 Εισαγωγή.....	56
4.2 Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	56
4.3 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας.....	59
4.4 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	60
4.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος στη σχολική μονάδα.....	61
4.6 Σύνοψη	63
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1 Εισαγωγή.....	64
5.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	64
5.3 Μεθοδολογία έρευνας	65
5.4 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	66
5.5 Δείγμα της Έρευνας.....	68
5.6 Συλλογή του ερευνητικού υλικού.....	68
5.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης.....	69
5.8 Σύνοψη	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
6.1 Εισαγωγή.....	71
6.2 Περιγραφική Ανάλυση	71
6.3 Ποσοτική Ανάλυση	114
6.4 Σύνοψη	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
7.1 Εισαγωγή.....	122
7.2 Συμπεράσματα.....	122
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	125
7.4 Σύνοψη	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	126

Ξενόγλωσση	126
Ελληνόγλωσση	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Συνοδευτική Επιστολή	139

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Συχνότητες με βάση το φύλο.....	71
Πίνακας 2: Συχνότητες με βάση τη ηλικία.....	72
Πίνακας 3: Συχνότητες με βάση τον τίτλο σπουδών	73
Πίνακας 4: Συχνότητες με βάση τα χρόνια παραμονής στη σχολική μονάδα.....	74
Πίνακας 5: Συχνότητες με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας	75
Πίνακας 6: Συχνότητες με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση.....	76
Πίνακας 7: Συχνότητες με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας	77
Πίνακας 8: Συχνότητες με βάση την περιοχή του σχολείου	78
Πίνακας 9: Αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου	79
Πίνακας 10α: Επίδραση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	81
Πίνακας 10β: Επίδραση της έγκαιρης αντιμετώπισης των προβλημάτων εκ μέρους του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος	82
Πίνακας 10γ: Επίδραση της δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	83
Πίνακας 10δ: Επίδραση της ύπαρξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος	84
Πίνακας 10ε: Επίδραση της ύπαρξης δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος	84
Πίνακας 10στ: Επίδραση της συνεργασίας των μαθητών στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος	85
Πίνακας 11: Ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος	86
Πίνακας 12: Μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος	86
Πίνακας 13α: Ευθύνη του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος	88
Πίνακας 13β: Ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος	88
Πίνακας 13γ: Ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος	88
Πίνακας 13δ: Ευθύνη των μαθητών στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος.....	89
Πίνακας 13ε: Ευθύνη του συλλόγου γονέων στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος	89

Πίνακας 13στ: <i>Ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος</i>	90
Πίνακας 14α: <i>Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.</i>	91
Πίνακας 14β: <i>Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες συνεργασίας των εκπαιδευτικών</i>	92
Πίνακας 14γ: <i>Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες που συντελούν στη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών</i>	92
Πίνακας 15: <i>Αναφέρεται η επικοινωνία στο σύνολο της σχολικής ζωής.</i>	93
Πίνακας 16α: <i>Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές</i>	94
Πίνακας 16β: <i>Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του</i>	95
Πίνακας 16γ: <i>Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το διευθυντή</i>	95
Πίνακας 16δ: <i>Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς</i>	96
Πίνακας 16ε: <i>Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το κοινωνικό περιβάλλον</i>	96
Πίνακας 17α: <i>Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων</i>	97
Πίνακας 17β: <i>Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην άρση παρεξηγήσεων</i>	98
Πίνακας 17γ: <i>Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην ομαλή λειτουργία του σχολείου</i>	98
Πίνακας 17δ: <i>Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην εξεύρεση κατάλληλων λύσεων</i>	99
Πίνακας 17ε: <i>Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην ενίσχυση της επικοινωνίας</i>	100
Πίνακας 18: <i>Στόχοι της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα</i>	101
Πίνακας 19: <i>Ανάπτυξη διαδικασιών από τη σχολική μονάδα με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας</i>	102
Πίνακας 20: <i>Παράγοντες που προκαλούν δυσκολία στην επικοινωνία</i>	103
Πίνακας 21: <i>Πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας</i>	104
Πίνακας 22: <i>Πραγματοποίηση εξωδιδακτικών συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων</i>	105
Πίνακας 23: <i>Ανάληψη πρωτοβουλίας για ενδεχόμενες εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων</i>	105
Πίνακας 24α: <i>Συμβολή των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος</i>	106
Πίνακας 24β: <i>Συμβολή των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων</i>	107

Πίνακας 24γ: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	107
Πίνακας 24δ: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας	108
Πίνακας 24ε: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων	108
Πίνακας 25: Ύπαρξη ή μη εξωδιδασκτικών συναντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας	109
Πίνακας 26: Ύπαρξη ή μη άτυπων φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων	109
Πίνακας 27: Ύπαρξη ή μη καθορισμένων ορίων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών	109
Πίνακας 28: Ύπαρξη ή μη αλληλεπίδρασης της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον	110
Πίνακας 29: Άσκηση επιρροής της σχολικής μονάδας στο περιβάλλον το οποίο ανήκει	111
Πίνακας 30: Άσκηση επιρροής του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας στην εσωτερική της επικοινωνία.....	112
Πίνακας 31: Άσκηση επιρροής του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας στο σχολικό της κλίμα	112
Πίνακας 32: Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από την ασυνέπεια του εκπαιδευτικού.....	113
Πίνακας 33: Αποτελέσματα t-test για τον έλεγχο διαφορών ανάλογα με το φύλο	115
Πίνακας 34: Αποτελέσματα ANOVA για τον έλεγχο διαφορών με βάση την ηλικία.....	118
Πίνακας 35: Αποτελέσματα ANOVA για τον έλεγχο διαφορών με βάση τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας.....	119

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα με βάση το φύλο	72
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα με βάση την ηλικία	73
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα με βάση τον τίτλο σπουδών	74
Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα με βάση τα έτη παραμονής στη σχολική μονάδα.....	75
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας	76
Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση.....	77
Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας	78
Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα με βάση την περιοχή της σχολικής μονάδας	79
Γράφημα 9α και 9β: Ιστογράμματα του αριθμού των μαθητών και των εκπαιδευτικών	80

Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα με βάση την επίδραση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	82
Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα με βάση την επίδραση της δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.....	83
Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα με βάση την ύπαρξη δημιουργικής συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς.....	85
Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα με βάση τις σημαντικότερες μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος.....	87
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	91
Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για τη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών	93
Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους μαθητές.....	94
Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους συναδέλφους του.....	95
Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων	97
Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας	99
Γράφημα 20: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην εξεύρεση κατάλληλων λύσεων	100
Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα με βάση τους στόχους συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα	102
Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα με βάση τους παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στην επικοινωνία.....	104
Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα με βάση την ανάληψη πρωτοβουλίας για πιθανές εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων	106
Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα με βάση την ύπαρξη ή μη καθορισμένων ορίων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών	110
Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα με βάση την ανάληψη ύπαρξη ή μη αλληλεπίδρασης της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον.....	111
Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα με βάση τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από την ασυνέπεια του εκπαιδευτικού.....	114

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται ένα εκπαιδευτικό ταξίδι που διήρκεσε τρία εξάμηνα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του μεταπτυχιακού, οι οποίοι/ες καθόλη τη διάρκεια των σπουδών επεδίωξαν να μεταδώσουν στους φοιτητές και τις φοιτήτριες μια καινούργια οπτική θέασης των παιδαγωγικών θεμάτων, αναδεικνύοντας την αλληλοσύνδεση όλων των παραμέτρων της σχολικής μονάδας. Η οργάνωση, η επιστημονική στήριξη και η συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού και φοιτητών/τριών χαρακτηρίζουν το μεταπτυχιακό μας.

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος και επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αναστάσιο Κοντάκο και για την καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές παρεμβάσεις του κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Επιπλέον, ευχαριστώ την βοηθό του υπογήφια διδακτόρισα του τμήματος κ. Μαρία Παπαδόση που με τις καίριες υποδείξεις της συνετέλεσε στην αρτιότερη διαμόρφωση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Σπάρτης που είχαν τη διάθεση να συμμετέχουν στην έρευνα της εργασίας μου διαθέτοντας λίγο από τον χρόνο τους, καθώς και την επαγγελματική μου οικογένεια στο Δημοτικό Σχολείο Αμυκλών Λακωνίας για την κατανόηση και τη συμπαράσταση.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, οι οποίοι μου συμπαραστάθηκαν και με βοήθησαν έμμεσα στην ολοκλήρωση και αυτών των ακαδημαϊκών μου σπουδών.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ν. : Νόμος

Ο.Τ.Α.: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Π.Ε.Ε.Λ.: Προσαρμογή- Ενσωμάτωση- Επίτευξη Στόχων- Λανθάνουσα Κατάσταση

S.P.S.S.: Statistical Package for Social Sciences

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επικοινωνία πραγματοποιείται σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και ως εκ τούτου διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Σπάρτης, σχετικά με τη λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με τη μελέτη των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος, το βαθμό και τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων μελών της σχολικής μονάδας, τον καθορισμό των αρμοδίων για τη δημιουργία και διατήρηση κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος, τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη επικοινωνιακού κλίματος και τέλος τα αποτελέσματα και τις θετικές επιπτώσεις του επικοινωνιακού κλίματος.

Ακολουθήθηκε η ερευνητική μέθοδος της επισκόπησης πεδίου και χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων το μεθοδολογικό εργαλείο του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το δείγμα μας απετέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων που εργάζονται κατά την τρέχουσα χρονιά 2018-2019 εντός των ορίων του Δήμου Σπάρτης. Τα δεδομένα της έρευνας υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου SPSS 24.0.

Βάσει των δεδομένων της έρευνας, προέκυψε ότι ο ρόλος της επικοινωνίας θεωρείται από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς ως καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι ο/η διευθυντής/ντρια, ως επιφορτισμένος/η για την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και η αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών, όπως και οι συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων ενισχύουν την εδραίωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος. Αρμόδιοι για την ύπαρξη θετικού επικοινωνιακού κλίματος θεωρούνται κατά κύριο λόγο ο/η διευθυντής/ντρια και ο/η εκπαιδευτικός, ενώ ένα αρμονικό επικοινωνιακό περιβάλλον θεωρείται ότι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης. Παράλληλα, αναπτύσσονται προσπάθειες ανάπτυξης διαδικασιών βελτίωσης της επικοινωνίας από τη σχολική μονάδα.

Λέξεις- Κλειδιά: Επικοινωνία, Σχολικό Κλίμα, Σχολική Μονάδα, Συστημική Θεωρία

ABSTRACT

Communication be accomplished in all aspects of school life and therefore plays an important role in configuration of school climate. From this point of view, this project investigates the aspects of primary education's teachers of municipality of Sparta, in relation to the function of communication in the development of school climate. The research questions are associated with study of the factors, which contribute to configuration of a good school climate, the grade and the significancy of communication between different parts of school unit, the determination of persons in charge for the creation and maintenance a suitable communicating climate, conditions for development of a positive effects of communicating climate.

The research method of scope's survey be followed and the methoding tool of written anonymous questionnaire be used as a way to collect data. Our sample consists of 120 primary education's teachers, who work during the current year 2018-2019 in municipality of Sparta. Data of the research underwent to statistical analysis, which was materialized by the use of logistic package SPSS 24.0.

Basis on data of the research, arrised that the role of communication be considered from all of the teachers as pivotal for shaping school climate. Responsible for the configuration of school climate is the principal, who is in charge not only for the right function of school unit, but also for the bidirectional communication relationship between principal and teacher. Furthermore, peaceful teacher's coexistence and cooperative relationship between teachers and parents reinforce the establishment of a positive communicating climate. Responsibles for the existence of a positive communicating climate are considered mainly principal and teacher, while a harmonious communicating environment is believed that creates suitable conditions of business satisfaction. In additional, are developed efforts to grow processes for the enhancement of communication by school unit.

Key- Words: Communication, School Climate, School, System Theory

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες ως πολύπλοκοι οργανισμοί είναι επιφορτισμένες με ποικίλες υποχρεώσεις. Συγκεκριμένα, οφείλουν να μεταδίδουν τα βασικά στοιχεία της κοινωνικής ζωής, να μεταλαμπαδεύουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, εμπειρίες απαραίτητες για την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική ζωή του ατόμου, να νομιμοποιούν και να δικαιολογούν έναν συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής οργάνωσης, να επιλέγουν και να κατανέμουν επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους. Ως δυναμικά και ευφυή ή μαθάνοντα συστήματα υποχρεούνται πρωτίστως να συμβαδίζουν με τρέχουσες κοινωνικές απαιτήσεις. Οποιαδήποτε αλλαγή στην οργανωσιακή ανάπτυξη τους προϋποθέτει μια σκόπιμη και ενσυνείδητη στάση, ώστε να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κατάσταση λειτουργίας.

Βάσει της Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων, το κοινωνικό σύστημα περιλαμβάνει τα αλληλοεξαρτώμενα και αλλοεπηρεαζόμενα συστήματα όπως αυτά της κοινότητας, της κοινωνικής οργάνωσης, της εκπαιδευτικής μονάδας. Επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα, που εκλαμβάνεται ως ανοιχτό σύστημα επηρεάζεται κι επηρεάζει άλλα συστήματα του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει και επιπλέον ενέχει άλλα υποσυστήματα όπως μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, σύλλογο γονέων, αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές.

Καίριας σημασίας για την λειτουργία της σχολικής μονάδα είναι η έννοια της επικοινωνίας, η οποία λογίζεται ως θεμελιακό στοιχείο της πραγματικότητας, ως διακριτό λειτουργικό σύστημα της κοινωνίας, που αποτελεί επεξεργασία μιας επιλογής. Η επικοινωνία εκλαμβάνεται ως μια αυτοαναφορική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην αυτοαναπαραγωγή της. Επιπλέον, αναπαράγει κοινωνικά συστήματα, ως αυτοποιητική διαδικασία και η οποιαδήποτε μεταβολή προκύψει στην ίδια, στις δυνατότητες και στα μέσα της, επιφέρει κοινωνική αλλαγή.

Η έννοια του σχολικού κλίματος αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που υπάρχει εντός της σχολικής μονάδας ως απόρροια από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί, αλλά και από τα παιδαγωγικά συστήματα που ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολικό κλίμα αφορά στο σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολείου. Είναι μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Σπάρτης σχετικά με τη λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος. Όπως διαπιστώσαμε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών, το συγκεκριμένο θέμα χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, καθώς δεν υπάρχουν σχετικές αντίστοιχες ερευνητικές

μελέτες. Για την εκπλήρωση του σκοπού μας απαραίτητη κρίθηκε η διερεύνηση ορισμένων παραγόντων όπως είναι τα δημογραφικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η μελέτη παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος, ο βαθμός και η σπουδαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας, ο καθορισμός των υπευθύνων για τη δημιουργία και τη διατήρηση κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος, ο προσδιορισμός των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη επικοινωνιακού κλίματος και τα αποτελέσματα και οι επιπτώσεις ύπαρξης επικοινωνιακού κλίματος.

Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο τα εμπειρικά δεδομένα που απορρέουν από την έρευνα.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας μας, επιχειρείται η εισαγωγή στις βασικές έννοιες της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων. Η συστημική σκέψη παρέχοντας τη δυνατότητα κατανόησης των αλληλεπιδράσεων των ποικίλων συστατικών που αποτελούν τα πολύπλοκα συστήματα, αποτελεί τη βάση για την επεξεργασία του διερευνόμενου θέματος. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη Γενική Θεωρία Συστημάτων, η οποία απετέλεσε τη βάση για τη διατύπωση της θεωρίας κοινωνικών συστημάτων με βασικούς θεμελιωτές τους Parsons, Luhmann και Habermas. Εν συνεχεία, αναλύονται οι βασικότερες έννοιες της συστημικής σκέψης όπως είναι: το σύστημα, το περιβάλλον, το νόημα, η πολυπλοκότητα, η ενδεχομενικότητα, η αυτοποίηση, η αυτοαναφορά, η δομική σύζευξη και η αλληλοδιείσδυση. Τέλος, παρατίθεται η επίδραση που έχει ασκήσει η καινούργια οπτική της συστημική θεωρίας στη σχολική μονάδα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μονάδες, υπό τη συστημική οπτική θέασης των πραγμάτων και επιχειρείται η περιγραφή του σχολικού οργανισμού, ο οποίος εκλαμβάνεται ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα με πολλαπλές αλληλεξαρτήσεις, στοιχεία και μεταβλητές. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο σχολείο ως έννοια και ως οργάνωση. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού, περιγράφεται το σχολείο ως ανοικτό σύστημα και τέλος αναφέρονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, γίνεται αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας, η οποία σύμφωνα με τον Luhmann κατανοείται ως στοιχειώδης μονάδα αυτοσύστασης και αυτοαναπαραγωγής, ως πολύπλοκη διαδικασία που πραγματώνεται μεταξύ αλληλεπιδρώντων ατόμων που μεταφέρουν εκατέρωθεν μηνύματα. Επιδιώκεται να παρουσιαστεί η έννοια και οι υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις του Luhmann και του Habermas. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην επικοινωνία στο πλαίσιο ενός οργανισμού και στην αναγκαιότητα της επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια του σχολικού κλίματος, που μαζί με την έννοια της σχολικής κουλτούρας αποτελούν δύο ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι σε ιδανικές περιπτώσεις επικουρούν επιδιώκοντας και ενθαρρύνοντας την επικοινωνία στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Εν συνεχεία, θα αναφερθούμε στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τέλος στους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος στη σχολική μονάδα.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας μας, αυτό της εμπειρικής έρευνας, όπου στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τόσο ο σκοπός, όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται η ακολουθούμενη ερευνητική μέθοδος και το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ακολούθως, προσδιορίζεται το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος συλλογής του ερευνητικού υλικού και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου SPSS 24.0. Επιπλέον, γίνεται αναλυτική περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού ερωτηματολογίου με την ταυτόχρονη παράθεση πινάκων. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο έλεγχος ανεξαρτησίας, οι συντελεστές συσχέτισης και η ανάλυση της διακύμανσης των ερωτήσεων.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, δίδονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ παράλληλα αναλύονται τα βασικά συμπεράσματα. Τέλος, καταγράφονται οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

1.1 Εισαγωγή

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας μάς εισάγει στις βασικές έννοιες της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων. Η συστημική σκέψη παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των αλληλεπιδράσεων των ποικίλων συστατικών που αποτελούν τα πολύπλοκα συστήματα και ως εκ τούτου θα αποτελέσει τη βάση για την επεξεργασία του υπό διερεύνηση θέματος. Αρχικά, αναφερόμαστε στη Γενική Θεωρία Συστημάτων που απετέλεσε τη βάση για τη διατύπωση της θεωρίας κοινωνικών συστημάτων με βασικούς θεμελιωτές τους Parsons, Luhmann και Habermas. Εν συνεχεία, αναλύουμε τις βασικότερες έννοιες της συστημικής σκέψης όπως είναι: το σύστημα, το περιβάλλον, το νόημα, η πολυπλοκότητα, η ενδεχομενικότητα, η αυτοποίηση, η αυτοαναφορά, η δομική σύζευξη και η αλληλοδιείσδυση. Τέλος, παραθέτουμε την επίδραση που έχει ασκήσει η καινούργια οπτική της συστημική θεωρίας στη σχολική μονάδα.

1.2 Γενική Θεωρία Συστημάτων

Η θεωρία των συστημάτων έκανε την εμφάνισή της κατά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, όταν επιστήμονες διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων επεδίωξαν την χαρτογράφηση μιας συνολικής εικόνας που σχετίζεται με τη ζωή και τη γνώση. Το εναρκτήριο λάκτισμα έδωσε η γενικότερη διαπίστωση ότι τα προβλήματα στα συστήματα διαφόρων επιστημών παρουσιάζουν εκπληκτικές ομοιότητες (Willke, 1996: 19). Με τον τρόπο αυτό, προσηλώθηκαν στη διατύπωση ενοποιητικών, μεταθεωρητικών εννοιών και αρχών που διέπουν όλα τα έμβια και μη συστήματα (Κατάκη, 1997:35) και το εύρος αυτών των επιστημών ξεκινά από τη χημεία, τη βιολογία, την ιατρική, την κοινωνιολογία και καταλήγει στη γνωσιοθεωρία και τη φιλοσοφία (Willke, 1996: 19). Η κυβερνητική ή επιστήμη των συστημάτων και η θεωρία των μηχανικών συστημάτων απετέλεσαν τις πρώτες εστίες αναγνώρισης και μελέτης των πρώτων συστημικών αρχών.

Πρωτεργάτες της εδραίωσης των συστημικών θεωριών θεωρούνται ο Αμερικανός μαθηματικός Wiener, ο οποίος το 1948 εισήγαγε στα τεχνικά συστήματα τις έννοιες της κυβερνητικής και της ανάδρασης και μελέτησε τα «σκληρά» μηχανικά συστήματα. Ακολούθως, οι Shannon & Weaver, το 1949, διατύπωσαν τη σύγχρονη μορφή της θεωρίας πληροφοριών, ενώ το 1966 ο βιολόγος Hardin, επηρεασμένος από τις μελέτες του Wiener, ασχολήθηκε με τα έμβια συστήματα (Simon et al., 1985).

Θεμελιωτής της Γενικής Θεωρίας των Συστημάτων θεωρείται ο αυστριακός καταγωγής, Αμερικανός βιολόγος Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), ο οποίος έθεσε ως

κριτήριο κατανόησης των φαινομένων την ολιστική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη θεωρία διατυπώθηκε κατά τη δεκαετία του 1940 και διαμορφώθηκε κατά τρόπο ώστε να αφορά σε όλες τις επιστήμες. Αφετηρία της σκέψης του ήταν ότι τόσο οι βιολογικοί οργανισμοί, όσο και οι κοινωνικοί σχηματισμοί, οφείλουν να θεωρούνται ως ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και δύνανται να ανταλλάσσουν με τα περιουστήματα ύλη, ενέργεια και πληροφορίες, προκειμένου να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται και να επιβιώνουν (Κοντάκος, 2011: 76). Μέσω αυτής της προσέγγισης, ο/η επιστήμονας βλέπει τον κόσμο ως ένα σύνολο από αλληλοεξαρτώμενα συστήματα και μηχανισμούς, επιδιώκοντας να αναγνωρίσει κοινές δομές ανάμεσα σε ολόκληρες διαφορετικού είδους.

Κεντρική θέση στην Γενική Θεωρία Συστημάτων έχει η έννοια του συστήματος, η οποία περιλαμβάνει: ένα σύνολο μελών, ένα σύνολο από ιδιότητες των μελών, ένα σύνολο από σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, ένα σύνολο από ιδιότητες που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μελών, ιδιοτήτων και σχέσεων μεταξύ τους και με το περιβάλλον (Παρίτσης, 2012). Επομένως, το μέλος ενός συστήματος δεν μπορεί να κατανοηθεί μεμονωμένα, αλλά μόνο στο πλαίσιο του συστήματος η οργάνωση του οποίου δομείται από ποικίλους συσχετισμούς μεταξύ γνώσεων, ιδιοτήτων και αναδυόμενων σχέσεων. Στο σημείο αυτό προσδιορίζεται και η καινοτομία της συγκεκριμένης αντίληψης καθώς καταργείται η σχέση αιτίου και αποτελέσματος και εστιάζεται η προσοχή στη μελέτη του συστήματος ως Όλον και στις σχέσεις των μερών που το αποτελούν (Willke, 1996: 19-20). Σκοπός του Όλου συστήματος είναι η διατήρηση και η αναπαραγωγή των δομών του, και ο σκοπός αυτός αντανακλάται και στο ρόλο των υποσυστημάτων (Γκίβαλος, 2003: 319).

1.3 Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων

Η λειτουργία της κοινωνίας και του συστήματος της έχει απασχολήσει την κοινωνιολογική και φιλοσοφική σκέψη κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα και είναι πολλές οι θεωρητικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί. Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα αναφερθούμε στα εξελικτικά στάδια της θεωρίας κοινωνικών συστημάτων με αναφορά στις θεωρίες των Parsons, Buckley-Miller, Luhmann και Habermas που καθόρισαν την πορεία της κοινωνιολογικής σκέψης, λαμβάνοντας σαφείς επιρροές από τις επιστήμες της φυσικής και της βιολογίας. Κοινό χαρακτηριστικό και των θεωριών είναι ότι αξιοποιούν το λειτουργισμό για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές σχέσεις υπό το πρίσμα της συστημικής μεθοδολογίας.

Ο Talcott Parsons (1902-1979) αποτελεί τον βασικό πυλώνα της σύγχρονης κοινωνιολογίας. Με το έργο του, θεωρείται ότι άλλαξε τον ρου της κοινωνιολογικής μεθοδολογίας και καθόρισε την περαιτέρω εξέλιξη του λειτουργισμού. Η κοινωνιολογική

θεωρία του βρέθηκε στο απόγειό της κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1950, όταν δημοσιεύθηκε το έργο του «Το Κοινωνικό Σύστημα», στο οποίο επεδίωξε να συστηματοποιήσει τις διατυπωθείσες κοινωνικές θεωρίες των Durkheim, Pareto, Weber και Marshall και να συγκροτήσει ένα κοινά αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, που συνθέτει την ιδεαλιστική και υλιστική ανάλυση. Η διατύπωση των θεωριών του χωρίζεται σε τρία στάδια, αναλόγως την εκάστοτε εστίαση του ενδιαφέροντός του. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό των πρώιμων κειμένων του και του έργου «Η Δομή της Κοινωνικής Δράσης», όπου το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στη μελέτη της δράσης, το δεύτερο αποκαλείται φάση του δομολειτουργισμού, στο οποίο ασχολείται με την έννοια του συστήματος και το τρίτο είναι το λειτουργιστικό στάδιο όπου πλέον το ενδιαφέρον του έχει μετατοπιστεί στη δομή του συστήματος (Γκίβαλος, 2003: 319; Μαγκλάρας, 2013: 28-29).

Ο Parsons αντιλαμβάνεται την κοινωνία, ή καλύτερα το κοινωνικό σύστημα, ως μια ηθική σχέση προσώπων (Μαγκλάρας, 2013: 40). Το κοινωνικό σύστημα συντελεί στην οργάνωση στοιχείων δράσης, που αναφέρονται στις διαδικασίες μεταβολής της πολλαπλότητας των δρώντων, επομένως η σύσταση ενός κοινωνικού συστήματος είναι επακόλουθο της πολλαπλότητας των ατομικών δρώντων που αλληλεπιδρούν. Σε αυτή τη συλλογιστική το κοινωνικό σύστημα καθορίζεται από το πολιτισμικό σύστημα, το οποίο εμπεριέχει αξίες, κανόνες πεποιθήσεις, συνήθειες, ιδέες, προτιμήσεις που συγκροτούν την προσωπικότητα.

Ο Parsons, όπως αποτυπώνεται στο σχήμα ΠΕΕΛ ή AGIL (Μαγκλάρας, 2013: 44), διακρίνει την ύπαρξη τεσσάρων γενικών κατηγοριών συστημάτων, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο ανθρώπινης ζωής και δράσης του ατόμου και αποτελούν πρωταρχικές λειτουργικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, αυτές είναι: το σύστημα της κουλτούρας- πολιτισμού, το κοινωνικό σύστημα, το σύστημα της προσωπικότητας και το σύστημα του οργανισμού. Επιπλέον, το κοινωνικό σύστημα αποτελείται από τέσσερα υποσυστήματα: την οικονομία, την πολιτική, την κοινωνικοποίηση και την κοινότητα. Καθένα από τα συστήματα αναπτύσσεται γύρω από καθορισμένα λειτουργικά προαπαιτούμενα, τα οποία είναι τα ακόλουθα.: α) προσαρμογή στο περιβάλλον, επίτευξη στόχων, γ) ενσωμάτωση που οδηγεί σε συνεκτικότητα και σταθεροποίηση και δ) λανθάνουσα κατάσταση. Συνοψίζοντας, ο Parsons «επιχείρησε μέσα από μια λειτουργιστική μέθοδο να προσδώσει στην κοινωνική θεωρία τον ενιαίο χαρακτήρα μιας επιστήμης του ανθρώπου που βρίσκεται εντός ενός συστήματος σχέσεων με τους συνανθρώπους του». (Μαγκλάρας, 2005: 19).

Οι Buckley-Miller, ως εκπρόσωποι της συστημικο-λειτουργικής θεωρίας, εκλαμβάνουν τα κοινωνικά συστήματα ως περίπλοκα, ευπροσάρμοστα και προσανατολισμένα σε στόχους σύνολα. Επιπλέον, διαφοροποιούνται από τα εμβια συστήματα, καθώς με τη μεταβολή των περιβαλλοντικών συνθηκών, μεταβάλλουν ή τελειοποιούν τη δομή τους για τη διατήρηση της αποδοτικότητας και της βιωσιμότητάς τους.

Τα κοινωνικά συστήματα δύνανται να πραγματοποιούν δομικές προσαρμογές, ώστε να εκπληρώνουν τις βασικές λειτουργίες του συστήματος. Η ικανότητα μεταβολής των δομών, προσδιορίζει την εξελισσιμότητα και την προσαρμοστικότητα του κοινωνικού συστήματος. Η εσωτερική λειτουργία των συστημάτων κινείται προς την κατεύθυνση της σταθεροποίησης επικοινωνιακών διαδικασιών και πληροφοριακών επεξεργασιών. Οι διαδικασίες μπορούν να καθορίσουν τη σταθεροποίηση μέσω διαφορετικών δομών, αναλόγως συστήματος και περιβάλλοντος (Willke, 1996: 22-23).

Ο διαπρεπής Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Niklas Luhmann (1927-1998) προσπαθεί να συνδέσει τη συστημική θεωρία του Parsons, με το λειτουργισμό του Merton και τον κονστρουκτιβισμό, τις θεωρίες του Maturana για δομική σύζευξη και αυτοποίηση, από το πλαίσιο του διεπιστημονικού ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού (Κοντάκος, 2013: 150). Υπήρξε μαθητής του Parsons, ωστόσο απέρριψε πολλές από τις θέσεις του δασκάλου του και επιδίωξε να συγκροτήσει μια ολιστική συστημική θεωρία, που να περιλαμβάνει κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής. Η θεωρία του εντάσσεται στη θεωρητική παράδοση του νεολειτουργισμού η οποία: «εστιάζει στην αναβίωση της λειτουργιστικής μεθοδολογίας και ειδικότερα της συστημικής θεωρίας του Parsons» (Μαγκλάρας, 2013: 96). Στη λουμανική αντίληψη η κοινωνία και η επικοινωνία έχουν στενή συνάφεια από το δίκτυο ανταλλαγής νοημάτων που επικοινωνούνται στα μέρη της. Μέσα από το δυσνόητο και αφηρημένο τρόπο γραφής του, ενδιαφέρεται να διερευνήσει τη λειτουργία του συστήματος και όχι τις σταθερές δομές του. Η κοινωνική τάξη είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας κοινωνικής διαφοροποίησης και η διατάραξη της συστημικής τάξης προκαλεί τη διατάραξη της κοινωνικής τάξης. Προσπαθεί να αντιληφθεί το μηχανισμό, μέσω του οποίου μπορεί να απλοποιηθεί η συστημική δράση. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει κάθε στοιχείο του συστήματος να έχει διαφοροποιηθεί και εξειδικευτεί τόσο, ώστε να συνδεθεί με άλλο στοιχείο με διαφορετικό τρόπο.

Τα άτομα λογίζονται ως ξεχωριστά στοιχεία εντός ενός ευρύτερου περιβάλλοντος του συστήματος, θεωρούνται *«υποκείμενα ανταλλαγής νοημάτων μεταξύ τους και με το περιβάλλον του»* (Μαγκλάρας, 2013: 112-113). Αιτία αυτού του γεγονότος είναι η υφιστάμενη αλληλεπίδραση ατόμων στο πλαίσιο του υποσυστήματος που καθορίζεται αφενός από την επικοινωνία, που αποτελεί τον σκοπό της κοινωνικής συνύπαρξης και αφετέρου από την αμοιβαία ανταλλαγή νοημάτων. Όταν οι δράσεις μερικών ατόμων σχετίζονται μεταξύ τους με νόημα κι έχουν διαχωριστεί από το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο υφίστανται, μπορούμε να αναφερθούμε στην ύπαρξη κοινωνικού συστήματος. Τα κοινωνικά συστήματα εκδηλώνονται όταν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, μιας και αυτή καθορίζει τους όρους της συστημικής λειτουργίας. Στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, αναπτύσσονται βασικές συστημικές έννοιες υπό το πρίσμα των θεωριών του Luhmann.

Ο Γερμανός επιστήμονας Jürgen Habermas (1929), ο οποίος ανήκει στη σχολή της Φρανκφούρτης (Κριτική Θεωρία), βασιζόμενος σε διατυπωμένες απόψεις θεωρητικών της κοινωνιολογίας και της φιλοσοφία, δημιούργησε το δικό του θεωρητικό πλαίσιο κοινωνικής θεωρίας. Το έργο του αποτελεί μια θεωρητική μείξη της νέας ερμηνευτικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων, που συνδυάζει λειτουργισμό, συστημική ανάλυση, κριτική θεωρία και επικοινωνία, ενώ είναι προφανής η συνάφεια και η επιρροή που έχει δεχθεί από το έργο του Parsons.

Ο Habermas στο έργο του αναφέρεται στην ανασύσταση της κριτικής θεωρίας υπό το πρίσμα της γλωσσικής επικοινωνίας. Επομένως, βασικό στοιχείο της θεωρίας του είναι η επικοινωνία, η οποία βοηθά τα άτομα στη διαδικασία δράσης τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνιακής ορθολογικότητας, διακρίνονται δύο επίπεδα ορθολογικότητας, το μεν πρώτο αφορά στην επικοινωνιακή ορθολογικότητα, το δε δεύτερο αναφέρεται στην εργαλειακή ορθολογικότητα. Ο λόγος ως καθοριστικό στοιχείο επικοινωνίας εμφανίζεται σε μια διαρκώς πτωτική πορεία εξαιτίας του γεγονότος ότι έχει καταστεί εργαλειακός και υπολογιστικός. Κατ' αυτόν τον τρόπο έχει απομακρυνθεί από την αληθινή του φύση αδυνατώντας «να υλοποιήσει τις ελπίδες του παρελθόντος» (Περπερίδης, 2008: 21) και εμμένει στην άποψη ότι στοιχείο ανάδειξης είναι η επικοινωνιακότητα του λόγου, ενώ ο η κυριαρχία του λειτουργικού λόγου οφείλει να περιοριστεί. Με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διυποκειμενικότητα του λόγου όπου: «το “ομιλούν” υποκείμενο, ως πράττων, “εξαφανίζεται” εν ονόματι ενός συστήματος κανόνων, ενός κανονιστικού πλαισίου, ρυθμιστικού της πορείας της επικοινωνίας» (Περπερίδης, 2008: 3-4).

Ένας από τους επιδιωκόμενους στόχους του είναι η απλοποίηση της παρσονικής θεωρίας που αναφέρεται ως ΠΕΕΛ ή AGIL. Συγκεκριμένα ενώνει το οικονομικό (λειτουργία προσαρμογής) με το πολιτικό υποσύστημα (λειτουργία επίτευξης στόχων) και σε άλλη κατηγορία τα αξιακά (λειτουργία ενσωμάτωσης) και πολιτισμικά στοιχεία (λειτουργία λανθάνουσας κατάστασης, εσωτερίκευσης αξιών). Επομένως, η συστημική θεωρία του Habermas: «μεταμορφώνει ουσιαστικά το σχήμα ΠΕΕΛ από σχήμα τεσσάρων υποσυστημάτων, σε σχήμα δύο υποσυστημάτων, ήτοι το Σύστημα και τον Βιόκοσμος» (Μαγκλάρας, 2013: 141).

Το κοινωνικό σύστημα με την χαμπερμασιανή αντίληψη διακρίνεται μεταξύ συστήματος και βιοκόσμου. Ως σύστημα εκλαμβάνεται ο ευρύτερος κοινωνικός χώρος στον οποίο η κοινωνική δράση εκδηλώνεται και αναπαράγεται και δεν εξαρτάται από τις προθέσεις των υποκειμένων δράσης. Τα σημαντικότερα πεδία δημόσιας κοινωνικής δράσης είναι η οικονομία και το πολιτικό σύστημα. Οι εντός συστήματος επιμέρους αναπτυσσόμενες δράσεις ερμηνεύονται λειτουργικά ως ενιαίο σύνολο. Ως βιόκοσμος νοούνται οι χώροι δράσης της σύγχρονης κοινωνίας που παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα ηθελημένης και αυτόνομης διαμόρφωσης της αξιακά καθορισμένης πορείας δράσης του, με διαφορετικά

λόγια είναι «το συνολικό γνωσιακό απόθεμα της κοινωνίας που είναι προσβάσιμο σε κάθε δρώντα» (Τάσης, 2012: 2) . Τα πεδία δράσης του βιοκόσμου είναι η κουλτούρα- πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα. Στην καθεμιά από τις συνιστώσες αυτές αναλογεί μια διαδικασία αναπαραγωγής, η οποία επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται η πολιτισμική αναπαραγωγή, η κοινωνική ενσωμάτωση και η κοινωνικοποίηση. Επομένως, η κοινωνία, η οποία εκλαμβάνεται ως πλέγμα επικοινωνιακών αλλαγών, εξασφαλίζει τη συνοχής και την ευταξία της από τη συνολική αναπαραγωγή του βιοκόσμου μέσω της αναπαραγωγής των συνιστωσών τους. Η σχέση συστήματος βιόκοσμου είναι μια σχέση ανταλλαγής και ισορροπίας. Η ισορροπία συνιστά την προσπάθειά του Habermas να εδραιώσει την κεντρική θέση του βιόκοσμου μέσω της κοινωνικής διαφοροποίησης (Μαγκλάρας, 2013; Τάσης, 2012).

1.4 Βασικές έννοιες της συστημικής σκέψης

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η συστημική θεωρία, θεωρείται σκόπιμο να ασχοληθούμε με ορισμένες βασικές έννοιες όπως είναι το σύστημα, το περιβάλλον, το νόημα, η πολυπλοκότητα, η ενδεχομενικότητα, η αυτοποίηση, η αυτοαναφορά, η δομική σύζευξη και η αλληλοδιείσδυση, στηριγμένοι στη λουμανική αντίληψη.

1.4.1 Σύστημα

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, κεντρικής σημασίας είναι η έννοια του συστήματος. Ως σύστημα, νοείται ένα ποιοτικά διαφορετικό σύνολο, το οποίο έχει την ιδιότητα να συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο από το άθροισμα των ατόμων ή των στοιχείων που το αποτελούν (Bertalanffy, 1956). Επιπλέον, σύστημα είναι το σύνολο των στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η αλληλεπίδραση είναι καθοριστικός παράγοντας προκειμένου να υπάρξει ένα σύστημα. Κατά τον Luhmann, σύστημα είναι η διαφορά του συστήματος και του περιβάλλοντός του. Η δομή του συστήματος είναι σύνθετη και αποτελείται από πολλαπλά και αυτόνομα δομικά μέρη, τα οποία αποτελούν μια ολότητα και βρίσκονται σε δυναμική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Bertalanffy, 1968). Σύμφωνα με τον Willke (1996: 77) «...ως σύστημα σήμερα νοείται το πλέγμα εκείνο των συναφών μεταξύ τους τελεστικών ενεργημάτων, τα οποία μπορούν να οροθετηθούν από μη συναφή προς τα αυτά ενεργήματα». Όπως αναφέρει σε άλλο σημείο (Willke, 1996:171) το σύστημα είναι ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων στοιχείων και των σχέσεων τους. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός δε βρίσκει εφαρμογή στα υπερπολύπλοκα συστήματα, καθώς το κέντρο βάρους τους ενδιαφέροντος μετατίθεται από τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων, στις σχέσεις μεταξύ στοιχείων και συστήματος.

Το σύστημα διαθέτει σύνθετη δομή και αποτελείται από αυτόνομα δομικά μέρη που βρίσκονται σε δυναμική δυναμική αλληλεξάρτηση και αποτελούν μια ολότητα. Τα δομικά του μέρη θεωρούνται ως υποσυστήματα και αποτελούνται από μικρότερα μέρη που συνδέονται μεταξύ τους με καθορισμένες σχέσεις (Κοντάκος, 2011: 81). Ενδεχόμενη αλλαγή σε μεμονωμένο μέρος του, μπορεί να επηρεάσει την περαιτέρω λειτουργία του προκαλώντας ολικές αλλαγές (Κοντάκος, 2011: 82). Η δομή και η διάταξη του συστήματος καθορίζουν την έκταση του, την ιεραρχία, τις σχέσεις και μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Το σύστημα βρίσκεται σε ένα υπερσύστημα μαζί με άλλα συστήματα, με τα οποία αλληλεπιδρά ανταλλάσσοντας πόρους μέσω εισροών και εκροών με τρόπο «μη επαναληπτικό και μη γραμμικό» (Γαβαλάς, 2011:77).

Το σύστημα διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- **Ανοιχτό ή κλειστό σύστημα:** χαρακτηρίζεται αναλόγως της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον
- **Δυναμικό ή στατικό σύστημα:** προσδιορίζονται βάσεις της συχνότητας των αλλαγών που επέρχονται στα μέρη, τη δομή, τη λειτουργία και τις αλληλεπιδράσεις συστήματος και περιβάλλοντος του.
- **Πολύπλοκο ή απλό σύστημα:** αναφέρεται στην ποσότητα των υποσυστημάτων που εμπεριέχονται και στην ποσότητα των αναπτυσσόμενων σχέσεων.

Τα είδη των συστημάτων που προσδιορίζει ο Luhmann είναι τρία: α) τα συστήματα αλληλόδρασης ή διαπροσωπικής επικοινωνίας, β) τα συστήματα οργάνωσης και γ) τα κοινωνικά συστήματα. Αυτά προκύπτουν ως συνέπεια της κοινωνικής διαφοροποίησης και ως αποτέλεσμα της προόδου της θεωρίας των συστημάτων. Τα κοινωνικά συστήματα διαφοροποιούνται συνεχώς: «καθώς η εξειδίκευση και η κατάτμηση οδηγεί σε περαιτέρω εξειδίκευση και κατάτμηση» (Μαγκλάρας, 2013: 103). Επιπλέον, προβαίνει στη διατύπωση τριών βασικών παραδοχών σύμφωνα με τις οποίες α) τα κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύονται βάσει της συστημικής θεωρίας, β) σκοπός λειτουργίας των συστημάτων είναι η απομείωση της πολυπλοκότητας και γ) τα συστήματα ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα από το περιβάλλον λειτουργίας τους.

1.4.2 Περιβάλλον

Το περιβάλλον επηρεάζει το σύστημα, χωρίς να αποτελεί μέρος του, επιδρά σε αυτό και παράλληλα προσφέρει τα δεδομένα εισόδου και δέχεται τα αποτελέσματα εξόδου από το σύστημα. Το περιβάλλον εκλαμβάνεται από τον Willke (1996: 77) ως καθοριστικός παράγοντας επιρροής του συστήματος, σύμφωνα με τον οποίο «Για τον προσδιορισμό λοιπόν του συστήματος, συγκαθορίζεται πάντοτε και το μη συναφές προς αυτό περιβάλλον και με τον τρόπο αυτό η αντιπαράθεση του συστήματος με το περιβάλλον του θεωρείται ως το πιο βασικό

πρόβλημα. Τούτο, διότι μόνο η ιδιαίτερη προβληματική του περιβάλλοντός του καθιστά σε κάποιο σύστημα φανερό ποια εσωτερική δομή μπορεί να είναι για ποιους σκοπούς και με ποιές δυνατότητες σταθεροποίησης και μεταβολής λειτουργική».

Η θεωρία του Luhmann διακρίνει τον κόσμο στο σύστημα και στο περιβάλλον του. Ο διαχωρισμός αυτός αποτελεί καταστατικό στοιχείο των συστημάτων και παράγοντα ενότητας και σταθερότητας του υποσυστήματος, καθώς αυτοπροφυλάσσεται από το περιβάλλον του. Ως περιβάλλον ενός συστήματος εκλαμβάνεται ο εξωτερικός του κόσμος και περιλαμβάνει οτιδήποτε ενέχεται στο σύστημα. Στο περιβάλλον του συστήματος υπάρχουν άλλα συστήματα και οι πληροφορίες που προέρχονται από το περιβάλλον, παράγονται στη βάση διακρίσεων από την πλευρά του συστήματος (Κοντάκος, 2017: 49). Κάθε σύστημα ή υποσύστημα αυτοκαθορίζει τις διαχωριστικές γραμμές με το περιβάλλον δραστηριοποίησής του, δημιουργώντας κατ'αυτόν τον τρόπο ένα καθορισμένο περιβάλλον λειτουργίας. Η αυτοδυναμία των υποσυστημάτων στοιχειοθετεί σχέσεις, διαδικασίες επικοινωνίας και ανταλλαγής νοημάτων μεταξύ των μερών που την αποτελούν. Τα υποσυστήματα είναι κλειστά ως προς την αυτοαναπαραγωγή τους και ανοιχτά λόγω των πληροφοριών που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, τις οποίες πληροφορίες επεξεργάζονται κι αναλόγως είτε τις αφομοιώνουν- απορροφούν ή είτε τις απορρίπτουν (Μαγκλάρας, 2013).

Τέλος, μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος υπάρχουν όρια, δηλαδή διαχωριστικές γραμμές. Τα όρια διαθέτουν προσαρμοστικότητα και η ενδεχόμενη αλλαγή τους, προκαλεί νέο περιβάλλον που χρήζει επανακαθορισμού. Στα κοινωνικά συστήματα ως όριο εκλαμβάνεται η συνάρθρωση μηχανισμών επιλογής, οι οποίοι αρχικώς θέτουν κριτήρια διάκρισης μεταξύ συναφών και μη διαδράσεων (Willke, 1996: 64-65).

1.4.3 Νόημα

Τα συστήματα αποτελούν μορφώματα που συγκροτούν νοήματα και συγκροτούνται από αυτά. Διαρκώς παράγουν νοήματα που ταιριάζουν στο σύστημα και υποστασιοποιούνται με την συγκρότηση οριοθετημένων νοηματικών δομών (Willke, 1996: 74). Στη λουμανική αντίληψη, η έννοια του νοήματος ορίζεται ως σχέση, ως διαφορά μεταξύ Μέσου και Μορφής. Με αυτόν το συλλογισμό, για την ύπαρξη νοήματος δεν προϋποτίθεται βιολογικό υποκείμενο ως φορέας του. Το νόημα είναι εκείνος ο ρυθμιστικός μηχανισμός που επιλέγει ποιές από τις δυνατότητες βίωσης και πράξης θα μορφοποιηθούν και θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς για την υλοποίησή τους και θα πραγματοποιούν εν ευθέτω χρόνω (Luhmann, 1995: 23-24).

Στα κοινωνικά συστήματα το νόημα διαδικασιοποιείται με τη μορφή γλωσσικά-συμβολικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας, ενώ στα ψυχικά συστήματα το νόημα επεξεργάζεται με τη μορφή σκέψεων και αντιλήψεων (Willke, 1996: 90). Η ανθρώπινη

ιστορία έχει να επιδείξει πλείστες περιπτώσεις όπου άνθρωποι θέτουν πάνω από τον εαυτό τους μια αντίληψη, μια ιδέα, για την οποία μάλιστα θυσιάζουν μέχρι και την ίδια τους τη ζωή. Το γεγονός αυτό, σε επίπεδο κοινωνικών συστημάτων, σημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να διακινδυνεύσουν την ύπαρξή τους με σκοπό την διατήρηση ή την επιβολή συγκεκριμένων νοηματικών συναφειών. Επομένως, τα κοινωνικά συστήματα έχουν οργανωθεί με συγκεκριμένη νοηματοδότηση. Σύμφωνα με τους Berger και Luckmann (Willke, 1996: 64), ο συμβολικός κόσμος νοήματος ταξιθετεί την υποκειμενική στάση προς την εμπειρία, ενώ ρυθμίζει και δικαιολογεί ρόλους καθημερινότητας, προτεραιότητες και διαδικασίες. Το νόημα σημαίνει την ταξιθετική μορφή της κοινωνικής δράσης, καθώς το διυποκειμενικά αποδεκτό νόημα βάζει όρια με τρόπο που αρμόζει στο σύστημα και καθορίζει την ενέργεια που έχει νόημα, από αυτήν που δεν έχει (Willke, 1996: 65).

Το νόημα είναι το μέσο ανάπτυξης και διαχείρισης της πολυπλοκότητας μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος (Κοντάκος, 2011: 78) και με την ύπαρξή του επιτυγχάνεται αφενός ο προσανατολισμός των δρώντων προσώπων και αφετέρου των δρώντων προσώπων και του κόσμου. Με τον τρόπο αυτό, θα επιλεγούν συγκεκριμένες προτιμήσεις που προσομοιάζουν στο νόημα που έχει τεθεί και θα δημιουργηθούν δίπολα τύπου ego- alter, εμείς- άλλοι, μέσα- έξω, που η ύπαρξή τους προϋποθέτει το σχηματισμό συστήματος (Willke, 1996: 74).

1.4.4 Πολυπλοκότητα

Η έννοια της πολυπλοκότητας αναφέρεται στη σχέση συστήματος και περιβάλλοντος, κατά την οποία οι συσχετισμοί και οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον, εκλαμβάνονται με τη μορφή προβλήματος από το σύστημα (Willke, 1996: 49). Η πολυπλοκότητα χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η εποπτεία τομέων και λειτουργιών του όλου κοινωνικού συστήματος (Willke, 1996: 36). Επιπλέον, υποδηλώνει το πεδίο των αποφάσεων στο οποίο ένα σύστημα οφείλει να αντιδράσει στο περιβάλλον του και σχετίζεται με το βαθμό πολυμορφίας, διαπλοκής (Willke, 1996: 42). Σύμφωνα με τον Luhmann (1971 στο Willke, 1996: 43), ως πολυπλοκότητα νοείται το σύνολο των δυνατών συμβάντων. Η συγκεκριμένη έννοια χαρακτηρίζει τη σχέση συστήματος- κόσμου.

Η πολυπλοκότητα διαθέτει τις ακόλουθες πέντε διαστάσεις (Willke, 1996: 113-131, 154-158; Κοντάκος, 2016: 85-86)

- Η αντικειμενική πολυπλοκότητα αναφέρεται σε ένα πλήθος ενοτήτων, είτε ψυχικών, είτε κοινωνικών, που αλληλεπενεργούν. Έχει την ιδιότητα να αυξάνεται παράλληλα με την αύξηση του αριθμού και της πυκνότητας των ενοτήτων σε συγκεκριμένο χωροχρόνο και με την προϋπόθεση ότι οι ενότητες επενεργούν μεταξύ τους. Σε

επίπεδο κοινωνικών συστημάτων, το πρόβλημα της αντικειμενικής πολυπλοκότητας προκύπτει λόγω της σταδιακής ανάπτυξης περισσότερων συστημάτων, που διαφοροποιούνται από το περιβάλλον με τη διαμόρφωση ορίων. Από αυτή την κατάσταση δημιουργείται ανταγωνισμός και εντείνεται η επικοινωνία. Προς αποφυγή αυτών επιδιώκεται η παροχέτευση των πιέσεων του ανταγωνισμού ρυθμίζοντας την απόκτηση και κατανομή πόρων.

- Η κοινωνική πολυπλοκότητα σχετίζεται με τη συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων από τα μέλη ενός συστήματος. Όλα τα μέλη δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν μαζί όλα τα προβλήματα που προκύπτουν, επομένως δημιουργείται αδυναμία λήψης απόφαση. Για την απομείωση της κοινωνικής πολυπλοκότητας, προτείνεται η εσωτερική λειτουργική διαφοροποίηση και ο καταμερισμός ρόλων και εργασιών, ώστε καθένας να αναλάβει την εργασία που μπορεί να διεκπεραιώσει. Τα ανωτέρω παράγουν μια διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα των διαδράσεων και των εσωτερικών τελεστικών ενεργημάτων και ανάγκη συντονισμού, αφού το έργο του ενός εξαρτάται από τη δουλειά του άλλου. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνει η πυκνότητα δομής του συστήματος, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η εξάρτηση του από το περιβάλλον με αποτέλεσμα το σύστημα να ανάγεται στην ανώτερη εξελικτική βαθμίδα.
- Η χρονική πολυπλοκότητα αναφέρεται στην ικανότητα του συστήματος να αποδεσμεύεται από το περιβάλλον του ως προς το χρόνο, έχοντας εσωτερικεύσει πρότυπα του εξωτερικού κόσμου. Οι πληροφορίες που εισέρχονται στο σύστημα, επεξεργάζονται βάσει των αντιλήψεων, των εμπειριών, των προτιμήσεων και των εσωτερικευμένων προτύπων. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται σε ένα σύνθετο παρόν η διασύνδεση παρόντος- μέλλοντος και είναι εφικτός για το σύστημα ο καθορισμός της μελλοντικής του δράσης. Προϋπόθεση για την δέουσα λειτουργία του συστήματος αποτελεί η ύπαρξη αυστηρά δομημένων τύπων διεκπεραίωσης και σαφώς συντονισμένων διαδικασιών, ώστε ενδεχομενικές χρονικές δυνατότητες να περιορίζονται, βάσει των προτιμήσεων του συστήματος και να συγχρονίζονται εντός ενός δεσμευτικού χρόνου.
- Η τελεστική πολυπλοκότητα αναφέρεται στην ικανότητα του συστήματος για αυτοδύναμο καθορισμό και μετάλλαξη σκοπού και στόχων, λόγω του περιβάλλοντος, έχοντας μάλιστα σχετική αυτονομία από αυτό. Αυτή η ικανότητα υφίσταται εξαιτίας της ύπαρξης εσωτερικών κριτηρίων και προτιμήσεων από εσωτερικά καθορισμένες προοπτικές δράσης, οι οποίες ευνοούν την αντιπαράθεση συστήματος- περιβάλλοντος και καθοδηγούν τη δράση. Η δράση προϋποθέτει αφενός την άρση περιβαλλοντικών πιέσεων και αφετέρου την επαρκή ιδιοπολυπλοκότητα του συστήματος, ώστε να εκκινήσουν οι εσωτερικές αναδραστικές, που παρέχουν τη

δυνατότητα ενσυνείδητης μεταβολής των εσωτερικευμένων μοντέλων του εξωτερικού κόσμου. Επομένως, η δράση λαμβάνει χώρα σε καθεστώς αυτονομίας, παρέχοντας τη δυνατότητα αυτοοργάνωσης ως προς το περιβάλλον.

- Η γνωσιακή πολυπλοκότητα σε ατομικό επίπεδο αναφέρεται στη διαφοροποιημένη αντίληψη και κρίση και στον αυτόνομο χειρισμό πληροφοριών. Σε κοινωνικό επίπεδο, η γνωσιακή πολυπλοκότητα αποτελεί αναδυτική ιδιότητα ενός συστήματος, η οποία ευνοεί τον αναστοχασμό και ως εκ τούτου η συγκρότησή της καθίσταται επιβεβλημένη στα υπερπολύπλοκα συστήματα. Επιπλέον, ωθεί τα συστήματα να αντιπαρατίθενται διαλογικά με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, με αποτέλεσμα τα κοινωνικά συστήματα να υφίστανται αλλαγές ως απόρροια μεταβολών που επέρχονται από τη γνώση. Υπό αυτό το πρίσμα, η γνώση λειτουργεί ως ηνιοχητικός παράγοντας που βοηθά τις κοινωνίες να μετατρέπουν τις πληροφορίες σε ένστοχες στρατηγικές δράσης.

1.4.5 Ενδεχομενικότητα

Η ενδεχομενικότητα είναι μια κεφαλαιώδους σημασίας συστημική έννοια κατά την οποία δηλώνεται η δυνατότητα ενός πράγματος να είναι ή να μην είναι (Luhmann, 1995: 29, 81-82; Willke, 1996: 45-46). Αποτελεί εσωτερική λειτουργία ενός συστήματος, η οποία σχετίζεται με τους εναλλακτικούς τρόπους δράσης του, που παρουσιάζονται σε μια κατάσταση και συνδέονται με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Η ενδεχομενικότητα σχετίζεται με τη θεωρία της τροπικότητας κατά την οποία το ενδεχόμενο δεν είναι αναγκαίο ή αδύνατο, αλλά μπορεί να είναι ως έχει ή να είναι και διαφορετικό (Willke, 1996: 46). Θεωρείται ως εσωτερική λειτουργία του συστήματος και σχετίζεται με το πλήθος των δυνατοτήτων λήψης αποφάσεων σε συνάρτηση με το περιβάλλον. Για παράδειγμα, η σχέση ζώου και περιβάλλοντος είναι εκ φύσεως μονομερώς καθορισμένη και οι αντιδράσεις του ζώου προβλεπόμενες και καθορισμένες. Αντιθέτως, όπως αναφέρει ο Willke (1996: 46), στα ψυχικά συστήματα, όπου αφορούν στις ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να ενεργήσουν *«απρόβλεπτα, απροσδόκητα, μεταβλητά, ανοιχτά, επομένως ενδεχομενικά, και το ίδιο ενδεχομενικά μπορούν να αντιδράσουν»* επηρεασμένοι από τις εναλλαγές που παρέχει το περιβάλλον δραστηριοποίησής τους. Επομένως, η συγκεκριμένη έννοια εμπεριέχει το υπάρχον, αυτό που συμβαίνει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά και αυτό που ενδέχεται να συμβεί, εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου.

Σύμφωνα με τη λουμανική αντίληψη, η αλληλεξάρτηση της συμπεριφοράς του ego και του alter, οδηγεί στο φαινόμενο διπλής ενδεχομενικότητας, με αποτέλεσμα να συναντώνται προσδοκίες και συμπεριφορές διαφορετικών συστημάτων και να καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε την ενδεχόμενη συμπεριφορά του ενός και την ενδεχόμενη

συμπεριφορά του άλλου (Κοντάκος, 2013: 150). Επιπλέον, η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σύσταση του κόσμου οφείλεται στην ενδεχομενικότητα, δηλαδή στη δυνατότητα να βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις (Κοντάκος, 2013: 150).

Η ενδεχομενικότητα σχετίζεται με το βαθμό ελευθερίας λήψης αποφάσεων από δυνατές εναλλακτικές λύσεις. Το γεγονός αυτό μπορεί να προκαλέσει ανασφάλεια σχετικά με τις προσδοκίες του συστήματος, που επηρεάζεται από τις αποφάσεις των άλλων συστημάτων. Αντιθέτως, τη δική του ενδεχομενικότητα το σύστημα την αντιλαμβάνεται ως βαθμός ελευθερία και την συναρτά με το πεδίο των εναλλακτικών του λύσεων (Willke, 1996: 51). Για το λόγο αυτό, οι άνθρωποι, προκειμένου να περιορίσουν την ενδεχομενικότητα των δράσεων, ανέπτυξαν ένα καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, όπου λεπτομερώς ρυθμίζονται ενδεχόμενες ενέργειες (Willke, 1996: 47). Με τον τρόπο αυτό, αναπτύχθηκαν συμβολικά κωδικοποιημένοι μηχανισμοί πηδαλιούχησης, όπως είναι η γλώσσα, τα καταστατικά, οι νόμοι και τα συντάγματα που αποσκοπούν στη σταθεροποίηση της αντίστασης από την τάση για εντροπία δηλαδή: *«για τη συγκρότηση μιας τάξης με απώτερο σκοπό το συντονισμό και τελικά την ενσωμάτωση των στοιχείων του συστήματος και των σχέσεων τόσο μεταξύ των στοιχείων, όσο και μεταξύ των στοιχείων και του συστήματος»* (Willke, 1996: 190). Ο περιορισμός αυτός είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τη δημιουργία του συστήματος, όσο και για την εξέλιξή του. Επομένως, είναι απαραίτητο τα μέλη του συστήματος να φέρονται κατά τρόπο ανάλογο με τον τρόπο που επιτρέπουν οι όροι λειτουργίας του όλου (Willke, 1996: 189).

1.4.6 Αυτοποίηση και Αυτοαναφορά

Κομβικής σημασίας στη λουμανική θεωρία είναι η έννοια της αυτοποίησης και της αυτοαναφοράς, καθώς με αυτές επιλύονται τα αναφερόμενα μεθοδολογικά προβλήματα της αναπαραγωγής και της ισορροπίας του συστήματος.

Ο όρος αυτοποίηση αναπτύχθηκε ως θεωρία στην επιστήμη της βιολογίας και μεταφέρθηκε στις κοινωνικές επιστήμες. Η αυτοποίηση σχετίζεται με την ικανότητα που έχει το σύστημα να παράγει και να αναπαράγει τα στοιχεία που το συνθέτουν, με τη βοήθεια των στοιχείων που το αποτελούν (Luhmann, 1995: 21). Επομένως, σχετίζεται με την αυτοαναπαραγωγή του συστήματος. Με τον τρόπο αυτό, διευθετείται ως εσωτερική συστημική διαδικασία, το πρόβλημα της συστημικής αναπαραγωγής (Luhmann, 1986; Luhmann, 1995; Μαγκλάρας, 2013: 106). Η αυτοποίηση βοηθά το σύστημα να διατηρεί την ταυτότητα και τη λειτουργική του ιδιαιτερότητα. Στα κοινωνικά συστήματα, η αυτοποίηση αναφέρεται στην τελεστική κλειστότητα, δηλαδή τα συστήματα συγκροτούν έναν κλειστό, λειτουργικό, ρυθμιστικό κύκλο παραμένοντας ενεργειακά ανοιχτά (Willke, 1996: 84-85; Κοντάκος, 2013: 151). Με το συγκεκριμένο όρο, υποδηλώνεται ότι μόνο το ίδιο το σύστημα μπορεί να παράγει τα στοιχεία του και ότι η εσωτερική δομή της αυτοπηδαλιούχησης του δεν

εξαρτάται από το περιβάλλον του. Τοιουτοτρόπως, οι προηγούμενες καταστάσεις συμμετέχουν συστατικά στην πρόκληση και ανάδυση επόμενων καταστάσεων (Κοντάκος, 2011:77).

Η αυτοαναφορά αναφέρεται στη διαρκή αναφορά των στοιχείων του συστήματος σε άλλα του στοιχεία. Ο Luhmann ορίζει την κλειστότητα ως υλική και ενεργειακή ανοιχτότητα, δηλαδή ενώ υπάρχουν σχέσεις συστήματος- περιβάλλοντος, η κατάσταση αυτή δεν εκλαμβάνεται ως εισβολή του περιβάλλοντος στο σύστημα. Αντίθετα, οτιδήποτε εισέρχεται ενός συστήματος μεταλλάσσεται σε ιδιοσυστημικό στοιχείο, βάσει της ιδιοσυστημικής ορθολογικότητας (Κοντάκος, 2013: 151).

1.4.7 Δομική σύζευξη

Τα ψυχικά και τα κοινωνικά συστήματα ως τελεστικά κλειστά, επικοινωνούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας πληροφορίες, μέσω ενδιάμεσων αναδύμενων συζευκτικών δομών, που προέρχονται από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, δηλαδή μέσω της δομικής σύζευξης (Κοντάκος, 2016: 84). Η δομική σύζευξη, ως έννοια που ο Luhmann δανείζεται από τον Maturana, αναφέρεται στο φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο, μια πλαστική σύνθετη ενότητα υπόκειται σε επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις, που επιφέρουν δομικές αλλαγές στις ρυθμίσεις και στα μέσα, χωρίς ωστόσο να επηρεάζεται η οργάνωσή της (Κοντάκος, 2014 :14) Δομική σύζευξη είναι η ειδική μορφή κατά την οποία το σύστημα προϋποθέτει συγκεκριμένες καταστάσεις ή αλλαγές στο περιβάλλον του και βασίζεται σε αυτές (Κοντάκος, 2016: 84; Κοντάκος, 2017α: 33).

1.4.8 Αλληλοδιείσδυση

Η δομική σύζευξη κοινωνικών και ψυχικών συστημάτων αποτελεί ειδική περίπτωση που αναφέρεται υπό το όρο της αλληλοδιείσδυσης. Η έννοια αυτή, που δανείστηκε ο Luhmann από τον Parsons, σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα σύστημα θέτει την πολυπλοκότητά του στη διάθεση ενός άλλου συστήματος, ενώ παράλληλα, καθένα από τα αλληλοδιεισδύοντα συστήματα, αποτελεί περιβάλλον του άλλου. Για παράδειγμα η έννοια «κοινωνικό σύστημα» προϋποθέτει την έννοια «ζωή». Επομένως, υφίσταται αλληλοδιείσδυση μεταξύ αμοιβαίων διαθέσεων των πολυπλοκοτήτων (Luhmann, 1995: 26).

1.5 Η επίδραση της συστημικής θεωρίας στη σχολική μονάδα

Η συστημική θεωρία προσέδωσε μια καινούργια οπτική στην κατανόηση των λειτουργιών της σχολική μονάδας, στην οποία εμπλέκονται ποικίλα στοιχεία, δομές, ρόλοι και πρόσωπα. Η οπτική αυτή δόθηκε τη στιγμή που γινόταν στην πράξη κατανοητή η ελλιπής συμβολή συναφών παραδοσιακών αντιλήψεων και απλουστευτικών μοντέλων που

περιγράφουν τις σχέσεις αιτίου- αιτιατού. Υπό το πρίσμα της συστημικής θεωρίας, η σχολική μονάδα εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας, που είναι υποσύστημα ευρύτερων συστημάτων όπως η κοινότητα, η κοινωνία, ο τοπικός και παγκόσμιος πολιτισμός. Επομένως, αυτοαντιλαμβάνεται τη λειτουργική σχέση μέρους- όλου. Ταυτόχρονα, η σχολική μονάδα εμπεριέχει υποσυστήματα, όπως μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές τεχνικές, καθένα από τα οποία επιτελεί το έργο που έχει επιφορτιστεί και όλα μαζί επικοινωνούν, συλλειτουργούν, συνεργάζονται, αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται, προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Κοντάκος, 2016: 33). Ως σύνθετο και δυναμικό σύστημα, υποβοηθείται, ώστε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της και να αναγνωρίσει τα δυνατά και τα τρωτά της σημεία.

Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2011: 86), οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι όσον αφορά στη σύστασή τους «*θεσμική κοινωνική έκφραση*», όσον αφορά στη λειτουργία, τη διατήρηση και την εξέλιξη «*ανοιχτοί, αυτοοργανωνόμενοι, αυτορυθμιζόμενοι και αυτοποιητικοί οργανισμοί*». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί διαθέτουν κάποια σχετική αυτονομία, συγκριτικά με κοινωνικούς ή οικονομικούς μηχανισμούς, για αυτό και οποιαδήποτε αλλαγή τους προέρχεται εκ των έσω (Μπουζάκης, 2006: 33), επομένως, το σύστημα δομεί το περιβάλλον κι όχι το αντίθετο (Willke, 1996: 27). Απώτερος στόχος τους είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους, που θα επιτευχθεί μέσω της ικανοποίησης των εμπλεκόμενων μερών και του σχεδιασμού δράσεων που καθιστούν το σχολείο ένα σχολείο για όλους. Στο πλαίσιο αυτό και υπό την επιρροή της συστημικής σκέψης, αναφύεται η διαμόρφωση ενός μοντέλου Σχολικής Ανάπτυξης, που στοχεύει κατανόηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων ως μανθανόντων οργανισμών. Η έννοια της σχολικής ανάπτυξης αποβλέπει στην αναδιάρθρωση του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες εξελίξεις και μεταβολές ποικίλων επιπέδων. Υπό το πρίσμα της οργανωσιακής ανάπτυξης, η σχολική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή «*ως ανάπτυξη ενός μεμονωμένου σχολείου και διευρύνεται έως την αντίληψή της ως ανάπτυξης του σχολείου σε μια συστημική συνάρτηση*» (Κοντάκος, 2017γ: 4).

Προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική ανάπτυξη είναι απαραίτητη η βοήθεια της νομοθετικής εξουσίας, η οποία βρισκόμενη σε αντιστοιχία με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις κοινωνικές απαιτήσεις, θέτει με σαφήνεια και δεσμευτικότητα κοινά πρότυπα για όλα τα σχολεία, εξασφαλίζοντας παράλληλα την ποιότητα της σχολικής εργασίας και υποστηρίζοντας το σχολείο ως σύνολο. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο προσαρμόζεται στις εσωτερικές και εξωτερικές μεταβολές, αναπτύσσει δικό του πολιτισμό και νοημοσύνη και αποκτά τις ικανότητες αυτοοργάνωσης, αυτοστοχασμού και αυτοπηδαλιούχησης (Κοντάκος & Κιούση, 2009: 29; Κοντάκος, 2016: 57-58).

1.6 Σύνοψη

Οι επιστήμονες, βασισμένοι στην υπάρχουσα γνώση της εποχής τους και στη νέα γνώση που προέκυψε από τις μελέτες, τις παρατηρήσεις και τις έρευνές τους, διατύπωσαν τη Γενική Θεωρία Συστημάτων, η οποία έθεσε τη βάση για τη διατύπωση της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων με εξέχοντες εκπροσώπους τους Parsons, Luhmann και Habermas. Μέσα από ένα πολύπλοκο και δυσνόητο σύστημα εννοιών, τις οποίες προσπαθήσαμε να παραθέσουμε με σαφή και εύληπτο τρόπο, η Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων προσδίδει έναν ολοκληρωμένο και αποστασιοποιημένο τρόπο θέασης σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ συστημάτων, υποσυστημάτων και περιβάλλοντος. Η ιδιαίτερα χρήσιμη αυτή οπτική άσκησε, όπως ήταν αναμενόμενο επιρροή και στην παιδαγωγική επιστήμη και στον τρόπο αντίληψης των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, καθώς και των αναπτυσσόμενων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκομένων. Έχοντας ως θεωρητικό εφόδιο τη συστημική γνώση, θα επιδιώξουμε να προσεγγίσουμε τις έννοιες των επόμενων ενοτήτων του θεωρητικού μέρους της εργασίας μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

2.1 Εισαγωγή

Οι σχολικές μονάδες είναι πολύπλοκοι οργανισμοί, οι οποίοι οφείλουν να μεταδίδουν τα βασικά στοιχεία της κοινωνικής ζωής, να μεταλαμπαδεύουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, εμπειρίες απαραίτητες για την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική ζωή του ατόμου, να νομιμοποιούν και να δικαιολογούν έναν συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής οργάνωσης, να επιλέγουν και να κατανέμουν επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους.

Υπό τη συστημική οπτική θέασης των πραγμάτων, επιχειρούμε σε αυτό το κεφάλαιο να περιγράψουμε τον σχολικό οργανισμό, ο οποίος εκλαμβάνεται ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα με πολλαπλές αλληλεξαρτήσεις, στοιχεία και μεταβλητές. Αρχικά, ασχολούμαστε με το σχολείο ως έννοια και ως οργάνωση. Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού, περιγράφουμε το σχολείο ως ανοικτό σύστημα και τέλος αναφερόμαστε στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας.

2.2 Το Σχολείο ως έννοια

Διεθνώς πολλές απόψεις έχουν προταθεί για τον καθορισμό την έννοιας «σχολείο» ή της έννοιας «σχολική μονάδα», που αποτελεί έναν ελληνικό νεολογισμό, και το διαφοροποιητικό στοιχείο σχετίζεται με την σκοπιά υπό την οποία διατυπώνεται οποιαδήποτε άποψη. Από φαινομενολογικής σκοπιάς, το σχολείο φαίνεται ως οργανισμός που συγκεντρώνει τα παιδιά που έχουν την κατάλληλη ηλικία, σε συγκεκριμένο χώρο προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρίες που θα τα βοηθήσουν μελλοντικά να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε εκ των προτέρων τεθέντες στόχους και κανόνες. Από ιστορικής σκοπιάς, είναι οργανισμός που προωθεί την ενασχόληση του ανθρώπου με φιλοσοφικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά θέματα, ενισχύοντας τον ελεύθερο κριτικό στοχασμό. Από ανθρωπολογικής σκοπιάς, θεωρείται ως το στάδιο της εξελικτικής πορείας του ανθρώπου που παρεμβάλλεται ανάμεσα στην ανέμελη και αυθόρμητη παιγνιώδη δραστηριότητα των παιδικών χρόνων και των υποχρεώσεων της ενήλικης ζωής. Από κοινωνιολογικής σκοπιάς, είναι κοινωνικός θεσμός εντός του οποίου ο νέος άνθρωπος μέσω προγραμματισμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά και τα κοινωνικά επιτεύγματα της ομάδας στην οποία ανήκει (Ξωχέλλης, 2007: 13-14). Από νομικής σκοπιάς, εκλαμβάνεται ως δημόσια υπηρεσία οργανωμένη και διαρκής, στην οποία επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2003: 57-58). Από διοικητικής σκοπιάς, εκλαμβάνεται ως ένας τυπικός θεσμός οργανωμένος σε ορθολογική βάση στο πλαίσιο της οποίας επιτελούνται συγκεκριμένες λειτουργίες και διαπνέεται από τις

κατωτέρω αρχές: υπολογιστικότητα, προβλεψιμότητα, αποδοτικότητα, έλεγχο και εξειδίκευση (Νόβα- Καλτσούνη, 2010: 253). Από παιδαγωγικής σκοπιάς, εκλαμβάνεται ως ένας παιδαγωγικός οργανισμός με παιδευτική λειτουργία που επιδιώκει τόσο τη μεταλαμπάδευση γνώσεων μέσω της διδακτέας ύλης και του τυπικού προγράμματος σπουδών, όσο και την κοινωνική μάθηση μέσω του άτυπου προγράμματος σπουδών (Χατζηγεωργίου, 2003: 34).

Κατά τον Πυργιωτάκη (2000: 176-181), το σχολείο είναι ένας θεσμός που επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες διακρίνονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη αναφέρεται στις λειτουργίες ανάπτυξης της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας, ενώ η δεύτερη ομάδα αναφέρεται στις κοινωνικές λειτουργίες. Το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου μετά την οικογένεια και ως κοινωνικές λειτουργίες του λογίζονται: η φύλαξη των παιδιών, η λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης, η νομιμοποιητική λειτουργία και επιλεκτική λειτουργία.

Όπως διαπιστώνει κι ο Κατσαρός (2006: 14) το σχολείο έχει διφυή χαρακτήρα. Από τη μια είναι διοικητικός θεσμός με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ιεραρχική οργάνωση, που διέπεται από κανόνες και κάθε θέση εργασίας συνεπάγεται ορισμένα καθήκοντα (Νόβα- Καλτσούνη, 2009: 253-254). Από την άλλη το σχολείο είναι κοινωνικός θεσμός, ο οποίος ασκεί αλληλεπιδράσεις με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία, η διαμόρφωση της δράσης και των σχέσεων επηρεάζεται από τις ισχύουσες κοινωνικοοικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από παράγοντες που σχετίζονται από την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων άσκησης πίεσης.

Η σχολική εκπαίδευση στη χώρας μας διακρίνεται σε πρωτοβάθμια, που αποτελείται από τα νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία και σε δευτεροβάθμια, στην οποία ανήκουν τα γυμνάσια και τα λύκεια. Σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985- Φ.Ε.Κ. 167 σκοπός του νηπιαγωγείου είναι: *«να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά»* (άρθρο 3) και του Δημοτικού Σχολείου είναι: *«η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (άρθρο 4). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σκοπός του γυμνασίου είναι *«να προωθήσει,....., την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής»* (άρθρο 5) και το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης (άρθρο 6).

2.3 Η σχολική μονάδα ως οργάνωση

Στη διοικητική επιστήμη ο όρος οργάνωση έχει τόσο τη σημασία της βασικής διοικητικής λειτουργίας, όσο και τη σημασία της οντότητας. Η οργάνωση, ως βασική

διοικητική λειτουργία, σχετίζεται με τον προσδιορισμό, την ομαδοποίηση, την κατανομή εργασιών και ευθυνών, δημιουργώντας μια συγκεκριμένη δομή οργάνωσης. Η σχολική μονάδα είναι διοικητικός θεσμός με έντονο γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Η λειτουργία του καθορίζεται από την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία και η οργάνωση έχει ιεραρχική δομή (Νόβα- Καλτσούνη, 2010: 253- 254). Η οργάνωση ως οντότητα σχετίζεται με την έννοια του οργανισμού και αναφέρεται σε σχολική ή διοικητική μονάδα (Κατσαρός, 2007: 12). Ωστόσο, υπάρχει η άποψη ότι δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί με ευκολία το σχολείο ως οργάνωση. Κι αυτό έγκειται στο γεγονός ότι το σχολείο διαθέτει υποκειμενικά διαφοροποιημένες γνωστικές αναπαραστάσεις, αφού καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον όρο σχολική οργάνωση.

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα υποσύνολο του ευρύτερου συστήματος της εκπαίδευσης και έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για κάθε άτομο ξεχωριστά, όσο και για την κοινωνία συνολικά, λόγω της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής της αποστολής. Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα που επιφέρει είναι ορατά σε βάθος χρόνου κι εκεί εστιάζεται η διαφοροποίησή της, ως προς άλλες μονάδες με άμεσα διακριτά οικονομικά αποτελέσματα (Φραγκουδάκη, 1985).

Η σχολική μονάδα είναι ένας τυπικός θεσμός, ο οποίος επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες. Ως τυπικός θεσμός, βασικό του χαρακτηριστικό είναι η οργάνωση, που πραγματώνεται σε ορθολογική βάση και σύμφωνα με τον Fischer (Νόβα- Καλτσούνη, 2010: 252) διακρίνεται από τις αρχές της υπολογιστικότητας, της της προβλεψιμότητας, της αποδοτικότητας του ελέγχου και της εξειδίκευσης. Ως εκ τούτου, διαθέτει κοινωνικά σύνθετη οργάνωση αποτελούμενο από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο διέπεται από τις αρχές της ιεραρχίας και της διαβάθμισης και συνήθως αναλαμβάνει ορισμένες διοικητικές αρμοδιότητες, προς όφελος της ομαλής λειτουργίας της μονάδας. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων της εξαρτάται από τις επιδόσεις εργαζομένων. Το σχολείο εκπροσωπείται από διοικητικά στελέχη, όπως τον/τη διευθυντή/τρια και τον/την υποδιευθυντή/τρια, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι υπόλογοι στους ιεραρχικά ανωτέρους τους (διευθυντές/τριες εκπαίδευσης, περιφερειακούς/ες διευθυντές/τριες εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας). Αρωγοί για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι τα νομικά μέσα (διατάγματα, εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις), τα υλικά μέσα (υλικοτεχνική υποδομή, εγκαταστάσεις) και οι ανθρώπινοι πόροι (εκπαιδευτικό, διοικητικό προσωπικό) (Κατσαρός 2006: 13; Νόβα- Καλτσούνη, 2010: 255).

Όπως διαπιστώνεται, η σχολική μονάδα μπορεί να ενταχθεί σε διάφορους τύπους οργάνωσης, αναλόγως του οργανωσιακού μοντέλου το οποίο ακολουθείται. Κατ' αυτόν τον τρόπο το σχολείο θα μπορούσε να ενταχθεί στις δομοδιατηρητικές οργανώσεις, βάσει των επιδιωκόμενων στόχων, στις επαγγελματικές γραφειοκρατίες, βάσει των δομών του και τέλος στις καταναγκαστικές οργανώσεις, βάσει των μελών του. Όσον αφορά στους στόχους του

σχολείου ως οργάνωσης, αυτοί ταξινομούνται ως τεχνοκρατικοί, δηλαδή το σχολείο παρέχει γνώσεις και κατάρτιση, ή κοινωνικοποιητικοί, όπου θεωρείται ότι υπηρετείται ο έλεγχος των κοινωνικών εξελίξεων υπό την έννοια της καλύτερα οργανωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία έχει αποθεθεί η απόκτηση προσόντων και εξειδίκευσης. Άλλη κατηγορία στόχων είναι οι ατομικοί ή συλλογικοί, αναλόγως της προτεραιότητας που δίδεται σε άτομο ή συλλογικότητες και οι προσωποκεντρικοί ή κοινωνικοκεντρικοί (Κοντάκος, 2016: 76).

Η οργάνωση είναι συνδυασμός δομών, διαδικασιών και κανόνων λειτουργίας, που αποφέρουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Ουσιαστικά, η οργάνωση πραγματώνεται μέσω των δομών, διαδικασιών και των κανόνων, που είναι ρυθμισμένες κατά τρόπο τέτοιο ώστε να εκπληρώνονται ορισμένοι εκ των προτέρων τεθέντες στόχοι (Ballantine & Hammack, 2015: 31). Μέσω της οργάνωσης, καθίσταται σαφής ο ρόλος και οι ικανότητες του/της υπεύθυνου/ης για την λήψη αποφάσεων, την εφαρμογή δράσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση κρίσεων. Επομένως, η σωστή οργάνωση απαιτεί αφενός την καταγραφή στόχων, οι οποίοι αιτιολογούν την ύπαρξη και τη λειτουργία του (Σαϊτή και Σαϊτής, 2012) και αφετέρου τον καθορισμό απαιτούμενων προς υλοποίηση εργασιών, την ταξινόμηση σε επιμέρους καθήκοντα, καθώς και την κατανομή κατάλληλων καθηκόντων σε κατάλληλα στελέχη. Η λειτουργία αυτή καθιστά επιβεβλημένη την ύπαρξη ενός οργανισμού με καθορισμένη δομή και διάρθρωση. Για την περιγραφόμενη οργάνωση, απαραίτητη είναι η ύπαρξη α) οργανογράμματος, το οποίο παρουσιάζει σχηματικά την οργανωτική διάρθρωση, β) καταμερισμού εργασιών, γ) αποκέντρωση εξουσιών και εκχώρηση σε χαμηλότερα κλιμάκια διοίκησης και δ) τμηματοποίηση λειτουργιών (Μπουραντάς και συν., 2014).

2.4 Η αποτελεσματική σχολική μονάδα

Η έννοια της αποτελεσματικότητας στις επιστήμες αγωγής συνδέεται με την ίδια τη φύση της εκπαίδευσης και είναι το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αποτελεσματικότητα ως όρος, έχει την έννοια της ικανότητας παραγωγής ενός προϊόντος με το δυνατό λιγότερο κόστος, επομένως, αφορά στην υλοποίηση καθορισμένων στόχων με όσο γίνεται λιγότερη προσπάθεια (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2006: 497).

Ο προβληματισμός σχετικά με τον ορισμό της αποτελεσματικότητας στο σχολείο είναι υπαρκτός, καθώς αξιακά διλήμματα και πολιτικές και κοινωνικές επιλογές επιτείνουν την αδυναμία καθορισμού σαφών κριτηρίων (Κατσαρός, 2008: 22). Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι το αποτελεσματικό σχολείο έχει την ικανότητα να εξασφαλίζει την πρόοδο των μαθητών/τριών του και να τους/τις καθιστά ικανούς/ες, ώστε να εξελίσσονται αποκτώντας εφόδια που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Stoll- Fink, 1996). Από τη μεριά της η κοινωνία, μέσω της εκπαίδευσης, επενδύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Στο πλαίσιο αυτό, βασική αποστολή της σχολικής μονάδας είναι η παροχή

πολύπλευρης εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/τρια, ώστε έχοντας διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του/της, να γίνει εφικτή η μελλοντική απόκτηση ατομικών και κοινωνικών οφελών (Φραγκουδάκη, 1985:35-37). Ωστόσο, αποκλειστικά η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και την εκπλήρωση της κοινωνικής απαίτησης για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τους Reid, Hopkins, Holly (1987: 8), η συγκεκριμένη έννοια σχετίζεται με την ατμόσφαιρα του σχολείου, την εκ μέρους των εκπαιδευτικών ικανότητα παροχής κινήτρων προς τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να αναπτυχθούν κοινωνικά και ακαδημαϊκά, την αυταξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την συγκρότηση και εφαρμογή κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος, την επιτυχημένη διδασκαλία και διοίκηση, καθώς και την πειθαρχία. Σύμφωνα με τον Lezotte (Πασιαρδής, 2014: 106), αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο οποίο συνυπάρχουν η ποιοτική εκπαίδευση και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης. Οι Levine & Lezotte (1990) υποστηρίζουν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ηγετική ικανότητα της διεύθυνσης, τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος. Το τελευταίο χαρακτηριστικό προϋποθέτει την ικανότητα συνεννόησης και επικοινωνίας διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, όλων δηλαδή των υποσυστημάτων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ύπαρξη κοινού οράματος της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών για την αποστολή του σχολείου και τη δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος εργασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον Cheng (Καδιανάκη, 2008: 29) ο όρος σχολικής αποτελεσματικότητα συνδέεται με το βαθμό προσαρμοστικότητας της σχολικής μονάδας στους εσωτερικούς και εξωτερικούς περιορισμούς, καθώς και την ικανότητα επιτέλεσης στόχων των ανθρώπων που ανήκουν σε αυτήν τη μονάδα.

Επιδιώκοντας να συνοψίσουμε τους παράγοντες που καθιστούν μια σχολική μονάδα αποτελεσματική (Edmonds, 1979: 15-24; Πασιαρδής- Πασιαρδή, 2006: 19-30) αναφέρουμε ότι σχετίζονται:

α) με τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, δηλαδή το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται, την οργανωτική δομή, το βαθμό εμπλοκής του συλλόγου διδασκόντων σε διοικητικά θέματα, την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας με τον οικείο σύλλογο γονέων, καθώς και με τοπικούς φορείς.

β) με την κατάλληλη οργάνωση του προγράμματος σπουδών και των σχολικών δραστηριοτήτων από τον/την διευθυντή/τρια και τους/τις εκπαιδευτικούς με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων και το οικείο κοινωνικό περιβάλλον.

γ) με τη δέουσα διαχείριση εκ μέρους του/της διδάσκοντα/ουσας της διδακτικής ώρας και της διδακτέας ύλης.

δ) με την ανάπτυξη αίσθησης ισότητας και ασφάλειας όλων των εμπλεκομένων υποσυστημάτων εντός του σχολικού συστήματος σε θέματα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

ε) με τη δημιουργία δεικτών αποτελεσματικότητας μέσω της αξιολόγησης του διευθυντικού και εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών.

Τρία θεωρούνται ως τα σημαντικότερα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας, τα οποία, σύμφωνα με τον Quinn (1988), είναι το «Μοντέλο των ανθρώπινων πόρων», το «Μοντέλο των ανοικτών συστημάτων» και το «Μοντέλο των εσωτερικών διεργασιών».

Το πρώτο, σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που συντελούν στην αποτελεσματικότητα είναι τα ακόλουθα: η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων, ο βαθμός επικοινωνίας, ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εκατέρωθεν παροχή κινήτρων, η δημιουργία δομών και διαδικασιών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αισθήματος αποδοτικότητας, μέσω μηχανισμών που διασφαλίζουν την προσωπική ανατροφοδότηση ως προς την πορεία του έργου τους, η παροχή ευκαιριών για αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η εξασφάλιση επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής ώστε το εκπαιδευτικό έργο να διεξάγεται σε οργανωμένο οργανωμένο και ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον και τέλος η ταύτιση των προσωπικών στόχων με των στόχων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό των ανοικτών συστημάτων, σύμφωνα με το οποίο η σχολική μονάδα ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες, μέσω της ικανότητάς της να αυτοανανεώνεται. Στις διαδικασίες αυτές συμβάλλουν οργανωτικά χαρακτηριστικά όπως: η ηγεσία, η συναδελφικότητα, η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και μάθησης, η προβολή της σχολικής μονάδας μέσω ανοικτών δραστηριοτήτων, η ενεργή συμμετοχή των γονέων, η υποστήριξη από εξωτερικούς παράγοντες αλλαγής, η ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας από εξωτερικούς φορείς μέσω εκπαιδευτικών – συνδέσμων. Το μοντέλο των ανοικτών συστημάτων περιγράφει τη δυνατότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Ballantine & Hammack, 2015: 29-34).

Τελευταίο είναι το μοντέλο εσωτερικών διεργασιών, το οποίο θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του τη μορφή και τη δομή του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδή, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, καθοριστικοί θεωρούνται παράγοντες δομικοί, ψυχολογικοί και θεσμικοί όπως: αρχαία οργάνωσης, ανάπτυξη πειθαρχίας, ικανά συστήματα διάχυσης διοικητικών πληροφοριών, σαφής περιγραφή θέσεων και καθηκόντων, συνέπεια προσωπικού

και ηγεσία, συγκροτημένο και ολοκληρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, υψηλά ποσοστά παρακολούθησης και επαρκής χρόνος προετοιμασίας μαθήματος.

Η ύπαρξη αυτών των μοντέλων δε συνεπάγεται και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματικότητα επέρχεται όταν μεταβληθούν υφιστάμενες παραδοσιακές νοοτροπίες που εμποδίζουν την ανοιχτότητα των σχολείων και όταν εφαρμοστούν συνδυαστικά τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα, λαμβάνοντας υπόψη τις επικρατούσες συνθήκες.

2.5 Η σχολική μονάδα ως μανθάνων οργανισμός

Η έννοια του μανθάνοντα οργανισμού ή της οργανωσιακής μάθησης αναφέρεται στη δεξιότητα ενός οργανισμού, όπως η σχολική μονάδα, για μάθηση, τόσο των μελών του, όσο και των υποσυνόλων που εμπεριέχονται καθώς και του συνόλου του οργανισμού (Κοντάκος 2011: 79). Επομένως, το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός ενδιαφέρεται για βελτίωση της μάθησης τόσο των μαθητών/τριων, όσο και των εκπαιδευτικών. Η νέα γνώση, συνεχώς εξελισσόμενη και κοινωνικοποιούμενη, κατακτάται μέσω της αλληλεπίδρασης των μανθανόντων υποκειμένων. Επομένως, στη σχολική μονάδα που λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός, ικανότητα για μάθηση έχουν τα μέλη του οργανισμού, τα υποσύνολά του και ο ίδιος ο οργανισμός. Η οργανωσιακή μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της διαχείρισης δομικών και λειτουργικών αλλαγών, αλλά και των αλλαγών συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Κοντάκος, 2014β).

Σύμφωνα με τους Argyris & Schoen (1978: 2-3), διακρίνονται τρία επίπεδα μαθησιακής ικανότητας οργανισμών. Το πρώτο αναφέρεται στη μάθηση απλού βρόγχου, η οποία σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων βάσει συγκεκριμένων κανόνων, στόχων και στρατηγικών δράσεων. Το δεύτερο επίπεδο, αφορά στη μάθηση διπλού βρόγχου, η οποία αφενός αναφέρεται στην ανάλυση των στόχων, κανόνων και στρατηγικών και αφετέρου περιλαμβάνει τις αλλαγές τους και δίνει τη δυνατότητα ύπαρξης νέων επιλογών. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο ονομάζεται δευτερομάθηση, σχετίζεται με τα δύο προηγούμενα στάδια μάθησης και αποτελεί ένα είδος μετά-μάθησης. Στο συγκεκριμένο επίπεδο στόχος είναι η κατάλληλη εφαρμογή απλού και διπλού βρόγχου στο σύστημα, η δέουσα ερμηνεία των διαδικασιών μάθησης και η αποδόμηση των μαθησιακών εμποδίων. Η γνώση που προκύπτει καταγράφεται ως μνήμη του ίδιου του οργανισμού.

Βάσει των ανωτέρω επιπέδων μάθησης, δημιουργούνται τα ακόλουθα τρία επίπεδα ανάπτυξης ενός σχολείου. Αρχικά βρίσκεται το κατακερματισμένο σχολείο, στο οποίο τα μέλη που το αποτελούν διακρίνονται για τη χαλαρότητα των μεταξύ του δεσμών και την έλλειψη συνεργατικού πνεύματος: η σχέση μεταξύ των μελών διέπεται από χαλαρούς δεσμούς και δεν υπάρχει καλή συνεργασία. Στη συνέχεια υπάρχει το σχολείο πρότζεκτ που

βασικό του χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη μεμονωμένων σχεδίων εργασίας μέσω των οποίων δημιουργείται η ομαδική μάθηση. Στο τελευταίο επίπεδο συναντάμε το σχολείο που προσανατολίζεται στην λύση των προβλημάτων, δηλαδή μπορεί μετατρέψει τις διαδικασίες σχολικής ανάπτυξης σε αντικείμενο μάθησης.

Σύμφωνα με τον Senge (1990), είναι σημαντική για την ανάπτυξη ενός μαθάνοντα οργανισμού η ύπαρξη πέντε συγκεκριμένων ικανοτήτων, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- η ικανότητα προσωπικής ανάπτυξης αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης της σημαντικότητας ενός στόχου καθώς και των δυνατοτήτων που οφείλει να έχει ώστε να τον κατακτήσει. Επομένως το άτομο πρέπει να γνωρίζει με ποιον τρόπο θα εργαστεί για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και πως θα παροτρύνει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να εργαστούν για την πραγματοποίηση κοινών στόχων
- τα νοητικά πρότυπα αποτελούν τα νοητικά σχήματα που έχει αναπτύξει κάθε άτομο και που καθορίζουν τις ενέργειές του και τη στάση του προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι πεποιθήσεις, αξίες και αρχές του κάθε ατόμου επηρεάζουν το πώς αυτό ενεργεί και το ωθούν να διαμορφώσει την δική του στάση. Τα μέλη μιας ομάδας για να φθάσουν στο σημείο να μαθαίνουν μαζί, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν και να κατανοήσουν τα νοητικά πρότυπα,
- η ανάπτυξη κοινού οράματος αναφέρεται στην συλλογική προσπάθεια των μελών του μαθάνοντα οργανισμού για την επίτευξη κοινού οράματος,
- η μάθηση σε ομάδες αφορά στην ικανότητα των μελών της ομάδας για επικοινωνία, συνεργασία, στοχοθεσία και επίτευξη κοινού θετικού αποτελέσματος,
- η συστημική σκέψη συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα γίνει αντιληπτός ο εαυτός και ο κόσμος, ώστε να καθοριστούν οι μελλοντικές αλλαγές που θα βελτιώσουν την ισχύουσα πραγματικότητα. Για την επίτευξη της συστημικής σκέψης, προαπαιτείται η ύπαρξη των ανωτέρω τεσσάρων ικανοτήτων (Γαβαλάς, 2003; Κοντάκος, 2011: 79).

Οι Johnston και Caldwell (2001), προσδιόρισαν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που συντελούν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως μαθάνοντος οργανισμού και αυτά είναι: η ύπαρξη συμπεριληπτικών και συνεργατικών δομών, οι αποτελεσματικοί διάλογοι επικοινωνίας, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που μπορούν να ενσωματωθούν στη σχολική καθημερινότητα και η προσανατολισμένη στη μάθηση ηγεσία.

2.6 Η σχολική μονάδα ως ανοικτό σύστημα

Τα σχολεία αποτελούν οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες δημόσιου ή ιδιωτικού χαρακτήρα που παρέχουν την τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, οι

σχολικές μονάδες συνιστούν κοινωνικά συστήματα που εκπληρώνουν δικούς τους σκοπούς και στόχους και διαιρούνται σε υποσυστήματα με τους αντίστοιχους σκοπούς και στόχους (Θεοχαρόπουλος, 2009: 94-95). Το σχολείο εκλαμβάνεται ως ανοιχτό σύστημα, διότι υφίσταται και λειτουργεί εντός ενός ευρύτερου περιβάλλοντος, το οποίο αλληλεπιδρά με αυτό. Επομένως, η σχολική μονάδα και τα επιμέρους υποσυστήματά της επικοινωνούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες, συνεργάζονται, συλλειτουργούν, αλληλοεξαρτώνται κι αλληλοεπηρεάζονται με στόχο να πετύχουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, δημιουργείται πολυπλοκότητα στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ανταλλαγές με το περιβάλλον του και δέχεται και ταυτοχρόνως ασκεί επιρροές στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 34-36).

Ο Olsen (1978 στο Ballantine & Hammack, 2015, 30) περιγράφει το μοντέλο ανοικτών συστημάτων αναφέροντας ότι πρόκειται για ένα γενικό εννοιολογικό εργαλείο, ένα αναλυτικό μοντέλο, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε κοινωνική οργάνωση. Τα συστατικά στοιχεία κάθε κοινωνικού συστήματος είναι τα πέντε ακόλουθα (Ballantine & Hammack, 2015, 29-34):

- Η οργάνωση εντός της οποίας επιτελείται κάθε δράση. Στο πλαίσιο της οργάνωσης βρίσκεται η δομή, η οποία συγκροτείται από πολλαπλά μέρη και υπομέρη, θέσεις και ρόλους. Επιπλέον, η εκπαιδευτική οργάνωση αποτελείται από στόχους, πρόγραμμα, ποικίλες διαδικασίες όπως: κοινωνικοποίηση, διδασκαλία, εκπαίδευση, επικοινωνία, πειθαρχία και τέλος από ανεπίσημη δομή. Τα όρια της οργάνωσης δεν είναι αμετάθετα και τα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις εντός του συστήματος, οφείλουν να αφουγκράζονται τις εξωτερικές και εσωτερικές πληροφορίες που λαμβάνουν και συνεχώς να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους.
- Το περιβάλλον, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, περιλαμβάνει οτιδήποτε βρίσκεται εκτός του συστήματος, το επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο και περιλαμβάνει άλλα συστήματα. Περιβάλλοντα είναι το τεχνολογικό, το πολιτικό, το οικονομικό, το πολιτιστικό και άλλα.
- Οι εισροές που εισέρχονται στο σύστημα από το περιβάλλον με τη μορφή πληροφοριών, πρώτων υλών, εκπαιδευτικού υλικού, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, επιχορηγήσεων, υπουργικών διατάξεων και καινούργιων ιδεών. Οι εισροές ενδέχεται να διαφέρουν ως προς τη σπουδαιότητά του, κάποιες θεωρούνται απαραίτητες για τη λειτουργία, όπως οι ανθρώπινοι πόροι, οι επιχορηγήσεις, άλλες να είναι ανεπιθύμητες όπως οι οικονομικές πιέσεις. Συνήθως το σύστημα κατορθώνει να ασκήσει έλεγχο στις δεχόμενες εισροές.
- Οι εκροές αναφέρονται στα υλικά ή άυλα αποτελέσματα, δηλαδή τα τελικά προϊόντα, που διοχετεύονται από τον οργανισμό στο κοινωνικό περιβάλλον. Στην

κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα, η παρεχόμενη γνώση, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων, η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, οι αποκτηθείσες ικανότητες των αποφοίτων.

- Η ανατροφοδότηση που νοείται ως μηχανισμός επικοινωνίας και ελέγχου. Το σύστημα μέσω των συνεχών πληροφοριών που λαμβάνει, προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και τις αλλαγές του περιβάλλοντος. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, όσο και στην ικανότητα επίτευξης στόχων, ενώ παράλληλα παρέχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για την αλλαγή στάσης, που θα διατηρήσει σταθερή τη διαφορά του με το περιβάλλον.

Οι Σαϊτς (2008: 68) και Πασιαρδής (2014: 29-32) αναφέρουν ως βασικά χαρακτηριστικά ενός ανοικτού εκπαιδευτικού οργανισμού τα ακόλουθα:

- Οι εισροές
- Η επεξεργασία των εισροών, κατά την οποία οι εισροές υπόκεινται σε διαδικασία μετασχηματισμού και παράγουν ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας τα υποσυστήματα που βοηθούν στην συγκεκριμένη λειτουργία είναι: οι ακολουθούμενες μέθοδοι διδασκαλίας, η οργάνωση αναλυτικού προγράμματος, η κουλτούρα επικοινωνίας, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Οι εκροές
- Η ανατροφοδότηση
- Η ισορροπία- προσαρμογή. Το σχολείο ως σύστημα που λειτουργεί σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο πλαίσιο της αυτοποιητικής του λειτουργίας, οφείλει διαρκώς να πληροφορείται και να επεξεργάζεται οποιαδήποτε πληροφορία. Η πληροφορία είτε είναι εσωτερική, είτε εξωτερική έχει εξίσου την ίδια βαρύτητα. Η ισορροπία- προσαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα του ανοικτού συστήματος να προσαρμόζει τις περιβαλλοντικές αλλαγές, που εισέρχονται στο σύστημα με τη μορφή πληροφοριών, στα δεδομένα του και εξισορροπώντας να τις επεξεργάζεται και να τις αφομοιώνει.

2.7 Η σχολική μονάδα ως κοινωνικός θεσμός.

Η σχολική μονάδα είναι ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα αποτελούμενο από άτομα που μεταξύ τους αναπτύσσουν αλληλεπιδραστικές σχέσεις (Southworth, 1993). Πρωταγωνιστές αυτού του συστήματος είναι ο/η διευθυντής/ντρια, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες, οι οποίοι υποχρεούνται να ακολουθήσουν καθορισμένους κανόνες και να εσωτερικεύσουν κοινές αξίες.

Το υποσύστημα “διευθυντής/τρια”, βρίσκεται στη ανώτατη βαθμίδα της ιεραρχικής κλίμακας του σχολείου. Ηγείται και ταυτόχρονα λογοδοτεί στους ανωτέρους του/της και στο κοινωνικό υπερσύστημα στο οποίο ανήκει το σχολείο. Ο/Η διευθυντής/τρια είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, έρχεται διαρκώς σε επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού συστήματος, συντονίζει τη σχολική ζωή, εξασφαλίζει τη λειτουργική ανάπτυξη της σχολικής πράξης και διαδικασίας, είναι υπεύθυνος/η για την τήρηση των νόμων, εγκυκλίων, εντολών και την εφαρμογή των δημοκρατικά ειλημμένων αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων/ουσών. Επιπλέον, σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, συμμετέχει στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Κοντάκος- Κιούση, 2009: 30). Ο/Η διευθυντής/τρια οφείλει να επιδιώκει την ανάπτυξη ενός λειτουργικού πλαισίου που αποσκοπεί στην αύξηση της οργανωμένης συστημικής πολυπλοκότητας. Με τον τρόπο αυτό η σχολική μονάδα θα αξιοποιήσει τα υποσυστήματα της, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της. Επομένως, δεν έχουν όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να αναλάβουν μια θέση ευθύνης, αλλά θα πρέπει να επιλέγονται άτομα που διαθέτουν ηγετικές ικανότητες όπως είναι η ικανότητα συνεργασίας, η επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα, και η ικανότητα που προκύπτει από την εμπειρία (Σαΐτης, 2014: 124-125)

Το υποσύστημα “σύλλογος διδασκόντων/ουσών” αποτελείται από όλους/ες τους/τις διδάσκοντες/ουσες του σχολείου και έχει ως πρόεδρο τον/την διευθυντή/τρια (Ν. 1566/1985, άρθρο 11). Βασική του αρμοδιότητα είναι η συζήτηση και η συναπόφαση σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, έχει επωμιστεί την ευθύνη τήρησης του ωρολογίου προγράμματος, την ασφάλεια και την υγεία των μαθητών/τριών, τις συνθήκες υγιεινής των κτιριακών εγκαταστάσεων, την οργάνωση της ζωής του σχολείου, την ιεράρχηση των αναγκών του και την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων (Κοντάκος- Κιούση, 2009: 30-31). Ο σύλλογος των διδασκόντων/ουσών αποτελείται από πρόσωπα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, γνώσεις, εμπειρίες, τα οποία όμως καλούνται να εργαστούν αποδοτικά για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για το λόγο αυτό, κρίνεται ως απαραίτητη η ύπαρξη κοινών στόχων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται μέλη μια ολότητας, που διαθέτει ομαδικό πνεύμα και έχει κοινή αποστολή (Σαΐτης, 2014: 195).

Το υποσύστημα “σύλλογος γονέων και κηδεμόνων” της σχολικής μονάδας επιτελεί επικουρικό έργο για την ομαλή σχολική λειτουργία και τη διαμόρφωση των λειτουργικών επικοινωνιακών σχέσεων σχολείου και οικογένειας (Κοντάκος- Κιούση, 2009: 31). Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο κύτταρο μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται. Οι γονείς μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά τους, άλλοτε εκουσίως και άλλοτε ακουσίως, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που θα τα βοηθήσουν ώστε να συνάψουν

διαπροσωπικές σχέσεις και να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους. Σε αυτό το πλαίσιο οι γονείς μπορούν να θεωρηθούν ως εκπαιδευτές/τριες των παιδιών τους και η οικογένεια ως ο πρώτος οργανισμός με εκπαιδευτικές ιδιότητες στο οποίο συμμετέχουν. Συνεπώς, κατά προτεραιότητα οι γονείς οφείλουν να εκφράζουν άποψη και να διαδραματίζουν το ρόλο που τους αναλογεί στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Διαχρονικά, η ύπαρξη των συλλόγων έχει αποβεί θετική ως προς την ενίσχυση των λειτουργικών δαπανών των σχολείων, τη συντήρηση και την αποπεράτωσή τους, την πρόσληψη εκπαιδευτικών ιδιωτικού δικαίου και την προαγωγή και ενίσχυση των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 184-185). Κάθε σύλλογος, αναλόγως των αναγκών του, ορίζει τους στόχους λειτουργίας του, οι οποίοι πιθανώς να διαφέρουν μεταξύ τους. Ωστόσο, η σημαντικότερη συνεισφορά των συλλόγων αφορά στην άμεση ενημέρωση των γονέων για τρέχοντα γεγονότα που αφορούν στο σχολείο και αποτελεί συλλογική έκφραση των απόψεων των γονέων των μαθητών/τριων.

Η ιδιότητα του υποσυστήματος “μαθητές/τριες” αποτελεί το παιδικό επάγγελμα των ανεπτυγμένων κοινωνιών (Πυργιωτάκης, 2000: 210), διαθέτει το δικό του κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο προέρχεται από την πρωτογενή εστία κοινωνικοποίησης, δηλαδή την οικογένεια. Το σχολείο ασκεί επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών καθώς επιδιώκει να τους κάνει κοινωνούς αξιών και γνώσεων με απώτερο σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής ευεξίας (Ballantine & Hammack, 2015:18). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες εσωτερικεύουν τις κοινωνικές αξίες και μαθαίνουν να ενεργούν σύμφωνα με αυτές (Blackledge & Hunt, 2004: 47). Χαρακτηριστικά στοιχεία που χρειάζονται ιδιαίτερο χειρισμό από πλευράς εκπαιδευτικών και διευθυντή/τριας σχετίζονται με την εθνικότητα των μαθητών/τριών, τις γλωσσικές τους ικανότητες στη γλώσσα διδασκαλίας, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, το βαθμό επιρροής της παράδοσης στη ζωή τους (Σαΐτης, 2008).

Καθοριστικός παράγοντας, που επηρεάζει τις εισροές, τις εκροές, τις διαδικασίες, τις εσωτερικές δομές της σχολικής μονάδας και γενικώς την οργάνωση και τη λειτουργία του συστήματος είναι το περιβάλλον. Με τον όρο «περιβάλλον» ενός συστήματος νοείται οτιδήποτε το πλαισιώνει του και το επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο. Μπορεί να χωριστεί σε άμεσο και σε δευτερεύον. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες που έχουν άμεση επικοινωνία και επαφή με την σχολική μονάδα, όπως το σχολικό συμβούλιο, ο σύλλογος γονέων, το συνδικάτο των δασκάλων, οι κυβερνητικοί κανονισμοί και στη δεύτερη κατηγορία του δευτερεύοντος περιβάλλοντος εντάσσονται το τεχνολογικό περιβάλλον, το πολιτικο-οικονομικό και το θρησκευτικό περιβάλλον, οι πολιτισμικές αξίες, οι πληθυσμιακές αλλαγές (Ballantine Hammack, 2015: 31). Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012: 43), οι παράγοντες που βρίσκονται εκτός των ορίων της σχολικής μονάδας αλληλεπιδρούν κι

αναπτύσσουν σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτή. Οι παράγοντες αυτοί κατηγοριοποιούνται σε τρεις διαφορετικές ομάδες:

- τα στοιχεία που βρίσκονται μέσα στο σχολείο (εσωτερικό περιβάλλον)
- τα στοιχεία που είναι εκτός σχολικής μονάδας και σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργία της (ειδικό περιβάλλον)
- τα στοιχεία που βρίσκονται εκτός σχολείου κι ασκούν έμμεσες επιρροές στη λειτουργία του (εξωτερικό περιβάλλον)

Με την έννοια «ειδικό περιβάλλον» ορίζονται οι σύλλογοι γονέων, οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών κι οι Ο.Τ.Α., οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, είναι αναγκαία η καλλιέργεια μιας αμφίδρομης σχέσης συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η ανάγκη αυτή αναγνωρίζεται με τον Ν. 1566/1985, στον οποίο θεσμοθετούνται οι μορφές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και κατοχυρώνεται το δικαίωμα συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Το περιβάλλον ασκεί επίδραση σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα της σχολικής μονάδας και επηρεάζει τη λειτουργία του σχολικού συστήματος. Οι παράγοντες που λογίζονται ως εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι (Πασιαρδής, 2014: 29-32):

- Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις και οι αποφάσεις τους, καθορίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση βελτιώνουν ή χειροτερεύουν τη λειτουργία των σχολείων.
- Το θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και οι ακαδημαϊκές του γνώσεις έχουν αντίκτυπο εκπαιδευτική πράξη.
- Οι γονείς, μέσω των συλλόγων που έχουν ιδρυθεί σε κάθε σχολική μονάδα, προσφέρουν υποστήριξη στο έργο της σχολική μονάδας, όποτε τους ζητηθεί.
- Οι φορολογούμενοι, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χρηματοδότηση και των τριών βαθμίδων της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω της φορολογίας.
- Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, που ενδεχομένως να υποκινούν καταλήψεις ή απεργίες με συνέπειες στην σχολική καθημερινότητα.
- Η κείμενη νομοθεσία, όπου με νόμους, υπουργικές αποφάσεις και νομοσχέδια μετατρέπουν την καθιερωμένη λειτουργία των σχολικών υποσυστημάτων.
- Η Εκκλησία, ως φορέας της Ορθόδοξης Χριστιανικής Πίστεως, που λειτούργησε ως κοινή συνισταμένη και παράγοντας ομογενοποίησης του Έθνους, καθώς και ως βασικός πυλώνας συγκρότησής του, μπορεί επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα στο μέτρο που της αναλογεί, όπως και τη σχολική μονάδα σε μικρότερο βαθμό.
- Οι διάφοροι κοινωνικοί οργανισμοί και οι λοιπές ανάγκες αγοράς.

2.8 Σύνοψη

Το κοινωνικό σύστημα περιλαμβάνει τα αλληλοεξαρτώμενα και αλλοεπηρεαζόμενα συστήματα όπως αυτά της κοινότητας, της κοινωνικής οργάνωσης, της εκπαιδευτικής μονάδας. Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, για να κατανοηθεί ένας οργανισμός όσο δυνατόν πληρέστερα, πρέπει να γίνουν αντιληπτές οι διαδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων που υπάρχουν στο εσωτερικό του. Η εκπαιδευτική μονάδα, που εκλαμβάνεται ως ανοιχτό σύστημα επηρεάζεται κι επηρεάζει άλλα συστήματα του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει και επιπλέον ενέχει άλλα υποσυστήματα όπως μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, σύλλογο γονέων, αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές. Ως δυναμικό και ευφύες ή μαθάνον σύστημα, υποχρεούται πρωτίστως να συμβαδίζει με τις τρέχουσες κοινωνικές απαιτήσεις. Οποιαδήποτε αλλαγή στην οργανωσιακή ανάπτυξη του προϋποθέτει μια σκόπιμη και ενσυνείδητη στάση, ώστε να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κατάσταση λειτουργίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Η επικοινωνία, ως, σύμφωνα με τον Luhmann, στοιχειώδης μονάδα αυτοσύστασης και αυτοαναπαραγωγής, είναι πολύπλοκη διαδικασία που πραγματώνεται μεταξύ αλληλεπιδρώντων ατόμων που μεταφέρουν εκατέρωθεν μηνύματα, δηλαδή ανταλλάσσουν γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες και πληροφορίες. Μηνύματα μπορούν να μεταφερθούν σκόπιμα ή μη, είτε μέσω της γλώσσας, με λέξεις που είναι φορείς νοημάτων, είτε μέσω μη λεκτικής επικοινωνίας και επηρεάζουν τη συμπεριφορά επιφέροντας πολλές φορές την αλλαγή της (Watzlawick et al, 2005: 36). Τα άτομα κατανοούνται ως υποκείμενα ανταλλαγής νοημάτων μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους. Ως εκ τούτου, η επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη σκοπό της κοινωνικής συνύπαρξης (Μαγκλάρας, 2013: 112-113).

Υπό αυτό το πρίσμα, θα επιδιώξουμε να την παρουσιάσουμε στις επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου την έννοια της επικοινωνίας και τις υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις, θα προσεγγίσουμε την επικοινωνία από την λουμανική και από την χαμπερμασιανή σκοπιά. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην επικοινωνία στο πλαίσιο ενός οργανισμού και τέλος θα μιλήσουμε για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας.

3.2 Η Επικοινωνία ως έννοια και οι υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της επικοινωνίας είναι δύσκολη υπόθεση και γι' αυτό έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις. Υποκειμενικά κριτήρια καθορίζουν τον τρόπο αντίληψης της, με αποτέλεσμα να μην έχει διαμορφωθεί ένας πλήρης ορισμός της συγκεκριμένης έννοιας. Η σφαιρική προσέγγιση της είναι δυσχερής, καθώς αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, με κοινωνικές, ψυχολογικές και βιολογικές προεκτάσεις, που είναι συνυφασμένο με την υπόσταση του ανθρώπου (Σταμάτης, 2005: 35). Σύμφωνα με τον Fiske (2010: 8) *«Η επικοινωνία είναι μία από εκείνες τις ανθρώπινες δραστηριότητες που ο καθένας αναγνωρίζει, αλλά ελάχιστοι μπορούν να την ορίσουν ικανοποιητικά»*. Η επικοινωνία *«ορίζει ένα ευρύτατο πεδίο εννοιών που συμβαίνουν στις μέρες μας και συσχετίζονται με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, των νέων αξιών, ιδεών και ευρύτερων κοινωνικών, οικονομικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων»* (Γιάννου, 2013: 19).

Η ετυμολογία της λέξης «επικοινωνία», φανερώνει ότι στόχος της είναι η απόκτηση ενός κοινού στοιχείου μεταξύ πομπού και δέκτη. Επιπλέον, ο πομπός προτίθεται να καταστήσει τον δέκτη κοινών της πληροφορίας που θέλει να μεταδώσει (Μήτσης, 2007: 38). Σύμφωνα με τους Κοντάκο, Πολεμικό και Παπαγιαννάκο (2002: 251) η επικοινωνία ορίζεται ως η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο, που έχει το ρόλο τού πομπού, σε ένα άλλο άτομο, που έχει το

ρόλο τού δέκτη, μέσω της μεσολάβησης ενός μέσου επικοινωνίας με συγκεκριμένο σκοπό και πρόθεση. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998), η επικοινωνία είναι μια διαδικασία στην οποία μεταδίδονται και λαμβάνονται πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις, αισθήματα, μηνύματα με τα οποία συνεννοούνται τα μέλη μια γλωσσικής κοινότητας.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να επικοινωνήσουμε είναι τόσο οι λεκτικοί, όσο και οι μη λεκτικοί. Στους λεκτικούς τρόπους μπορούμε να εντάξουμε τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, οι οποίοι συντελούνται με τη βοήθεια λεκτικών σημάτων. Οι ρόλοι που μπορεί να λάβει ένα άτομο είναι αφενός του ομιλητή, προβαίνοντας στην κατάλληλη επιλογή λέξεων που θα το βοηθήσουν να αποδώσει όσο δυνατόν καλύτερα το επικοινωνιακό αποτέλεσμα, και αφετέρου του ακροατή, αντιλαμβανόμενος τις προθέσεις τού ομιλητή και ερμηνεύοντας σωστά το μήνυμα (Μήτσης, 2007: 32-38).

Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται στην ικανότητα που έχει το ανθρώπινο σώμα να μιλά χωρίς τη χρήση λέξεων. Ως μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την αλληλεπίδραση που υπάρχει μέσω των κινήσεων και της στάσης του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών και οποιουδήποτε άλλου σήματος χρησιμοποιεί ένα άτομο. Ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτός και να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τη διάθεση, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997: 15)

Η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να διακριθεί σε τρεις διαστάσεις (Μπακιρτζής, 2002: 24), οι οποίες συνυπάρχουν σε οποιαδήποτε μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας και διαμορφώνονται αναλόγως την εκάστοτε κατάσταση. Η πρώτη αναφέρεται στην αυτοκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας, δηλαδή στην επικοινωνία του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, η οποία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, μπορεί να εκληφθεί ως εσωτερικός διάλογος ενός ενηλίκου ή εγωκεντρικός λόγος ενός παιδιού. Ωστόσο, αυτή η διάσταση της επικοινωνίας δεν ενέχει δύο βασικά στοιχεία της επικοινωνίας, αφενός την ύπαρξη ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους κι αφετέρου την ανατροφοδότηση. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην αλλοκεντρική ή ετεροκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας, δηλαδή στην επικοινωνία ατόμου και ανθρώπινου περιβάλλοντος. Στη συγκεκριμένη διάσταση μπορεί να ενταχθεί η διδασκαλία και η εκπαίδευση ως επικοινωνιακές λειτουργίες. Η τρίτη διάσταση καλείται ομοκεντρική ή αλληλοκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας και αναφέρεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν.

Διαθέσιμη είναι μεγάλη ποικιλία θεωριών προσέγγισης του επικοινωνιακού φαινομένου, αναλόγως του επιστημονικού πεδίου που εκάστοτε επιχειρεί τη διερεύνηση. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν κοινωνιολογικές, ανθρωπολογικές, ψυχολογικές, κυβερνητικές προσεγγίσεις, γλωσσολογικές, νευροβιολογικές και ολιστικές προσεγγίσεις (Σταμάτης, 2005; Κοντάκος, 2017β: 37-42). Ωστόσο, δύο είναι τα βασικά ρεύματα των διατυπωμένων θεωριών

επικοινωνίας. Το πρώτο, θεμελιωμένο στην καρτεσιανή λογική, εκλαμβάνει την επικοινωνία ως μετάδοση περιεχομένων- ιδεών από συνείδηση σε συνείδηση, ενώ το δεύτερο μεταφέρει την επικοινωνία σε ένα ενδιάμεσο πεδίο που αργότερα θα εξελιχθεί ως διυποκειμενικότητα ή κοινωνική συνείδηση (Κοντάκος, 2014α: 7). Η παραδοσιακή αντίληψη της επικοινωνίας θεωρούμε ότι έθετε φραγμούς στην προσέγγιση της, περιλαμβάνοντας αρκετά σκοτεινά και ακατανόητα σημεία. Αντίθετα, η επικοινωνία υπό συστημική οπτική, αποβαίνει ιδιαίτερα επωφελής για την πολύπλευρη κατανόηση του φαινομένου, εκλαμβάνοντάς την ως «ένα διακριτό, αυθύπαρκτο και αυτοποιητικό σύστημα της κοινωνίας» (Κοντάκος, 2014α: 9).

Άξια επισήμανσης είναι η ερμηνευτική οπτική του Bateson (1972: 132-134), ο οποίος αποπειράθηκε να προσεγγίσει την επικοινωνία, προσαρμόζοντας την παρατήρηση στη μελέτη φαινομένων που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις. Υπέδειξε τη σχέση ανάμεσα στην κυβερνητική επιστήμη και στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών στις διαπροσωπικές σχέσεις. Εν συνεχεία, η έρευνα του εξελίχθηκε με την ίδρυση της σχολής Palo Alto «δεν μπορούμε να μην επικοινωνούμε» (Κοντάκος, 2011: 194). Σύμφωνα με την προσέγγιση της σχολής, η επικοινωνία ενσωματώνει την έννοια της μόνιμης κοινωνικής διαδικασίας που εμπεριέχει πολλαπλούς τρόπους συμπεριφοράς, όπως λέξεις, χειρονομίες, εμφάνιση, καθώς και πολλαπλά επίπεδα. Η σχολή περιλαμβάνει δυο παρακλάδια που διακρίνονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Από τη μια ο άνθρωπος, ως φορέας συγκεκριμένου πολιτισμού, αποτελεί μέρος της επικοινωνίας, η οποία καθοδηγείται από κανόνες αλληλεπίδρασης και από την άλλη βρίσκεται το μοντέλο ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης.

3.3 Η επικοινωνία υπό το πρίσμα της θεωρία του Niklas Luhmann

Στη λουμανική αντίληψη, η επικοινωνία είναι θεμελιακό στοιχείο της πραγματικότητας (Κοντάκος, 2017β: 31), ένα διακριτό λειτουργικό σύστημα της κοινωνίας, που αποτελεί επεξεργασία μιας επιλογής. Σχετίζεται με την παρατήρηση, η οποία είναι αφηρημένη διαδικασία, που προϋποθέτει τη συμμετοχή περισσοτέρων του ενός συστημάτων. Η επικοινωνία λογίζεται ως μια αυτοαναφορική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην αυτοαναπαραγωγή της (Luhmann, 1995: 28). Επιπλέον, ως αυτοποιητική διαδικασία, αναπαράγει κοινωνικά συστήματα, επομένως η οποιαδήποτε μεταβολή προκύψει στην ίδια, στις δυνατότητες και στα μέσα της, επιφέρει κοινωνική αλλαγή. Η επικοινωνία ως εγχείρημα του ίδιου του συστήματος, διαθέτει δομή, προκειμένου να υπάρξει, η οποία συντίθεται από την πληροφορία, την έκφραση και την κατανόησή της (Luhmann, 1995: 27; Κοντάκος, 2017β: 29-32). Αυτά τα δομικά στοιχεία, ως αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό σύστημα, έχει την ικανότητα να τα διαφοροποιεί και να τα συνθέτει.

Θεμελιώδης έννοια της επικοινωνίας είναι σαφώς η γλώσσα, η οποία καθορίζει τις επικοινωνιακές διαδικασίες. Βασική γλωσσική λειτουργία είναι η δομική σύζευξη

συνείδησης και επικοινωνίας, η οποία, σύμφωνα με τον Luhmann, χαρακτηρίζεται, σύμφωνα και με την τριαδική δομή γλώσσας, που πρότεινε ο Peirce, από τη συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική της δομή. Η γλώσσα δεν αποτελεί σύστημα, λόγω της υφιστάμενης σύνδεσης και η επικοινωνία εκλαμβάνεται ως ανεξάρτητο αυτοπαρατηρούμενο εγχείρημα κι όχι ως μέγεθος που εμπερικλείεται στη γλώσσα (Luhmann, 1995: 27). Επιπλέον, μπορεί, μέσω της αλληλοδιείσδυσης, να επηρεάσει τη συνείδηση, χωρίς όμως να μεταβάλει τη ίδια τη δομή της συνείδησης. Η γλώσσα είναι μια δυναμική μορφή σχέσης που δύναται να προβεί στην ένωση του κοινωνικού και ψυχολογικού συστήματος. (Κοντάκος, 2014α: 14-15). Επιπλέον, ως μέσο που υποστηρίζει την αλληλοδιείσδυση ψυχικών και κοινωνικών συστημάτων, χρησιμεύει για την βελτίωση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων (Κοντακος, 2017β: 30),

Σύμφωνα με τον Luhmann, η επικοινωνία δεν περιορίζεται απλώς στη μεταφορά ειδήσεων από αποστολέα σε αποδέκτη κι αυτό συμβαίνει, αφενός λόγω της κεντρικής θέσης που κατέχει η διαμεσολάβηση της πληροφορίας κι όχι η ίδια η πληροφορία και αφετέρου λόγω του γεγονότος ότι η πληροφορία θεωρείται ταυτόσημη για αποστολέα και για αποδέκτη (Luhmann, 1995: 27). Η πληροφορία, όπως προείπαμε, μαζί με την κοινοποίηση και την κατανόηση, αποτελεί ένα από τα τρία συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας, το οποίο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται, ώστε να γίνεται κατανοητή από τον λήπτη. Αυτό προϋποθέτει ότι ο λήπτης θα είναι κάτοχος ενός κατάλληλου κώδικα πρόσληψης, που θα λαμβάνει τα παρεχόμενα από την επικοινωνιακή διαδικασία μηνύματα, ως κατανοητή πληροφορία και όχι ως ακατανόητο θόρυβο (Luhmann, 1995: 28). Ως πληροφορία νοείται το διαφοροποιητικό στοιχείο που γνωστοποιεί μια διαφορά. Είναι το προϊόν των λειτουργιών του συστήματος παρατήρησης που δημιουργείται από την επικοινωνία χωρίς να αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος. Η έκφραση σχετίζεται με τον τρόπο εκφοράς και μετάδοσης των πληροφοριών και τέλος η κατανόηση θεωρείται επίσης ως διαφορά. Η επικοινωνία είναι αποτέλεσμα της έκφρασης πληροφοριών, που γίνεται κατανοητή, με την παροχή δυνατότητας επιλογής.

Η επικοινωνία δεν είναι εκδήλωση της συνείδησης και οι ατομικές συνειδήσεις δεν κατανοούνται εντός της επικοινωνιακής διαδικασίας. Τόσο τα ψυχικά, όσο και τα επικοινωνιακά συστήματα, βρίσκονται σε θέση περιβάλλοντος του ενός για το άλλο, αλλά λόγω της αλληλεξάρτησης τους συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία. Επομένως, η επικοινωνία, η οποία λειτουργεί ως ενδιάμεση δομή μεταξύ των ψυχικών συστημάτων, επιτρέπει την αμοιβαία μεταφορά σκέψεων (Κοντάκος, 2017β: 30). Η επικοινωνία δεν συντελείται μέσω αυστηρών αιτιοκρατικών συνδέσεων, αλλά βασίζεται σε μια μορφή που παρέχει τη δυνατότητα επιλογής. Η επικοινωνιακή διαδικασία εξαρτάται κι από το βαθμό συνείδησης, δεν αρκεί ένας ήχος, μία οπτική παράσταση ή μια λεκτική αναφορά προκειμένου

να αντιληφθούμε. Η γνώση εξαρτάται από το βαθμό συνειδησιακής ανάπτυξης (Luhmann, 1995: 26-27).

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας, η συνείδηση θεωρείται ως απόρροια της αντίληψης. Η αντίληψη λειτουργεί ως μη επικοινωνιακό γεγονός της συνείδησης και αποτελεί ειδική συνειδησιακή ικανότητα που αφορά στη σχέση συνείδησης- κόσμου. Διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ συνείδησης και περιβάλλοντος και σε αυτήν εμπεριέχονται βιολογικά και συνειδησιακά στοιχεία, που διαρκώς αλληλεπιδρούν, διακρίνονται μεταξύ τους και δεν μετασηματίζουν τα συστατικά του άλλου (Κοντάκος, 2017β: 31).

Η ικανότητα αντίληψης της οργάνωσης και της λειτουργία του εξωτερικού κόσμου επηρεάζεται καθοριστικά από τα εσωτερικά υποδείγματα (Willke, 1996: 70-71). Αυτό συμβαίνει επειδή οι ερμηνείες του περιβάλλοντος που καθοδηγούν τη δράση και πραγματοποιούνται με μορφή συμβολικών- νοηματικών αναπαριστώμενων εσωτερικών υποδειγμάτων του εξωτερικού κόσμου, αποτελούν τμήμα του συστήματος προτιμήσεων και διαφοροποιούνται από σύστημα σε σύστημα.

Η επικοινωνία ανάμεσα σε αυτόνομα συστήματα, εντός των οποίων εντάσσεται και η επικοινωνία μεταξύ προσώπων, προϋποθέτει την αμοιβαία κατανόηση των πληροφοριών που κοινοποιούνται. Η επικοινωνία αποτελεί μέσο επαφής, κατανόησης, συνεργασίας και ανάπτυξης κοινοτικού πνεύματος (Γουρναρόπουλος, 2007: 60). Στο στοιχείο της κατανόησης, εστιάζονται τα περισσότερα προβλήματα, καθώς αυτή δεν είναι αυτονόητη και η έλλειψή της δημιουργεί προβλήματα στην επαφή, την ανάπτυξη συνεργασιών και κοινοτικού πνεύματος. Επιπλέον, η κατανόηση αποτελεί δραστηριότητα του συστήματος που κατανοεί και ως εκ τούτου συνδέεται με αυτό, με έναν αρμόζοντα και εσωτερικά καθοδηγούμενο τελεστικό τρόπο. Έτσι λοιπόν, ένα αυτόνομο σύστημα, μπορεί να κατανοεί τον κόσμο, την κοινωνία, τα κοινωνικά προβλήματα, μόνο εντός του πλαισίου μηχανισμού διαφοροποίησης των κριτηρίων επιλογής και προτίμησης που το ίδιο έχει θέσει (Willke, 1996: 96).

Καίριας σημασίας είναι η κατανόηση των παρατηρήσεων και των αντιλήψεων ως υποκειμενικών νοητικών κατασκευών που οφείλουμε να αναθεωρούμε και να ανασκευάζουμε, όποτε θεωρείται απαραίτητη, προς αποτροπή επικοινωνιακών διαφωνιών και συγκρούσεων. Επομένως, η διαφωνία πρέπει να υπόκειται σε καθορισμό, παρατήρηση και επεξεργασία, ώστε να δημιουργείται η κατάλληλη υποδομή που θα οδηγήσει στη συνεννόηση και την επικοινωνιακή συμφωνία. Ωστόσο, συχνό είναι το φαινόμενο να υπάρχει αδυναμία κατανόησης και επεξεργασίας των μηνυμάτων που στέλνει η μία πλευρά στην άλλη. Το γεγονός αυτό, υποδηλώνει τις παραμορφώσεις και τις παθολογίες της επικοινωνίας στα σημεία που παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τα κριτήρια επιλογής και προτίμησης των επικοινωνούντων (Willke, 1996: 96).

Σύμφωνα με τον Willke (1996: 213-214), τα διαφορετικά συστήματα μπορούν να κατανοηθούν λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα σημεία, που συμβαίνουν αμφίδρομα σε επικοινωνούντα συστήματα. Συγκεκριμένα, ο παρατηρητής, ως άνθρωπος, είναι αυτοποιητικό σύστημα, δηλαδή κατασκευάζει ο ίδιος την παρατήρησή του, βάσει των γνώσεων και της λογικής του. Επομένως, δε δύναται να υπάρχει άμεση και αδιαμεσολάβητη παρατήρηση ξένων συστημάτων. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ των παρατηρήσεων, προκύπτουν από τον παρατηρητή κι όχι από το ίδιο το αντικείμενο παρατήρησης. Επιπροσθέτως, το τελεστικό ενέργημα της παρατήρησης συμβαίνει όταν διακρίνεται μια σημαίνουσα διαφορά μεταξύ του συστήματος που παρατηρεί και του συστήματος που παρατηρείται. Από τη διαφορά αυτή μπορεί να αποσπάσει μια πληροφορία. Το αντικείμενο της παρατήρησης είναι οτιδήποτε μπορεί να κατονομαστεί και να περιγραφεί από τον παρατηρητή, δηλαδή να παρουσιάζει οποιαδήποτε διαφορά ως προς τον παρατηρητή υπό την προϋπόθεση ότι η διαφορά αυτή έχει νόημα για τον παρατηρητή.

Βασική έννοια για την ικανότητα των συστημάτων για αυτοπαρατήρηση είναι αυτή της μετεπικοινωνίας. Η μετεπικοινωνία αναφέρεται στην επικοινωνία σε σχέση με την επικοινωνία. Οι λειτουργίες της είναι: η επισημάνση και η διασαφήνιση του εννοούμενου, η αποκάλυψη του μη εννοούμενου, η ερμηνεία στο εννοούμενο ενός μη εννοούμενου, η ολοκληρωτική απόσπαση της προσοχής από το εννοούμενο και η εκ των προτέρων κατανόηση ενός μη γλωσσικά διατυπωμένου εννοούμενου. Επιπλέον, υπάρχει η μετεπικοινωνία δευτέρου βαθμού, η οποία αναφέρεται στην περίπτωση που η επικοινωνία εξυπηρετεί την ανάλυση επικοινωνιακών περιπτώσεων. Σε αυτήν την περίπτωση η μετεπικοινωνία αποστασιοποιείται από το προς παρατήρηση επικοινωνιακό σύστημα, ώστε να μπορέσει να το παρατηρήσει (Κοντάκος, 2011 : 82).

3.4 Η επικοινωνία υπό το πρίσμα της θεωρίας του Jurgen Habermas

Ο Jurgen Habermas για τη διατύπωση των θεωριών και την ανάδειξη της σπουδαιότητας της επικοινωνίας, βασίστηκε στις κοινωνιολογικές θεωρίες των Weber, Durkheim, στις θεωρίες του Wittgenstein για την γλώσσα, στην εξελικτική ψυχολογία του Piaget και στις κοινωνιολογικές θεωρίες των Parsons και Luhmann (Περπερίδης, 2008).

Ο Habermas, σε αντίθεση με τον Luhmann, δέχεται ως μεθοδική προϋπόθεση διαμόρφωσης συλλογικής συνείδησης, την αναστοχαστική διαδικασία. Η συγκεκριμένη διαδικασία επιτρέπει την απρόσκοπτη συμμετοχή σε επικοινωνιακές διαδικασίες, μέσω των οποίων διαμορφώνεται η ταυτότητα υπό τη μορφή συνεχούς διαδικασίας μάθησης. Βαρύνουσας σημασίας θεωρούσε την έννοια του επικοινωνιακού πράττειν ή διαφορετικά της επικοινωνιακής ορθολογικότητας (Habermas, 1971: 210). Η συγκεκριμένη θεωρία στοχεύει στην απελευθέρωση του ανθρώπου και ταυτοχρόνως διατηρεί ένα οικουμενικό ηθικό πλαίσιο

που βασίζεται στο επιχείρημα του οικουμενικού πραγματισμού, σύμφωνα με το οποίο όλες οι πράξεις λόγου ενέχουν μέσα τον σκοπό της αλληλοκατανόησης, θεωρώντας ότι οι άνθρωποι διαθέτουν την ικανότητα της αμοιβαίας κατανόησης.

Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής επιστήμης, ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικής εξέλιξης και του εκσυγχρονισμού, εστιάζοντας από τη μία στη διαφορά ανάμεσα στην επικοινωνιακή ορθολογικότητα και τον εξορθολογισμό και από την άλλη στη διαφορά μεταξύ εργαλειακής ορθολογικότητας και εξορθολογισμού (Γκίβαλος, 2003: 364; Μαγκλάρας, 2013: 161-162). Ο Habermas εξέλαβε τον εξορθολογισμό της κοινωνίας, υπό όρους θεσμοποίησης της ορθολογικότητας, που είναι έμφυτη την επικοινωνιακή ικανότητα.

Ο Habermas προκειμένου να διασαφηνίσει την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, μετασχηματίζει την έννοια της γλωσσικής ικανότητας του Chomsky, επισημαίνοντας τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στην επικοινωνία. Στην επικοινωνιακή ικανότητα εντάσσει δύο αλληλοεξαρτώμενες ικανότητες, την γνωστική, που αναφέρεται στην κατοχή κανόνων που προέρχονται από τυπικές λογικές λειτουργίες, και τη γλωσσική, που αναφέρεται στην κατοχή γλωσσικών κανόνων, που βοηθούν στην αμοιβαία κατανόηση (Περπερίδης, 2008). Επιπλέον, θεωρούσε ότι η συγκεκριμένη ικανότητα υπόκειται σε μια εξελικτική διαδικασία ανάπτυξης, αλλά στη σύγχρονη εποχή η επικοινωνιακή ικανότητα δυσχεραίνεται και αποδυναμώνεται, φθάνοντας στο σημείο που άλλοι τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως το κράτος και η αγορά, να ασκούν έλεγχο και διαχείριση μέσω εργαλειακής ορθολογικότητας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η υπεροχή του συστήματος έναντι του βιοκόσμου (Γκίβαλος, 2003: 350) και η αδρανοποίηση της ελεύθερης επικοινωνιακής αλληλόδρασης μεταξύ των πολιτών (Μαγκλάρας, 2013: 162)

Ο Habermas επιδιώκοντας να επισημάνει τον κοινωνικό χαρακτήρα της επικοινωνιακής, διυποκειμενικής ορθολογικότητας, αξιοποιεί την έννοια της κοινωνικής δράσης, σύμφωνα με την οποία το άτομο θέτει σε εφαρμογή στόχους βάσει υποκειμενικών κριτηρίων. Η συγκεκριμένη έννοια ως διαλογική πρακτική που στηρίζεται στις διυποκειμενικές κοινωνικές σχέσεις, αναφέρεται στη συμπεριφορά που έχει υποκειμενικό νόημα και η κατανόηση αυτού του νοήματος σχετίζεται με την κατανόηση συμβολικών εκφράσεων και συμβολικών δομών (Περπερίδης, 2008: 76-77).

Στο σπουδαίο έργο του «Θεωρία της Επικοινωνιακής Δράσης», κάνει λόγο για μια ιδεατή κατάσταση διαλόγου, όπου ο καθένας έχει έμφυτη τη διαλεκτική ικανότητα, αναγνωρίζει την υφιστάμενη κοινωνική ισότητα και ο λόγος είναι απαλλαγμένος από άκαμπτες ιδεολογικές αφετηρίες και προκαταλήψεις (Habermas, 1989: 52-54).

Ο Habermas αποδέχεται την ύπαρξη μιας κοινής λογικο-ηθικής βάσης εντός του βιοκόσμου, συγκροτώντας μια κανονιστική αρχή που μπορεί να υπερβεί τις ανισότητες που ισχύουν στο σχολικό σύστημα μέσω του επικοινωνιακού πράττειν. Η επικοινωνιακή δράση

που στοχεύει στη συνεννόηση αποτελεί τον πυρήνα διαμόρφωσης των δομών εξελικτικής λογικής που οδηγούν τον άνθρωπο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του.

Σε αυτό το πλαίσιο, διακρίνονται τρία αυτόνομα στάδια στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου. Το πρώτο, ονομάζεται προσυμβατικό στάδιο ηθικής εξέλιξης και αναφέρεται στην περίοδο των πέντε ετών του ανθρώπου, όπου γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα, χωρίς ωστόσο να μπορεί να καταλάβει τη σκοπιά του συνομιλητή. Επομένως, ενώ γίνεται αντιληπτό το επίπεδο της επικοινωνίας, δε γίνεται εξίσου αντιληπτή η συγκρότηση του επικοινωνιακού πράττειν, μιας και δεν υπάρχει αμοιβαιότητα των προοπτικών του/της συνομιλητή/τριας.

Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται στάδιο ηθικοκοινωνικής εξέλιξης που αναφέρεται στην αμοιβαιότητα των προοπτικών μεταξύ των συνομιλητών. Το παιδί αντιλαμβάνεται το επικοινωνιακό πράττειν των άλλων και εν συνεχεία μπορεί να παρατηρεί με αντικειμενικό τρόπο. Έτσι, διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη, η κατανόηση της σχέσης με τον άλλον, καθώς και η δημιουργία δυνατότητας επικοινωνιακής σχέσης, ώστε να μεταπλάσουν τις προοπτικές τους με γνώμονα την οπτική του παρατηρητή.

Το τρίτο στάδιο στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου, ονομάζεται μετασυμβατικό και αναφέρεται την μετατροπή της στάσης έναντι του κοινωνικού κόσμου. Ο άνθρωπος επιδιώκει τον έλεγχο της ισχύος των κανόνων που διέπουν τον κοινωνικό κόσμο, καθώς και των λειτουργικό- κοινωνικών πλαισίων του βιοκόσμου. Η νομιμότητα και η αναγνώριση των κανόνων χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, στην τυπική- φορμαλιστική νομιμότητα και στην αξιακή- ηθική νομιμότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο αυτονομείται το επικοινωνιακό πράττειν και δεν υποχρεούται να συμμορφωθεί προς το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο. Στη συνέχεια το αυτόνομο πράττειν επιδιώκει μέσω του διαλογικού πράττειν στην αναζήτηση κανόνων που προκύπτουν από την ηθικο-ορθολογική συναίνεση (Γκίβαλος, 2002: 341-342).

3.5 Η επικοινωνία στο πλαίσιο ενός οργανισμού

Τα συστήματα είναι επικοινωνίες, δηλαδή είναι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. (Κοντάκος, 2011: 82). Καταστατικό στοιχείο της κοινωνίας αποτελεί η επικοινωνία και προκειμένου να γίνει κατανοητή η λειτουργία της, θα πρέπει να κατανοηθεί η λειτουργία της κοινωνίας ως αλληλεπίδρασης οργανωσιακών οντοτήτων σε κατάσταση εντελούς διαφοροποίησης. Για το λόγο αυτό ο Luhmann (Κοντάκος, 2017β: 28-29) επισημαίνει ότι τα συστήματα υφίστανται μέσω διάδρασης, δηλαδή επικοινωνίας, συστατικών στοιχείων και ιδιοτήτων με τα περιβάλλοντα. Αντιληπτό γίνεται μόνο ένα μέρος του συστήματος. Τα συστήματα παράγουν ένα όριο που τα διαφοροποιεί με το περιβάλλον και το διατηρούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Επιπλέον το νόημα καθορίζει τη σχέση συστήματος περιβάλλοντος και τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από επικοινωνίες και δράσεις, όπου ως επικοινωνία εκλαμβάνεται η στοιχειώδης μονάδα αυτοσύστασης και

αυτοαναπαραγωγής και ως δράση η στοιχειώδης μονάδα αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης των κοινωνικών συστημάτων.

Η επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη λειτουργία κάθε οργανισμού και ως εκ τούτου, δε δύναται να υπάρξει κανένας οργανισμός, χωρίς την ύπαρξη συστήματος επικοινωνίας. Επί παραδείγματι, βάσει ερευνών, τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης καταναλώνουν το 70% του χρόνου τους, στην επικοινωνία με άλλα άτομα ή ομάδες που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδή, 2001: 44). Διάφοροι είναι οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών ενός οργανισμού και αφορούν στην ανταλλαγή απόψεων, στάσεων, γεγονότων, προσωπικών θεμάτων. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας που γίνεται να ισχύει σε όλες τις μορφές οργάνωσης. Το σύστημα της επικοινωνία δημιουργεί σύζευξη με το σύστημα του οργανισμού για να εξυπηρετήσει το προσωπικό του σκοπό. Η επιλογή κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας εξαρτάται από τις εκάστοτε ισχύουσες συνθήκες, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή του οργανισμού, το περιβάλλον στο οποίο ανήκει, την πολυπλοκότητα των αναφερόμενων προβλημάτων, τις προτεινόμενες λύσεις, τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Επομένως, η επικοινωνία αξιοποιεί κατά περίπτωση τις επιλογές του συστήματος επικοινωνία (Κοντάκος, 2014α: 27).

Η επικοινωνία εντός του οργανισμού έχει τόσο διαπροσωπική, όσο και οργανωτική διάσταση (Κατσαρός, 2008: 82). Η πρώτη διάσταση, αφορά στις ανεπίσημες μορφές επικοινωνίας, αναπτύσσεται σε προσωπικό επίπεδο, μεταξύ των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος, ενώ η δεύτερη, αναφέρεται στις δομές εξουσίας που κυριαρχούν και αφορά στην τυπική- επίσημη επικοινωνία και στοχεύει στην εκτέλεση εργασιών και στην πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού.

3.6 Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας στη Σχολική Μονάδα

Η σχολική μονάδα, όπως κάθε οργανισμός, αποτελείται από άτομα, τα οποία είναι μεμονωμένοι περιορισμοί των δυνατοτήτων συμπεριφοράς (Luhmann, 1992). Για το λόγο αυτό, την κοινωνία αποτελεί η αλληλεξάρτηση των νοημάτων και των πράξεων των ατόμων. Το υποκείμενο υπάρχει ως ψυχικό σύστημα που δύναται να παρατηρεί (Κοντάκος, 2014α: 12). Η συστημική προσέγγιση θεωρεί τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέλη μιας κοινωνίας, τα οποία οφείλουν να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντά τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις, σε δεδομένο περιβάλλον και σε ορισμένο πεδίο δράσης, ως μέρη ενός συστήματος. Ο στόχος αυτός, επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνιακής λειτουργίας. Η σχολική μονάδα στην επικοινωνία, αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία και ακολούθως επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου (Σαϊτης, 2014: 153). Η επικοινωνία πραγματοποιείται σε όλες τις εκφάνσεις της

σχολικής ζωής και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ως θεμελιακό στοιχείο των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και ως μέσο σύνδεσης των ατόμων για το σχηματισμό οργανώσεων που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων.

Όσον αφορά στη σχολική μονάδα, η επικοινωνία αποτελεί ενοποιητικό στοιχείο οργανωμένων προσπαθειών, καθώς και μακροχρόνιο και κεντρικό παράγοντα επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, ο οποίος συμβάλλει στην αλλαγή νοοτροπίας, καθώς επιδιώκεται η επίτευξη διαφορετικής αντίληψης. Βασική αποστολή της εκπαίδευσης είναι η μάθηση. Ως εκ τούτου, η επικοινωνία δρα επικουρικά προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς η μάθηση αποτελεί μια ενεργή επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία συντελείται σε καθορισμένο περιβάλλον, όπου αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται το υποσύστημα της γλώσσας και το υποσύστημα του περιβάλλοντος. Η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση επιφέρει συνέπειες στην ίδια τη μάθηση και στη συνολική δράση του συστήματος (Γκίβαλος, 2002: 348).

Όσον αφορά στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριών από τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης, που θα συντελέσουν στη λήψη σωστών αποφάσεων. Επιπλέον, ελαχιστοποιείται η πιθανότητα παρανοήσεων και κατ' επέκταση συγκρούσεων μεταξύ διοικητικών οργάνων εκπαίδευσης. Τέλος, αναπτύσσονται καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2014: 152).

Η φύση των σχολικών εργασιών και η διδακτική πράξη πραγματοποιείται μέσω της επικοινωνίας (Σαΐτης, 2014: 152). Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001: 47), η επικοινωνία εξυπηρετεί τους βασικούς σκοπούς λειτουργίας του σχολείου που σχετίζονται με τη διδασκαλία (στοχοθέτηση, αξιολόγηση), την κοινωνικοποίηση (διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση) και την εφαρμογή καινοτομιών που αφορούν προγράμματα, δομές και διαδικασίες.

3.7 Σύνοψη

Η επικοινωνία, υπό το πρίσμα της συστημικής σκέψης, είναι ένα διακριτό λειτουργικό σύστημα της κοινωνίας, μια αυτοποιητική και αυτοαναφορική δομή που επιδιώκει την αναπαραγωγή της συνδέοντας όλους τους ιστούς της κοινωνίας. Οποιαδήποτε μεταβολή στην επικοινωνία δύναται να προξενήσει κοινωνική αλλαγή. Το άτομο, που γίνεται αντιληπτό ως υποκείμενο ανταλλαγής νοήματος, πλέον δε βρίσκεται στο επίκεντρο της επικοινωνίας, αλλά τη θέση του έχει λάβει το σύστημα. Η πληροφορία, η έκφραση και η κατανόηση αποτελούν τρία βασικά στοιχεία της, ενώ η γλώσσα μόνο εντός της επικοινωνίας αποκτά τη συμβολική της ισχύ. Η σχολική μονάδα, όπως και κάθε άλλος οργανισμός συζεύεται με το σύστημα της επικοινωνίας, προκειμένου να εξυπηρετήσει τον ιδιοσυστημικό του σκοπό. Η επικοινωνία

αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα για την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, έννοια με την οποία θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

4.1 Εισαγωγή

Το περιβάλλον και η ατμόσφαιρα κάθε σχολικής μονάδας έχει κάτι το μοναδικό, κάτι το αδιόρατο που την ξεχωρίζει από άλλες μονάδες. Αυτό σκιαγραφεί το σχολικό κλίμα, που για το σχολείο είναι ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker, 1986 στο Πασιαρδής, 2014; Hoy & Miskel, 1996). Η ύπαρξη κατάλληλου σχολικού κλίματος, συνεπάγεται την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές/τριες. Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα αποτελούν δύο ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι σε ιδανικές περιπτώσεις επικουρούν επιδιώκοντας και ενθαρρύνοντας την επικοινωνία στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη έννοια, καθώς και με τη συναφή έννοια της σχολικής κουλτούρας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τέλος στους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος στη σχολική μονάδα.

4.2 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαφέρει από τις υπόλοιπες, παρουσιάζοντας ιδιαιτερότητες, ακόμη κι όταν προσομοιάζουν οι εισροές και το συγκεκριμένο. Αυτό το χαρακτηριστικό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και καθορίζει τη βελτίωση και την πορεία της σχολικής μονάδας (Κοντάκος & Κιούση, 2009: 26-27). Σε αυτό το πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας συντελούν στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και συνεπάγονται το χαρακτηρισμό της ως αποτελεσματική. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το κλίμα. Πέραν του συγκεκριμένου όρου, στην επιστημονική βιβλιογραφία ενδέχεται να χρησιμοποιούνται, ως ταυτόσημοι, οι όροι «σχολική ατμόσφαιρα» ή «σχολικό περιβάλλον» (Freiberg, 1999).

Πρώτος που ασχολήθηκε με τη συγκεκριμένη έννοια είναι ο Perry το 1908 (στο Αγγελάκου, 2011: 59), ο οποίος θεώρησε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης και επηρεάζεται από την αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας προωθείται η αποδοτικότητα των μαθητών/τριών. Η συστηματική μελέτη της έννοιας ξεκίνησε μερικές δεκαετίες αργότερα, όταν το 1950 επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η έννοια του κλίματος στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εργασίας των υπαλλήλων (Zulling, Koopman, Patton & Ubbes, 2010). Το σχολικό κλίμα συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των ερευνητών (Anderson, 1982; Purkey & Smith, 1983;

Johnson, Johnson & Zimmerman, 1996), καθώς θεώρησαν ότι λειτουργεί ως διαμορφωτικός παράγοντας, που καθορίζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Ο όρος αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που υπάρχει στη σχολική μονάδα και έχει προκύψει από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί, αλλά και από τα παιδαγωγικά συστήματα που ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Boy & Pine, 1988; Dorman, 2002). Σύμφωνα με την Hayes (1994), το σχολικό κλίμα αφορά στο σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολείου. Είναι μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το ένα σχολείο από το άλλο (Πασιαρδή, 2001:25). Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζεται από στοιχεία κοινωνικής συμβίωσης των εμπλεκόμενων μερών (Τσιπλητάρης, 2001: 221).

Σύμφωνα με τον Lindahl (2006 στο Χατζηπαναγιώτου, 2012), ο όρος αναφέρεται στις αντιλήψεις του έμψυχου υλικού της σχολικής μονάδας, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τους Freiberg και Stein (1999), θεωρείται ως η ψυχή και η καρδιά της σχολικής μονάδας, που παρέχει κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και επηρεάζει την αποδοτικότητα τους. Μέσω της διερεύνησης του κλίματος, προσδιορίζεται ο βαθμός υγείας του περιβάλλοντος, ο οποίος βοηθά στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών/τριών, στη βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων και της δημιουργικότητάς τους. Επομένως, όπως διαπιστώνουμε από τους προαναφερθέντες ορισμούς, το σχολικό κλίμα διαφέρει από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα και μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά, είτε αρνητικά το μαθησιακό περιβάλλον, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες.

Στο επίπεδο σχολικής τάξης, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/τριών και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, από τον τρόπο διδασκαλίας, από τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται (Πυργιωτάκης, 2000; Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2004). Οι αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από το σχολικό κλίμα επηρεάζουν την μάθηση και την επίδοση των μαθητών (Πασιαρδή, 2001).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Επομένως, το προσδιορίζουν παράγοντες όπως το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ο τύπος, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τους Bear, Caldwell & Millikan (1989), το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα συγκεκριμένης κοινότητας, που περιλαμβάνει ορατά και αόρατα στοιχεία. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες και στάσεις. ενώ στη δεύτερη ανήκουν στοιχεία όπως, δομή, οργάνωση, σκοποί, στόχοι και προγράμματα. Επομένως, κοινές ιδεολογικές αφετηρίες δρουν επικουρικά ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (1998), σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα και σχετίζεται με τους εμπλεκόμενους σε αυτήν και

παράλληλα αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων. Η ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος προϋποθέτει την ύπαρξη πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή. Με τον τρόπο αυτό πετυχαίνονται οι στόχοι που τίθενται από τη σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2001: 29- 31) και παράλληλα επηρεάζεται η ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και την αποτελεσματικότητα της επίτευξης των στόχων τους (Jorde-Bloom,1998).

Ως προς τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις. Μια από τις επικρατέστερες είναι αυτή των Halpin και Croft (1963), οι οποίοι επιδιώκοντας να σκιαγραφήσουν το σχολικό κλίμα, κατέληξαν στη διατύπωση έξι κατηγοριών που αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μεταξύ δασκάλων και διευθυντή/ντριας.

- **Ανοιχτό Κλίμα.** Όταν η σχολική μονάδα διαπνέεται από ανοιχτό κλίμα, διαπιστώνεται ομαδικό πνεύμα και δυνατότητα ειλικρινούς και αρμονικής συνεργασίας. Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου διαθέτει δημοκρατική στάση, στηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών αφήνοντάς τους περιθώρια ευελιξίας.
- **Αυτόνομο Κλίμα.** Η σχολική μονάδα στην οποία επικρατεί αυτόνομο κλίμα, κυριαρχεί το ομαδικό πνεύμα, ασκείται περιορισμένος έλεγχος από τον/την διευθυντή/ντρια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Στις σχολικές μονάδες με αυτόνομο κλίμα, ασκείται σε μικρό βαθμό έλεγχος από τον/τη διευθυντή/ντρια στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους/στις μαθητές/τριες.
- **Ελεγχόμενο Κλίμα** Η σχολική μονάδα που διακατέχεται από ελεγχόμενο κλίμα χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς που περιορίζονται στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, παραμελώντας οποιεσδήποτε άλλες κοινωνικές ανάγκες έχουν τα μέλη της κοινότητας.
- **Οικείο Κλίμα.** Στις σχολικές μονάδες όπου διαπνέονται από κλίμα οικειότητας, είναι εμφανής η ύπαρξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέλη της σχολικής κοινότητα ενδιαφέρονται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, ενώ αντίθετα δεν επιδεικνύουν παρόμοιο ενδιαφέρον για την εκτέλεση των καθηκόντων τους
- **Πατερναλιστικό Κλίμα.** Στη σχολική μονάδα που επικρατεί το συγκεκριμένο κλίμα, ο/η διευθυντής/ντρια οικειοποιείται οποιαδήποτε ενέργεια του σχολείου, υποστηρίζοντας ότι απορρέει από τη δική του/της στάση. Τα εμπλεκόμενα μέρη δε διαθέτουν ομαδικότητα και δεν αισθάνονται ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών από την εκτέλεση καθηκόντων τους.
- **Κλειστό Κλίμα.** Οι σχολικές μονάδες με κλειστό κλίμα δεν διαπνέονται από ομαδικό πνεύμα. Οι εμπλεκόμενοι/ες έχουν παθητική στάσεις και οι μεταξύ τους σχέσεις διακρίνονται για την ψυχρότητα και την τυπικότητα.

4.3 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Κάθε σχολική μονάδα, ως μικρογραφία της κοινωνίας, διαθέτει τη δική της κουλτούρα, που αποτελείται από αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, κανόνες και συνήθειες των ατόμων που κατασκεύασαν το σύστημα. Όλα αυτά διδάσκονται εντός του σχολείου και αφορούν στη λειτουργία του. Σύμφωνα με τους Sergiouvanni & Starratt (1998), το σχολικό κλίμα συνδέεται με τη σχολική κουλτούρα και μάλιστα μπορεί να θεωρηθεί ως υποσύνολο της κουλτούρας (Πασιαρδή, 2001). Η αρχική χρήση του όρου έγινε από τον Waller, που επιχείρησε να περιγράψει τη σχολική ζωή, χρησιμοποιώντας τον όρο της σχολικής κουλτούρας και υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα της. Θεώρησε ότι περιλαμβάνει ιδιαίτερα τελετουργικά σχέσεων, παραδόσεις και ηθικούς κώδικες.

Σύμφωνα με τον Schein (1985: 154), ως κουλτούρα εκλαμβάνονται οι βασικές παραδοχές που αναπτύσσονται από συγκεκριμένη ομάδα, βάσει των οποίων καθορίζεται ο τρόπος αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων, που θεωρείται αποδεκτός από τα μέλη της ομάδας. Για το λόγο αυτό, ακολουθείται διαδικασία εκμάθησης στα καινούργια μέλη, ώστε να μεταδοθεί ένας κοινός αποδεκτός τρόπος αντίληψης και αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων. Επομένως, η κουλτούρα στοχεύει στη διαμόρφωση ενός συλλογικού αισθήματος αφοσίωσης (Ballantine- Hammack, 2015: 333). Η αφοσίωση αφορά σε κανόνες μέσω των οποίων αποκτάται ένα συγκεκριμένο habitus, το οποίο θεωρείται ενδεδειγμένος τρόπος πράττειν, που χαρακτηρίζει τον τρόπο ζωής και τη συμπεριφορά και προέρχεται ως συνέπεια της εσωτερίκευσης του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Νόβα-Καλτσούνη, 2009: 219-220). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Bourdieu, η έννοια της κουλτούρας σχετίζεται με το πολιτιστικό κεφάλαιο, δηλαδή, τη σχέση που έχει αποκτηθεί με τα πολιτιστικά αγαθά και τη γενικότερη μόρφωση που έχει λάβει το άτομο (Νόβα-Καλτσούνη, 2009: 219).

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001: 15), η σχολική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών μεταξύ τους αντιλήψεων, ιδεολογιών και συνηθειών, που διαφοροποιούν τους οργανισμούς. Επιπλέον, ανήκει στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν το κλίμα και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Κατά τον Πασιαρδή (2014:150) ως σχολική κουλτούρα νοούνται οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ιδεολογίες, οι πεποιθήσεις, η δομή, τα προγράμματα, οι κανόνες, η υλικοτεχνική υποδομή που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την κάνουν διαφορετική από τις άλλες.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η σχολική κουλτούρα καθορίζει την ταυτότητα του οργανισμού, δηλαδή επηρεάζει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, την αποτελεσματικότητα του, την παραγωγικότητα του, την ικανότητα του για βελτίωση και τη δεκτικότητά του στην αλλαγή. Επιπλέον, προξενεί αίσθημα ασφάλειας στους εμπλεκόμενους και τους κινητοποιεί

να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να βοηθήσουν στην αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος.

4.4 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την σχέση και την αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικού κλίματος και ορισμένων καθοριστικών παραγόντων που σχετίζονται με βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία ψυχικών και κοινωνικών συστημάτων. Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στους παράγοντες εκείνους που ασκούν επιρροή στο σχολικό κλίμα και ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη σχολική λειτουργία.

- Η δομή του σχολείου. Με τον όρο δομή, αναφερόμαστε αφενός στο χωροταξικό πλαίσιο κατανομής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και τα μέσα διδασκαλίας και αφετέρου στην υποδιαίρεση της εργασίας σε ενέργειες, οι οποίες με τη δέουσα καθοδήγηση, θα συντελέσουν στην υλοποίηση των σκοπών της σχολικής μονάδας (Dubrin, 1998). Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998: 196), η δομή του σχολείου θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη κατά τέτοιον τρόπο ώστε να δημιουργείται αίσθηση ικανοποίησης στους/στις εκπαιδευτικούς και να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Τοιοιτοτρόπως, βελτιώνεται η συνεργασία, η επικοινωνία και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, καθοριστικός θεωρείται ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που δίδεται στον εργαζόμενο. Όσο περισσότερο συγκεντρωτικό και αυστηρά οργανωμένο είναι το σύστημα, τόσο πιο κλειστό θεωρείται το περιβάλλον. Αντίθετα, παρέχεται στον εργαζόμενο ελευθερία και η δυνατότητα διαφοροποίησης και αυτονομίας, τότε το περιβάλλον που διαμορφώνεται είναι ανοιχτό και ευνοϊκό (Σαΐτης, 2002: 138).
- Το μέγεθος του σχολείου. Το μέγεθος του σχολείου αποτελεί παράγοντα επιρροής του σχολικού κλίματος, καθώς ολιγομελείς ομάδες πλεονεκτούν ως προς την ανοικτότητα του κλίματος έναντι πολυπληθέστερων ομάδων, διαθέτοντας συνοχή, ομαλή διαπροσωπική επικοινωνία των μελών και διάθεση επίλυσης προβλημάτων (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1995: 115; Σαΐτης, 2001: 25).
- Εξωτερικό περιβάλλον. Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας, το περιβάλλον ασκεί επίδραση σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα της σχολικής μονάδας επηρεάζοντας τη εύρυθμη λειτουργία του σχολικού συστήματος και κατά συνέπεια το κλίμα του σχολείου. Επομένως, επιμέρους εσωτερικές δομές και διαδικασίες του σχολείου επηρεάζονται από το πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, τεχνολογικό, οικονομικό περιβάλλον επιδρώντας στη δομή, την επικοινωνία και το κλίμα του σχολείου (Ζαβλανός, 1998: 95).

- Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Οι ατομικές διαφορές σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου όπως: το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο εκπαίδευσης, τον τρόπο ανατροφής, οικογενειακή κατάσταση, προηγούμενες εμπειρίες και προϋπηρεσία, ατομικές φιλοδοξίες, επιδιώξεις, διαθέσεις και γενικότερα στάσεις και πεποιθήσεις που συνθέτουν την προσωπικότητα και τον τρόπο αντίληψης του εαυτού, του πλησίον και του κόσμου. Οι συγκεκριμένες διαφορές επιδρούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Κουφογιάννη, 2009: 106-109).

Πέραν των παραγόντων που προαναφέραμε, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η επικοινωνία, στην οποία αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα καθώς και η οργάνωση και η διοίκηση της.

Η συνεργασία συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και στην ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας. Η ομαλή συνεργασία αποτυπώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συμπεριφορά και στον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων και καταστάσεων κρίσης (Πασιαρδή, 2001:58). Η ιδανική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών και ηγετικών στελεχών λειτουργεί ως πρότυπο για τον τρόπο συνεργασία μαθητών/τριών- εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μεταξύ τους,

Η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης του έμφυχου και του άψυχου υλικού της εκπαίδευσης. Μια σχολική μονάδα διοικητικά αποτελεσματική, προϋποθέτει ότι έχει οργανωθεί με δέοντα τρόπο, γεγονός που συνεπάγεται τη καλύτερη παροχή εκπαίδευσης και τη ταχύτερη βελτίωση των επιδόσεων (Πασιαρδή, 2001: 60). Τρεις θεωρίες έχουν επικρατήσει στο χώρο της διοίκησης της Εκπαίδευσης.

4.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος στη σχολική μονάδα

Η ανάπτυξη θετικού επικοινωνιακού κλίματος και καλών σχέσεων στη σχολική μονάδα, προϋποθέτει, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2014: 165-170), την ύπαρξη των ακόλουθως αναφερόμενων στοιχείων:

- της ανοικτής και ειλικρινούς επικοινωνίας, η ύπαρξη της οποίας ενισχύει την κατανόηση και βελτιώνει την εκατέρωθεν εμπιστοσύνη,
- της αποτελεσματικής ακοής που αναφέρεται στη θέληση για κατανόηση του συνομιλητή μας και προϋποθέτει τη ύπαρξη υπομονής, αποκάλυπτης ενεργητικής ακρόασης, σεβασμού προς τον συνομιλητή και διάθεση αποφυγής παρερμηνειών,
- της ενσυναίσθησης, δηλαδή της διάθεσης για κατανόηση και αντίληψη του τρόπου σκέψης και

ενέργεια του άλλου,

- του σεβασμού της διαφορετικότητας χωρίς να λαμβάνονται παράγοντες που επηρεάζουν, όπως είναι οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις,
- της εμπιστοσύνης,
- της έμφαση στα θετικά στοιχεία,
- της θετικής ενίσχυσης.

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), υπάρχουν ορισμένα στοιχεία η ύπαρξη των οποίων ωφελεί την επικοινωνία των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα και αυτά είναι: το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία και η αξιοπρέπεια.

Ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται ο ρόλος του/της διευθυντής/ντριας της σχολικής μονάδας για την εδραίωση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος. Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι κομβικό σημείο αναφοράς ως προς την επικοινωνία και τη διασταύρωση πληροφοριών μεταξύ των φορέων της σχολικής τάξης. Είναι το άτομο εκείνο που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του δεν είναι αποκλειστικά γραφειοκρατικός και διεκπεραιωτικός, αλλά καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πλήθος αρμοδιοτήτων. Για παράδειγμα ευθύνεται για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, το προσδιορισμό ενός κοινού οράματος, το συντονισμό και την επαγγελματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την αναμόρφωση και την αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας, την εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών (Στραβάκου, 2003). Εκτός των άλλων, καλείται να διαδραματίσει ρόλο εμπνευστή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων και μαθητών, συμβάλλει στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι φορέας και εκφραστής της κουλτούρας και καλείται να ισορροπεί μεταξύ των μερών που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία. Με την κατάλληλη προσέγγιση εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και φορέων μπορεί να επιτύχει σύγκλιση των στόχων διεύθυνσης- υφισταμένων- εκπαιδευτικού έργου. Αυτό προϋποθέτει αυξημένες επικοινωνιακές ικανότητες. Επιπλέον, ως προς τη σχέση του διευθυντή με το σχολείο μπορούν να αναπτυχθούν τρία είδη σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001), τα οποία επηρεάζουν την επικοινωνία και είναι:

- Το τυπικό- απρόσωπο κλίμα, σύμφωνα με το οποίο οι σχέσεις χαρακτηρίζονται για την γραφειοκρατική δομή τους, με συνέπεια να εκλείπει η ουσιαστική επικοινωνία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών να διέπονται από τυπικότητα
- Το άτονο κλίμα, διαπνέει εκείνες τις σχολικές μονάδες όπου τα μέλη δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και της αποστολής τους, με αποτέλεσμα να μη δίνεται έμφαση στη μάθηση και να επικρατεί μια ασυνεννοησία στην επικοινωνία τους.

- Το τυπικό κλίμα που χαρακτηρίζει τις οργανωμένες με δημοκρατικό τρόπο σχολικές μονάδες και προέρχεται από την ισορροπία συστήματος και περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου αποβαίνει επωφελές για την επικοινωνία μεταξύ των μελών και την προαγωγή της συνεργασίας τους.

4.6 Σύνοψη

Οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις του/της διευθυντή/ντριας με τους/τις εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους καθορίζουν τη δημιουργία ευνοϊκού ή δυσχερούς σχολικού κλίματος. Εκτός αυτού, σημαντικοί παράγοντες είναι η οργάνωση του σχολείου, το μέγεθος και η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Το κλίμα, ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σε συνδυασμό με στάσεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις που απορρέουν από την κουλτούρα, δημιουργείται ένα πλαίσιο δράσης, που καθιστά κάθε σχολική μονάδα μοναδική και την διαφοροποιεί από άλλες. Το ηγετικό της στέλεχος, εκ της θέσεώς του είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος που διευκολύνει τη λειτουργία του σχολείου ως σύστημα.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με ζητήματα που αφορούν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία και οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας είναι επιβεβλημένη η ανάλυση ζητημάτων που αφορούν στην έρευνα. Αρχικά, ορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, αναφερόμαστε στη μεθοδολογία και παραθέτουμε στοιχεία για το μέσο συλλογής δεδομένων, το δείγμα και τη διαδικασία επιλογής του. Ακολούθως, αναφερόμαστε στη συλλογή του εκπαιδευτικού υλικού και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης.

5.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει και να αποτυπώσει, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη συμβολή της λειτουργίας της επικοινωνίας, ως παράγοντα ανάπτυξης του σχολικού κλίματος στο Δημοτικό Σχολείο. Βασική υπόθεση η οποία μελετάται, σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος βασίζεται στη λειτουργία της επικοινωνίας, καθώς μέσω αυτής δημιουργούνται οι συνθήκες ομαλής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η διαφοροποίηση της επικοινωνιακής διαδικασίας, συνδέεται άρρηκτα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αλλά και τα χαρακτηριστικά οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που πηγάζουν από την ανωτέρω υπόθεση είναι τα ακόλουθα:

- Αποτελεί η επικοινωνία πρωταρχικό παράγοντα στη δημιουργία του σχολικού κλίματος και αν ναι ποιοι φορείς καθορίζουν τη σχέση αυτή;
- Ποιοί είναι οι βασικοί φορείς αλλά και ποιες οι κύριες προϋποθέσεις για την επίτευξη της επικοινωνιακής διαδικασίας;
- Ποιά τα αποτελέσματα της προώθησης της επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας;
- Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο ευρύτερο περιβάλλον με την εκάστοτε σχολική μονάδα και αν ναι σε πιο βαθμό;

Βασικοί στόχοι της έρευνας της, οι οποίοι συντελούν στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος απετέλεσαν:

- η μελέτη των παραγόντων οι οποίοι συντελούν στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος,

- ο βαθμός και η σπουδαιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα διάφορα μέλη μιας σχολικής μονάδας,
- ο καθορισμός των αρμόδιων για τη δημιουργία και τη διατήρηση του κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος,
- οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του κλίματος επικοινωνίας,
- τα αποτελέσματα και οι θετικές επιπτώσεις ενός επικοινωνιακού κλίματος.

Επιπλέον εξετάστηκαν οι παράγοντες οι οποίοι είναι δυνατό να προκαλέσουν εμπόδια στη διαδικασία της επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας. Παράλληλα κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν ορισμένες πιθανές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες των μελών μιας σχολικής μονάδας πέρα από τα πλαίσια της διδασκαλίας, καθώς και ο βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη σχολική μονάδα και το περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

5.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ποσοτική έρευνα. Μια έρευνα χαρακτηρίζεται ποσοτική όταν εφαρμόζεται συστηματική μεθοδολογία συλλογής πληροφορίας από ένα δείγμα του πληθυσμού της οποίας τα αποτελέσματα να είναι αντιπροσωπευτικά του επιλεγμένου πληθυσμού αφήνοντας ένα μικρό περιθώριο σφάλματος. Έρευνες χρησιμοποιούνται κυρίως για τη συλλογή πληροφορίας (μέσω δομημένων τυποποιημένων ερωτηματολογίων) για τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις γνώσεις τις στάσεις και τις συμπεριφορές ενός δείγματος χρησιμοποιώντας κυρίως ερωτήσεις που απαιτούν σαφή απάντηση. Τα βήματα διεξαγωγής της παρούσας ποσοτικής μελέτης που ακολουθήθηκαν είναι τα παρακάτω:

- i. Αποσαφήνιση του σκοπού της έρευνας
- ii. Επιλογή του δείγματος του πληθυσμού προσέγγισης
- iii. Επιλογή μεθόδου
- iv. Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου
- v. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου
- vi. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων
- vii. Εξαγωγή αποτελεσμάτων και σχολιασμός των συμπερασμάτων

Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα συνελέγησαν σε καθορισμένο χρονικό σημείο και σκοπός τους ήταν η περιγραφή της φύσης των υφιστάμενων συνθηκών ή ο εντοπισμός σταθερών βάσει των οποίων μπορούν να προκύψουν συγκρίσεις ή να προσδιοριστούν σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων. Ως εκ τούτου, η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι γνωστή στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών ως «επισκόπηση πεδίου» (Cohen & Manion, 1997: 122). Οι ερευνητές/τριες οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί/ές στην επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων, καθώς οι επισκοπήσεις δεν επισημαίνουν αιτιώδεις σχέσεις, αλλά

συσχετισμούς (Verma & Mallick, 2004: 233). Υπάρχει η δυνατότητα να διενεργηθούν επισκοπήσεις είτε μεγάλης, είτε μικρής κλίμακας. Στην πρώτη περίπτωση διενεργούνται από κυβερνητική υπηρεσία, ενώ στη δεύτερη από μεμονωμένο/η ερευνητή/τρια. Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία διεξάγεται έρευνα επισκόπησης πεδίου μικρής κλίμακας, η οποία επιδιώκει την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συμβολή της στη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης του σχολικού κλίματος.

5.4 Μέσο συλλογής δεδομένων

Στη μέθοδο επισκόπησης πεδίου χρησιμοποιούνται ορισμένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, οι οποίες είναι: οι δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και οι κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 1997: 124). Ο/Η ερευνητής ερευνήτρια δύναται να επιλέξει τη μέθοδο που θεωρεί καταλληλότερη λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της επισκόπησης, τη φύση των προς συλλογή δεδομένων, το μέγεθος, το κόστος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος (Mertens, 2005: 221).

Το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ορισμένων ερωτήσεων σχετικά με την έννοια της επικοινωνίας, τα μέλη της σχολικής μονάδας που προωθούν τη συγκεκριμένη έννοια, αλλά και τα οφέλη ή τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν στην προσπάθεια διατήρησης ενός επικοινωνιακού κλίματος. Για το σκοπό αυτό, κρίθηκε αναγκαία η συλλογή δεδομένων ποσοτικής μορφής, τα οποία εξετάστηκαν ώστε να ληφθούν οι σχετικές με τα ζητήματα της έρευνας απαντήσεις. Το βασικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε για την πραγμάτωση της έρευνας, είναι το ερωτηματολόγιο.

Το μεθοδολογικό εργαλείο του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται ευρέως από τις κοινωνικές επιστήμες ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων ποσοτικής προσέγγισης. Στοιχεία που ευνοούν την επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου και λειτουργούν επικουρικά στη συμμετοχή και την ειλικρινή διατύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών σχετίζονται με την απλή συμπλήρωσή του, την απουσία χρονικής πίεσης, την αξιοπιστία του και τη διατήρηση της ανωνυμίας. Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο δεν είναι ούτε δαπανηρό, ούτε χρονοβόρο μέσο και δεν παρουσιάζονται προβλήματα λόγω ασαφειών στις απαντήσεις, ούτε ιδιαίτερες δυσκολίες αποκωδικοποίησης, όπως σε άλλα μεθοδολογικά εργαλεία όπως τη συνέντευξη. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων βοηθά στην εξαγωγή στοιχείων που είναι απαλλαγμένα από υποκειμενικές αντιλήψεις και ερμηνείες προφορικού λόγου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να σταλεί είτε ταχυδρομικώς, είτε ηλεκτρονικώς, γεγονός που το καθιστά οικονομικό μέσω συλλογής δεδομένων και μη χρονοβόρο, καθώς δεν υπόκειται σε διαδικασία καταγραφής και απομαγνητοφώνησης, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη.

Όπως είναι επόμενο, ένα μεθοδολογικό εργαλείο δε διαθέτει αποκλειστικά πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Τα βασικά μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου σχετίζονται με τη σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτημάτων, ώστε να λαμβάνονται οι απαραίτητες πληροφορίες που ανταποκρίνονται στο σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Επιπλέον, ενδέχεται να υπάρξουν ανακριβείς και ανειλικρινείς απαντήσεις, καθώς δεν υπάρχει προσωπική επικοινωνία ερευνητή/τριας και συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Τέλος, ανασταλτικά μπορεί να λειτουργήσει ο ενδιάμεσος χρόνος μεταξύ συμπλήρωσης και επιστροφής του ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1997: 375).

Ως προς τα είδη των ερωτηματολογίων, υπάρχουν δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στα ερωτηματολόγια που για να συμπληρωθούν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι σχεδιασμένα ώστε να μην απαιτείται η παρουσία ερευνητή/τριας. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στα ερωτηματολόγια για τα οποία παρέχεται βοήθεια για τη συμπλήρωσή τους καθώς απαιτείται η παρουσία ερευνητή/τριας ή ειδικού (Verma & Mallick, 2004: 235-236).

Ως προς το είδος των ερωτήσεων, τα ερωτηματολόγια είναι είτε ανοιχτού, είτε κλειστού τύπου. Στα ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ο/η συμμετέχων/ουσα μπορεί να διατυπώσει λεπτομερώς τις απόψεις του/της και οι ανάλυσή του γίνεται με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου. Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που εκφράζονται με τρόπο που επιτρέπεται κάποιος περιορισμένος αριθμός απαντήσεων και να επιλέξουν μεταξύ απαντήσεων που ίσως δεν τους εκφράζουν ολοκληρωτικά, αλλά δε διαθέτουν δυνατότητα σχολιασμού ή αιτιολόγησης της απάντησης. Κατόπιν, οι απαντήσεις υπόκεινται σε κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση (Verma & Mallick, 2004: 238-240).

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάσαμε για εκπλήρωση των στόχων της παρούσας διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση, ενώ παράλληλα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων. Επιπλέον, είναι σύντομες, κατανοητές και παρέχουν κωδικοποιήσιμες απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται δέκα ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και αποσκοπούν στην καταγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Mertens, 2005: 229). Το δεύτερο μέρος της έρευνας αποτελείται από είκοσι τρεις ερωτήσεις με θεματολογία που ανταποκρίνεται στους εκ των προτέρων τεθέντες στόχους. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους έχουν τη μορφή: πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές της μορφής «ναι-όχι», διαβαθμισμένης κλίμακας Likert με τη χρήση βαθμίδων «πάρα πολύ- πολύ- αρκετά-λίγο- καθόλου» και «σχεδόν πάντα- συχνά- μερικές φορές- σπάνια- σχεδόν ποτέ», ενώ περιλαμβάνεται μία ερώτηση ανοιχτού τύπου.

5.5 Δείγμα της Έρευνας

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια συγκεκριμένη εικόνα σχετικά με το υπό μελέτη ερώτημα, απαραίτητη κρίθηκε η συμβολή των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων οι οποίοι μέσα από τις απόψεις και τις οπτικές τους αλλά και χάρη στην καθημερινή εμπειρία τους είναι δυνατό να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα ώστε να μπορέσει να γίνει αντιληπτό πως και κατά πόσο η επικοινωνία προωθεί την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος.

Η συγκεκριμένη έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, είναι μικρής κλίμακας έρευνα πεδίου, που αποσκοπεί στη διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών συγκεκριμένης περιοχής. Επομένως, η φύση της έρευνας είναι αυτή που ορίζει και το μέγεθος του δείγματος. Καθώς το μέγεθος του πληθυσμού ανέρχεται στο αριθμό των 170 εκπαιδευτικών περίπου, ο αριθμός του δείγματος πρέπει να είναι 118 (Cohen et al., 2007: 152-153). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Σπάρτης και συμπληρώθηκε από 120 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύνολο 170 εκπαιδευτικών και επιδιώχθηκε η συμμετοχή όσο δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών. Ερωτήθηκαν συνολικά 37 άνδρες και 83 γυναίκες ηλικίας από 20 έως και 60 περίπου ετών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απόψεις και τις οπτικές τους αλλά και χάρη στην καθημερινή εμπειρία τους είναι δυνατό να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα ώστε να μπορέσει να γίνει αντιληπτό πως και κατά πόσο η επικοινωνία προωθεί την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος. Το αντικείμενο της μελέτης είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ορισμένων ερωτήσεων σχετικά με την έννοια της επικοινωνίας, τα μέλη της σχολικής μονάδας που προωθούν τη συγκεκριμένη έννοια, αλλά και τα οφέλη ή τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν στην προσπάθεια διατήρησης ενός επικοινωνιακού κλίματος. Για το σκοπό αυτό, κρίθηκε αναγκαία η συλλογή δεδομένων ποσοτικής μορφής, τα οποία εξετάστηκαν, ώστε να ληφθούν οι σχετικές με τα ζητήματα της έρευνας απαντήσεις.

5.6 Συλλογή του ερευνητικού υλικού

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια έρευνα είναι απαραίτητη η συναίνεση και η συνεργασία των ατόμων που παρέχουν ποικίλες διευκολύνσεις για την πραγματοποίησή της (Cohen & Manion, 1997: 475). Γι' αυτό το λόγο, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε προσωπική επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/ντριες των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Σπάρτης, όπου ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και την εθελοντική, εμπιστευτική και ανώνυμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Αφού συμφώνησαν για τη συμμετοχή του σχολείου στην έρευνα, υπήρξε δυνατότητα συμπλήρωσης της πιλοτικής μορφής του ερωτηματολογίου από έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου Αμυκλών προκειμένου να διαπιστωθεί εάν είναι κατανοητή η διατύπωση των ερωτήσεων και εάν το

ερωτηματολόγιο ανταποκρίνεται στον ερευνητικό σκοπό (Mertens, 2005: 226-227; Verma & Mallick, 2004: 240-241). Έπειτα από επισημάνσεις των εκπαιδευτικών, υπήρξε αναπροσαρμογή ορισμένων ερωτήσεων, ώστε να αποφευχθούν αμφισημίες, καθώς και σχετική αναδιάταξη και αναπροσαρμογή των ερωτήσεων. Κατόπιν, διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους/στις διευθυντές/ντριες των Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι/ες ανέλαβαν να το προωθήσουν στους/στις υφιστάμενους/ες τους. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Δεκεμβρίου του 2018. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αιτούσε περίπου δέκα λεπτά και καταλάμβανε πέντε ηλεκτρονικές σελίδες.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σαφώς σχετικά με τη συμμετοχής τους από τη συνοδευτική επιστολή η οποία χορηγήθηκε ηλεκτρονικά σε όλους/ες μαζί με το ερωτηματολόγιο της έρευνας (Cohen & Manion, 1997: 142; Mertens, 2005: 237-238; Verma & Mallick, 2004: 243-244). Συγκεκριμένα, η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, τους εξασφαλιζόταν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα (Cohen & Manion, 1997: 498). Επιπλέον, διαβεβαιώθηκαν ότι τα ονόματα, όπως και οι απαντήσεις αποτελούν προσωπικές και απόρρητες πληροφορίες και ως εκ τούτου δεν επιτρέπεται η δημοσιοποίησή τους (Cohen & Manion, 1997: 500).

5.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 24.0 εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο για την εισαγωγή και την επεξεργασία δεδομένων, τη στατιστική τους ανάλυση, αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της δημιουργίας πινάκων, γραφημάτων και μέσω της διεξαγωγής στατιστικών ελέγχων. Αρχικά, δημιουργήθηκε βάση δεδομένων του προγράμματος και καταγράφηκαν τα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια, έγινε η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων μέσω σειράς στατιστικών μεθόδων, που πρόκειται να παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

5.8 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Σπάρτης, σχετικά με τη συμβολή της λειτουργίας της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος στο Δημοτικό Σχολείο. Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι γνωστή στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών ως «επισκόπηση πεδίου» και ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του γραπτού και ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απετέλεσαν τα υποκείμενα έρευνας.

Συνοδευτική επιστολή ενημέρωνε τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συμπλήρωση, την εθελοντική τους συμμετοχή, την εξασφάλιση της ανωνυμίας και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους. Η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 24.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1 Εισαγωγή

Στο πρώτο μέρος της ανάλυσης, παρουσιάζονται σε πίνακες οι συχνότητες για τα βασικότερα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών της μελέτης όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ο ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών αλλά και η θέση του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στις μεταβλητές *ηλικία, χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και χρόνια παραμονής στη σχολική μονάδα*, για την καλύτερη ταξινόμηση του δείγματος και τον υπολογισμό των συχνοτήτων δημιουργήθηκαν οι παρακάτω ομάδες:

- Οι ηλικιακές ομάδες: 22-30, 31-40, 41-50 και >50 ετών
- οι ομάδες για τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 0-4, 5-9, 10-14, 15-19, >20.
- Και για τα χρόνια παραμονής στη σχολική μονάδα, οι ομάδες: 0-4, 5-9, 10-14, 15-19, >20.

Παρουσιάζονται στη συνέχεια οι απαραίτητοι πίνακες συχνοτήτων για τα δημογραφικά στοιχεία, αλλά και για τα χαρακτηριστικά που εξετάζονται, όσον αφορά στη συχνότητα εμφάνισής τους. Παράλληλα παρουσιάζονται ραβδογράμματα -όπου κρίνεται απαραίτητο- και πίνακες ανάλυσης διακύμανσης των υπό μελέτη μεταβλητών.

6.2 Περιγραφική Ανάλυση

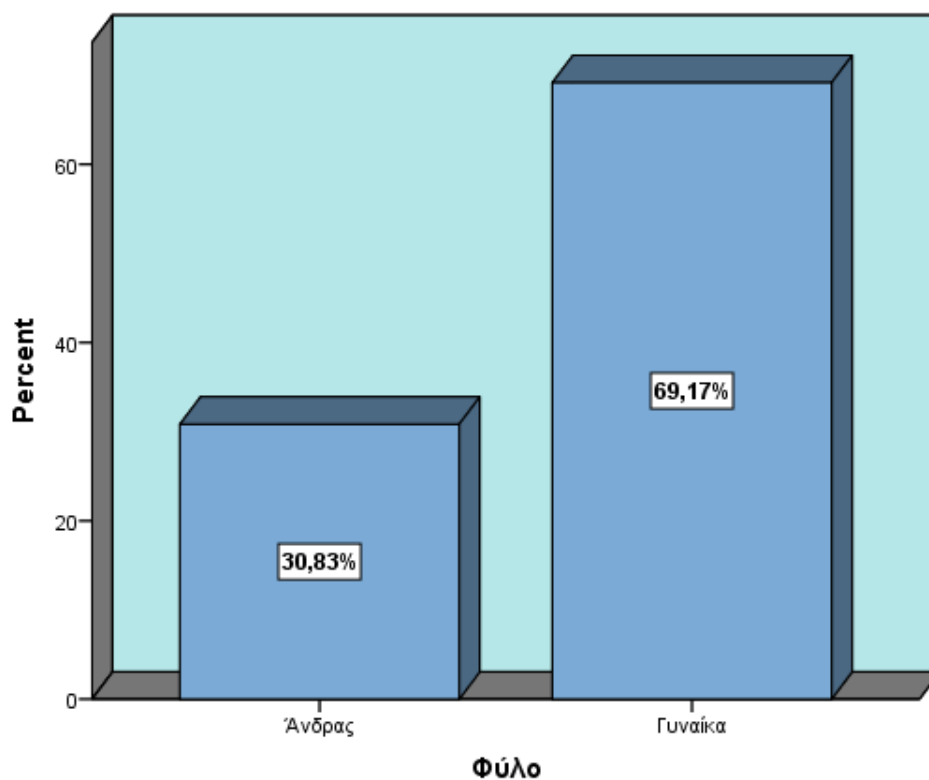
Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας. Αρχικά, διερευνήθηκε το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, μέσω δημογραφικών ερωτήσεων και στη συνέχεια ο τρόπος τοποθέτησής τους στις θεματικές ερωτήσεις της έρευνας.

Α' Μέρος: Δημογραφικές ερωτήσεις

Πίνακας 1: Συχνότητες με βάση το φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	37	30,8	30,8	30,8
	Γυναίκα	83	69,2	69,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Από τον πρώτο πίνακα, παρατηρείται η πλειονότητα των γυναικών σε ποσοστό 69,2%, έναντι των ανδρών οι οποίοι αποτελούν το 30,8% του δείγματος.

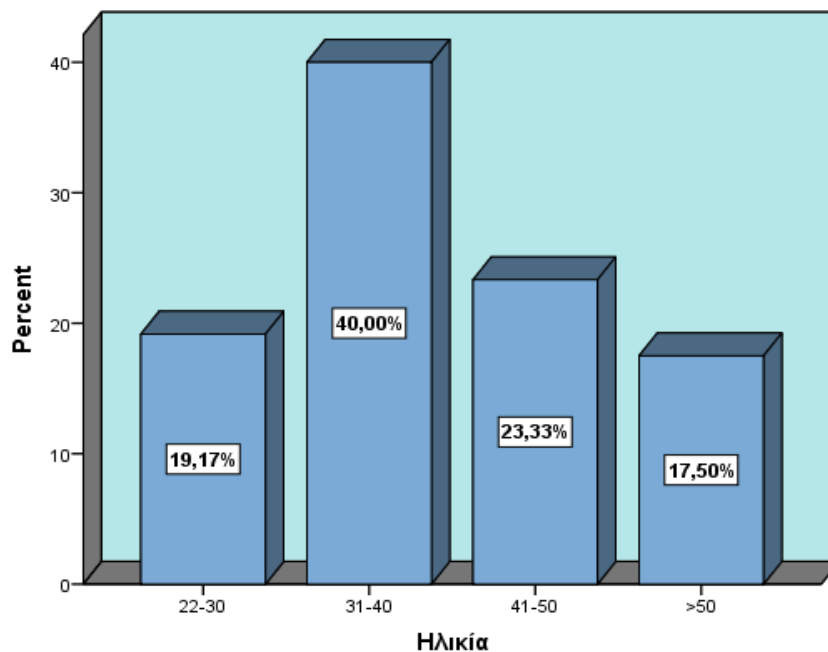


Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα με βάση το φύλο

Πίνακας 2: Συχνότητες με βάση τη ηλικία

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	23	19,2	19,2	19,2
	31-40	48	40,0	40,0	59,2
	41-50	28	23,3	23,3	82,5
	>50	21	17,5	17,5	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Από το δεύτερο πίνακα, φαίνεται η συμμετοχή εκπαιδευτικών κάθε ηλικιακής ομάδας, με το μεγαλύτερο μέρος να αποτελούν τα άτομα μεταξύ 31 και 40 ετών σε ποσοστό 40% του δείγματος. Οι υπόλοιπες ομάδες των ατόμων 41-50 ετών, 22-30 και πάνω από 50 ετών, αντιπροσωπεύονται με ποσοστά 23,3%, 19,2% και 17,5% αντίστοιχα.



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα με βάση την ηλικία

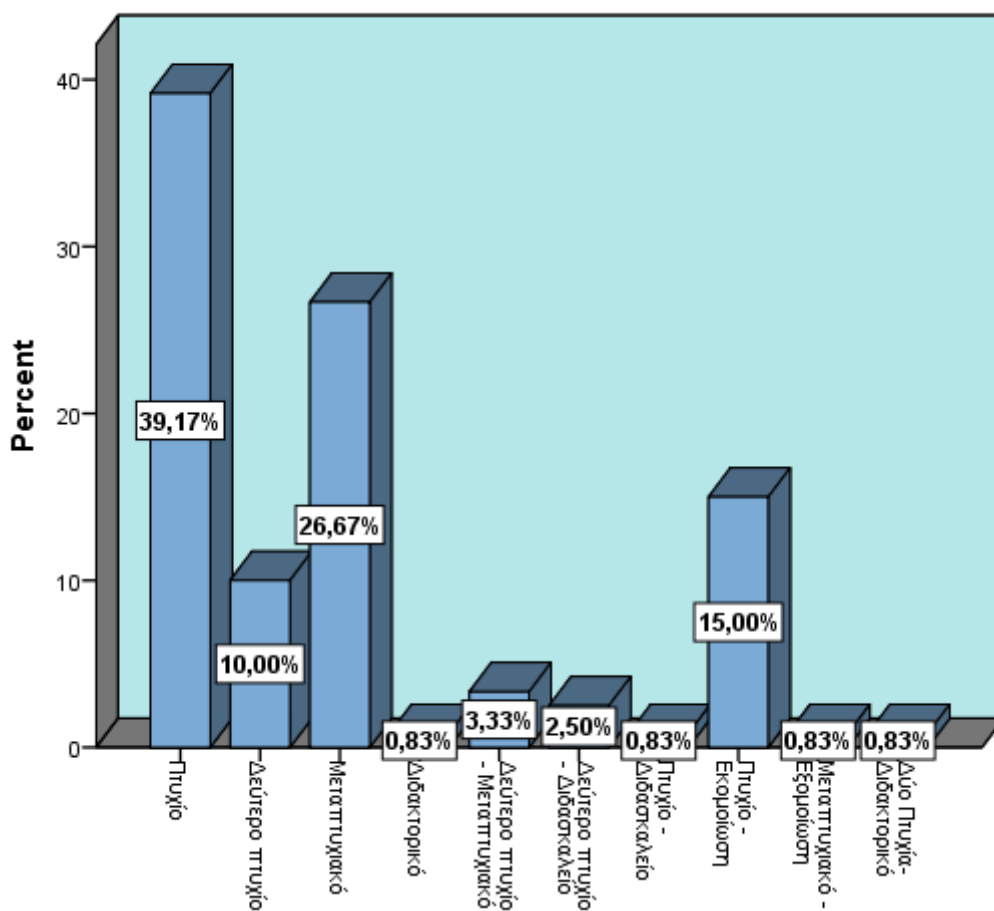
Πίνακας 3: Συχνότητες με βάση τον τίτλο σπουδών

Τίτλοι Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο	47	39,2	39,2	39,2
	Δεύτερο πτυχίο	12	10,0	10,0	49,2
	Μεταπτυχιακό	32	26,7	26,7	75,8
	Διδακτορικό	1	0,8	0,8	76,7
	Δεύτερο πτυχίο - 4	- 4	3,3	3,3	80,0
	Μεταπτυχιακό				
	Δεύτερο πτυχίο - Διδασκαλείο	3	2,5	2,5	82,5
	Πτυχίο - Διδασκαλείο	1	0,8	0,8	83,3
	Πτυχίο - Εξομοίωση	18	15,0	15,0	98,3
	Μεταπτυχιακό - Εξομοίωση	1	0,8	0,8	99,2
	Δύο Πτυχία- Διδακτορικό	1	0,8	0,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων, το 39,2% του δείγματος αποτελούν εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο καθώς η πλειονότητα έχει προχωρήσει σε επιπλέον σπουδές. Σημαντικό ποσοστό αποτελούν όσοι/ες έχουν

ολοκληρώσει και μεταπτυχιακές σπουδές (το 26,7% του δείγματος), ενώ ένα 10% έχει σπουδάσει σε δύο πανεπιστημιακά τμήματα σε προπτυχιακό επίπεδο.

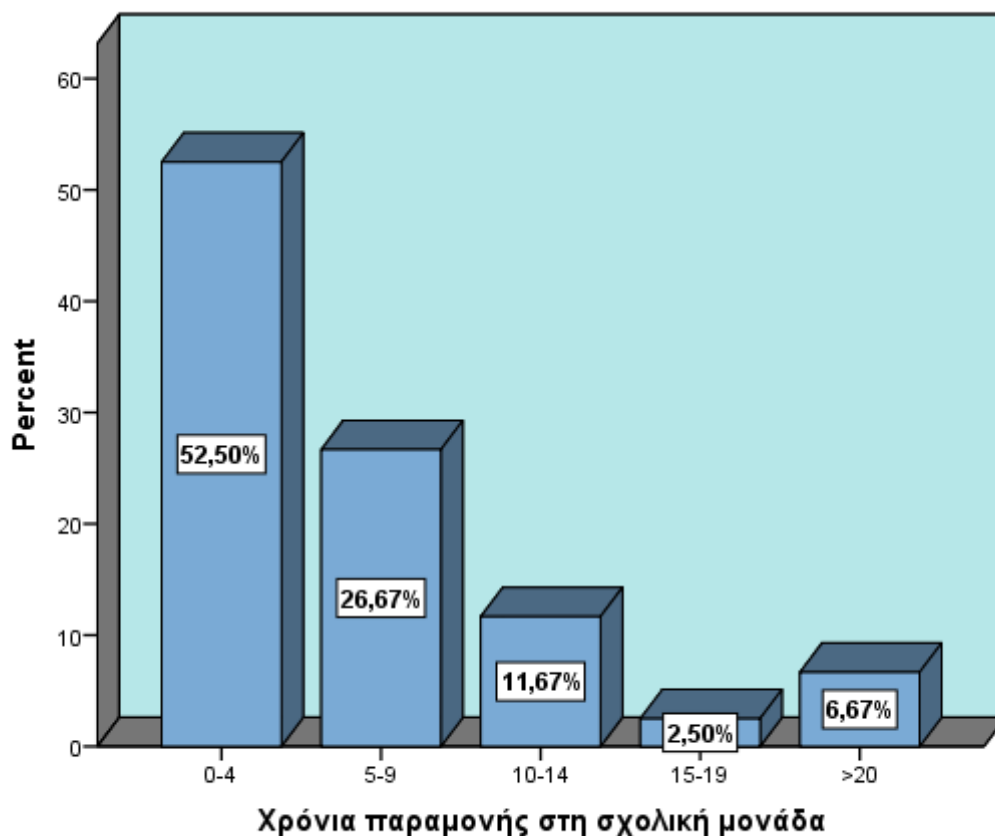


Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα με βάση τον τίτλο σπουδών

Πίνακας 4: Συχνότητες με βάση τα χρόνια παραμονής στη σχολική μονάδα

Χρόνια παραμονής στη σχολική μονάδα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-4	63	52,5	52,5	52,5
	5-9	32	26,7	26,7	79,2
	10-14	14	11,7	11,7	90,8
	15-19	3	2,5	2,5	93,3
	>20	8	6,7	6,7	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα που ρωτήθηκαν, σε ποσοστό 52,5%, δήλωσαν ότι δεν έχουν υπηρετήσει περισσότερα από 4 χρόνια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ενώ το 26,7% βρίσκεται από 5 έως 9 χρόνια στη μονάδα. Μόνο το 6,7% των εκπαιδευτικών έχουν παραμείνει στο ίδιο σχολείο περισσότερα από 20 χρόνια.

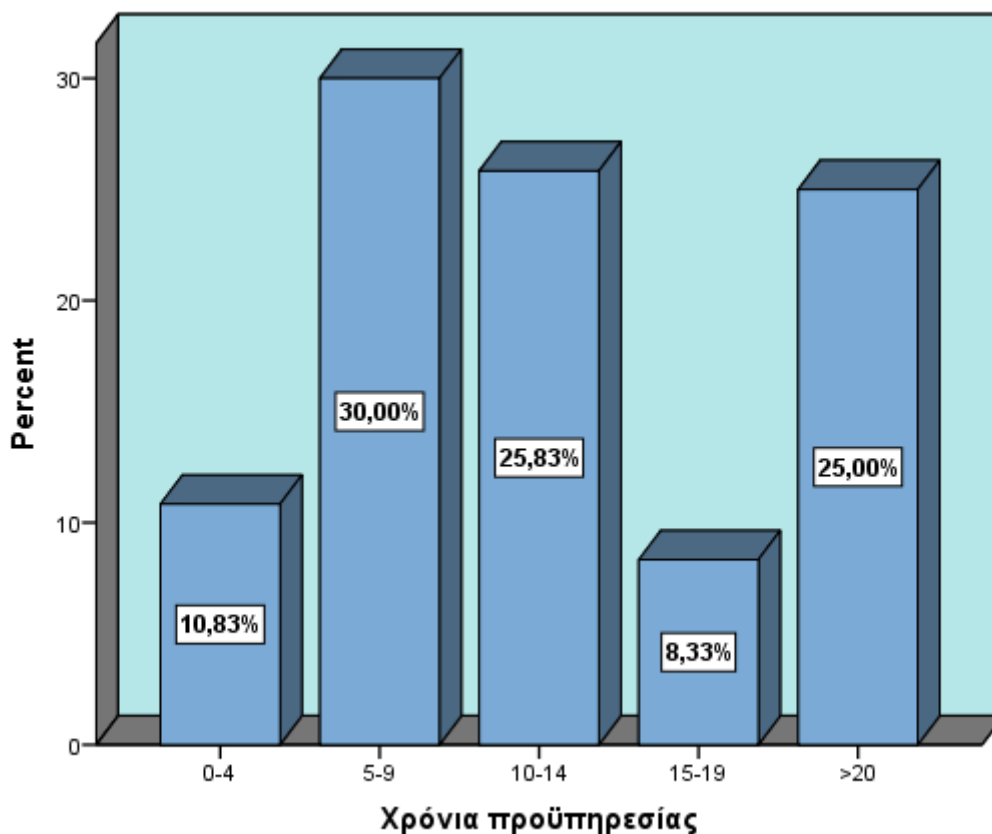


Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα με βάση τα έτη παραμονής στη σχολική μονάδα

Πίνακας 5: Συχνότητες με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας

Χρόνια προϋπηρεσίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-4	13	10,8	10,8	10,8
	5-9	36	30,0	30,0	40,8
	10-14	31	25,8	25,8	66,7
	15-19	10	8,3	8,3	75,0
	>20	30	25,0	25,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων/θεισών έχουν συμπληρώσει 5 με 9 ή 10 με 14 χρόνια προϋπηρεσίας με αντίστοιχα ποσοστά 30% και 25,8% του δείγματος, ενώ με ποσοστό 25% εμφανίζονται άτομα με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών.

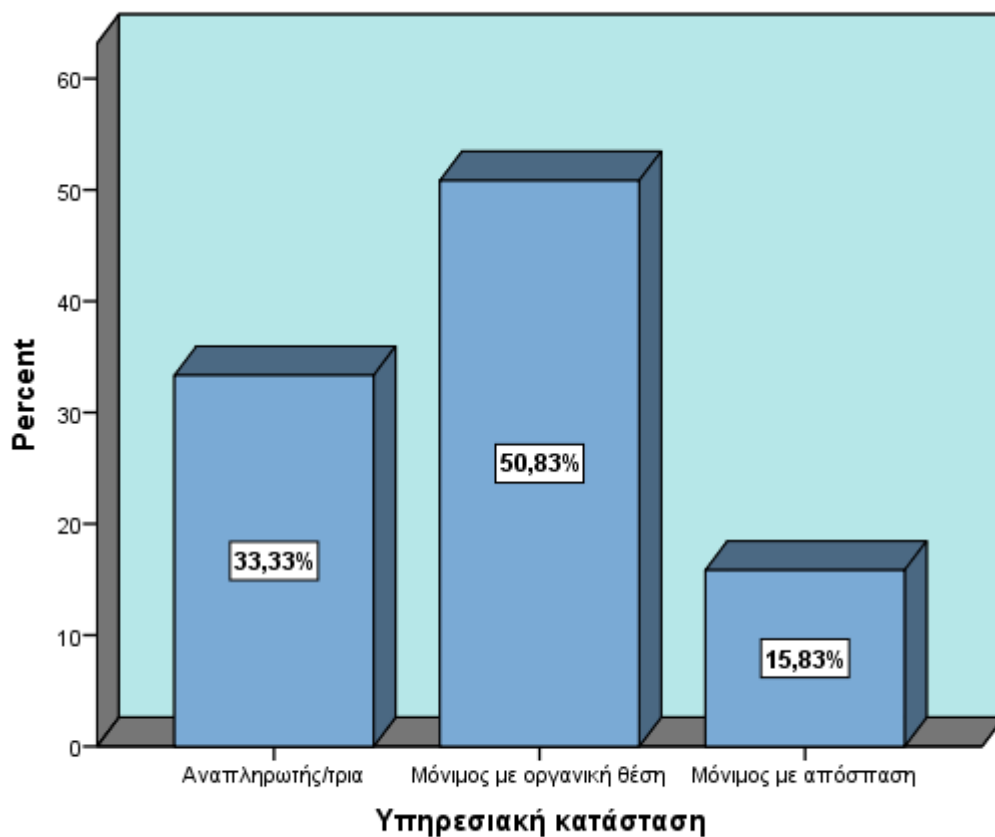


Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας

Πίνακας 6: Συχνότητες με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση

Υπηρεσιακή κατάσταση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής/τρια	40	33,3	33,3	33,3
	Μόνιμος με οργανική θέση	61	50,8	50,8	84,2
	Μόνιμος με απόσπαση	19	15,8	15,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Με το 50% του δείγματος να δηλώνουν άτομα με μόνιμη θέση και το 33,3% να αποτελούν αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς, μόνο το 15,8% του δείγματος βρίσκονται στη σχολική μονάδα με απόσπαση.

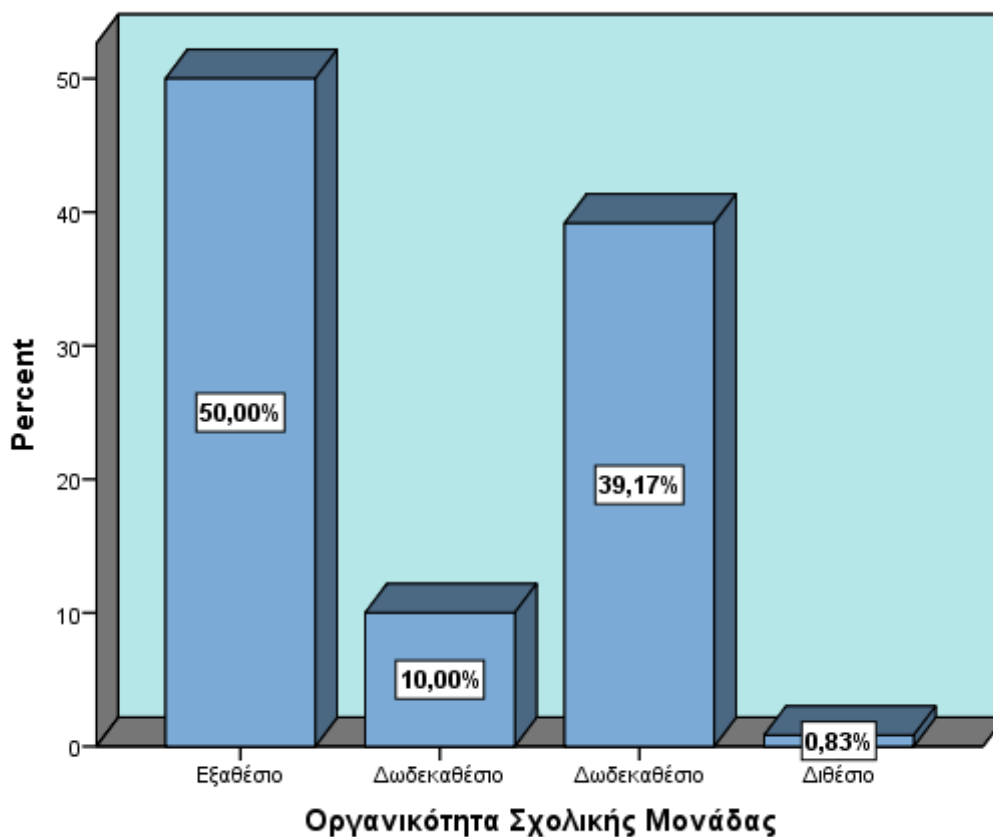


Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 7: Συχνότητες με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

Οργανικότητα Σχολικής Μονάδας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξαθέσιο	60	50,0	50,0	50,0
	Οκταθέσιο	12	10,0	10,0	60,0
	Δωδεκαθέσιο	47	39,2	39,2	99,2
	Διθέσιο	1	0,8	0,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Οι μισές από τις σχολικές μονάδες, στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι εξαθέσιες, ενώ το 39,2% είναι δωδεκαθέσιες μονάδες.

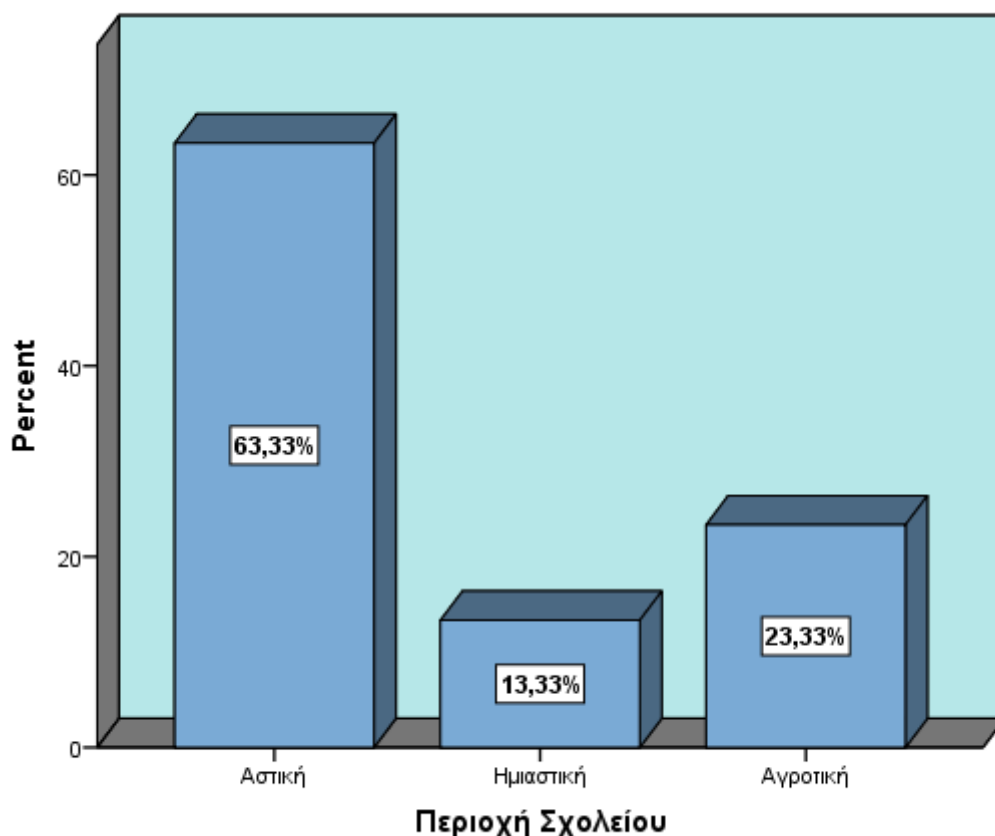


Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα με βάση την οργανικότητα της σχολικής μονάδας

Πίνακας 8: Συχνότητες με βάση την περιοχή του σχολείου

Περιοχή Σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	76	63,3	63,3	63,3
	Ημιαστική	16	13,3	13,3	76,7
	Αγροτική	28	23,3	23,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Το 63,3% των σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα βρίσκονται σε αστική περιοχή, ενώ το 23,3% των ερωτηθέντων/θεισών εργάζονται σε σχολεία που ανήκουν σε αγροτική περιοχή.



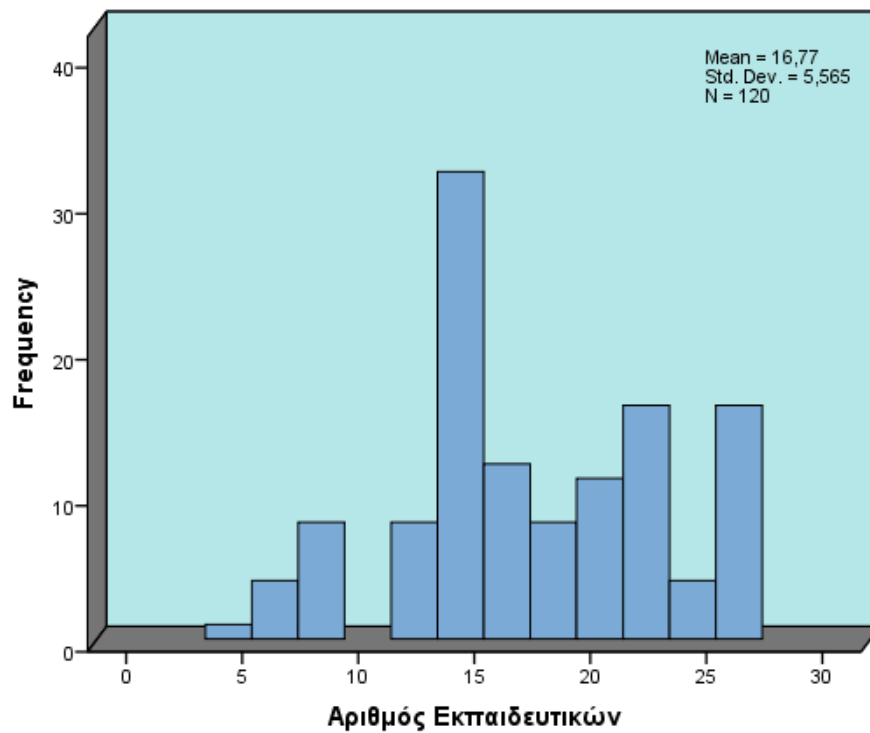
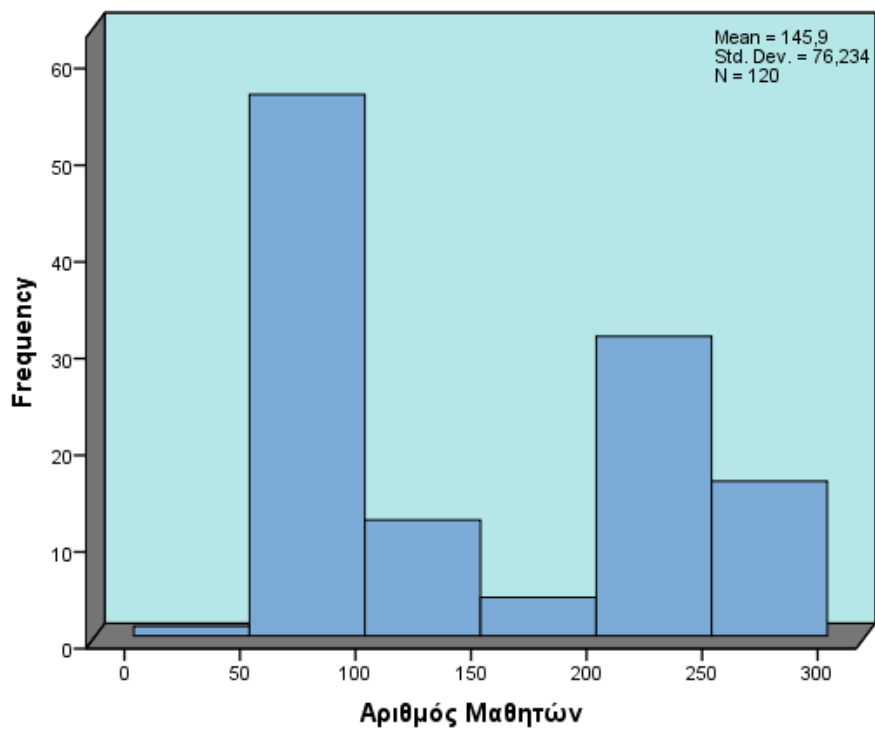
Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα με βάση την περιοχή της σχολικής μονάδας

Πίνακας 9: Αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου

	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Αριθμός Μαθητών
N	120	120
Μέση Τιμή	16,77	145,90
Διάμεσος	15,00	100,00
Τυπική Απόκλιση	5,565	76,234
Ελάχιστη Τιμή	4	20
Μέγιστη τιμή	25	280

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 9 αλλά και έπειτα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/θεισών, φαίνεται ο αριθμός των διδασκόντων/ουσών σε κάθε σχολείο κυμαίνεται από 4 έως 25, με μέσο αριθμό 17 εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο και τυπική απόκλιση 5,5. Ο μέσος αριθμός των μαθητών είναι 146 μαθητές/τριες με μικρότερο αριθμό μαθητών/τριών σε ένα σχολείο, τους 20. Αντίθετα με 280 άτομα λειτουργεί το σχολείο με τους πιο πολλούς μαθητές/τριες. Ωστόσο καθώς η διάμεση τιμή για τον αριθμό των

μαθητών/τριών είναι 100 φαίνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός σχολείων λειτουργούν με 100 ή λιγότερους/ες μαθητές/τριες.



Γράφημα 9α και 9β: Ιστογράμματα του αριθμού των μαθητών και των εκπαιδευτικών

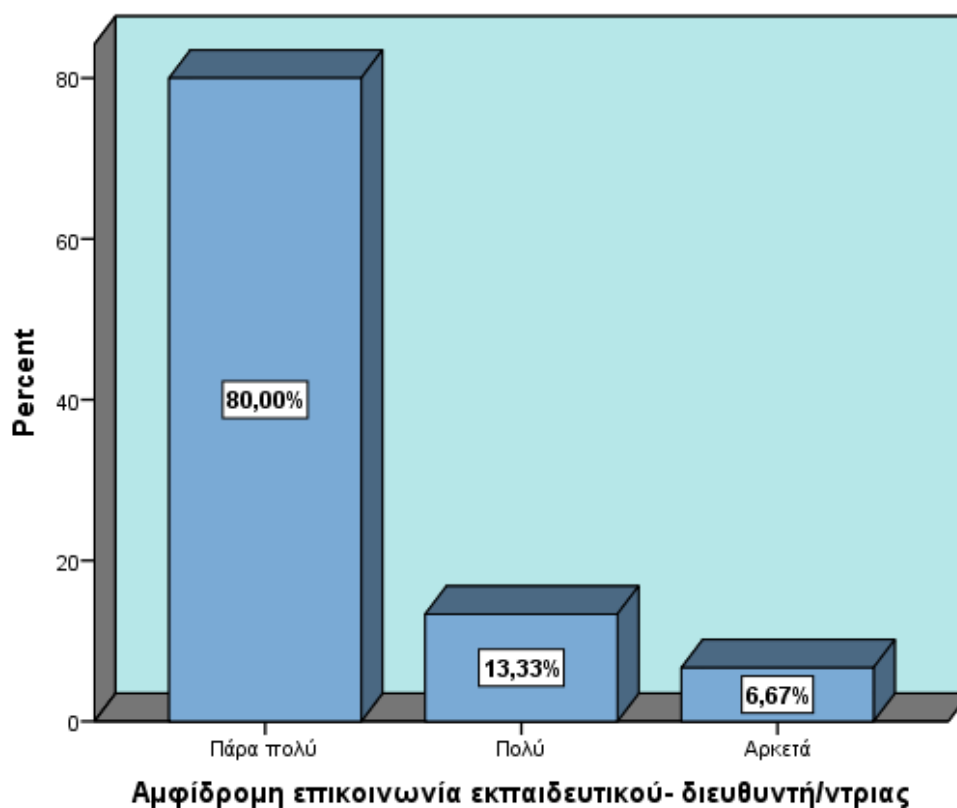
Β' Μέρος: Θεματικές ερωτήσεις

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, εξετάζεται κατά πόσο ορισμένοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 10α: *Επίδραση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*

Αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	96	80,0	80,0	80,0
	Πολύ	16	13,3	13,3	93,3
	Αρκετά	8	6,7	6,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος αποτελεί η ολοκληρωμένη και αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και το/τη διευθυντή/ντρια της μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα άτομα που γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες και τα προβλήματα της μονάδας, ενώ ο/η διευθυντής/ντρια είναι εκείνος/η που φροντίζει για την ορθή λειτουργία, την οργάνωση αλλά και την επίλυση των προβλημάτων. Το 80% και το 13,3% του δείγματος υποστήριξαν πως η σωστή επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές αποτελεί πάρα πολύ ή πολύ σημαντικό παράγοντα αντίστοιχα, στη διαμόρφωση θετικού κλίματος.



Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα με βάση την επίδραση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Πίνακας 10β: Επίδραση της έγκαιρης αντιμετώπισης των προβλημάτων εκ μέρους του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

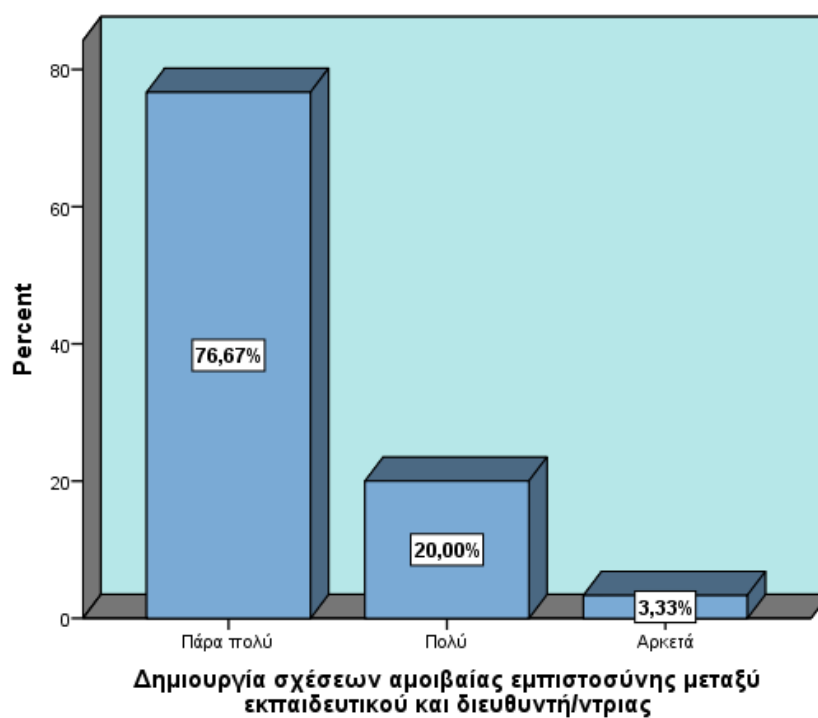
Έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	76	63,3	63,3	63,3
	Πολύ	44	36,7	36,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ωστόσο, ιδιαίτερη είναι και η σπουδαιότητα της έγκαιρης αντιμετώπισης των προβλημάτων από τη διεύθυνση της μονάδας, καθώς με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να διατηρηθεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου και να αποφευχθούν οι πιθανές συνέπειες οποιασδήποτε δυσλειτουργίας. Για το λόγο αυτό οι απαντήσεις των ερωτηθέντων/θεισών είναι μοιρασμένες ανάμεσα στην πολύ και πάρα πολύ μεγάλη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου παράγοντα με ποσοστά 63,3% και 36,7% αντίστοιχα.

Πίνακας 10γ: Επίδραση της δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	92	76,7	76,7	76,7
	Πολύ	24	20,0	20,0	96,7
	Αρκετά	4	3,3	3,3	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Ωστόσο πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλη επίδραση στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, παίζει η δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στο/στη διευθυντή/ντρια και στους/στις εκπαιδευτικούς της μονάδας όπως υποστήριξαν το 20% και το 76,7% των ερωτηθέντων/θεισών αντίστοιχα.



Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα με βάση την επίδραση της δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Πίνακας 10δ: Επίδραση της ύπαρξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

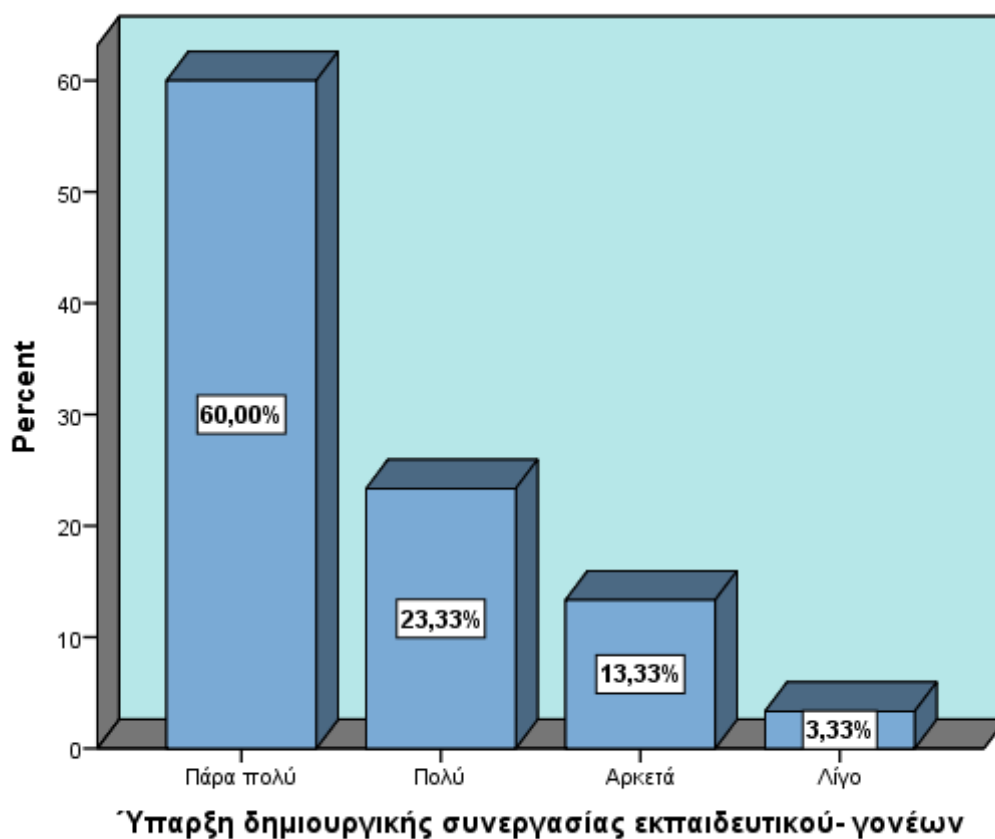
Υπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων/ισσών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	60	50,0	50,0	50,0
	Πολύ	56	46,7	46,7	96,7
	Λίγο	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Εκτός όμως από τη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στη διεύθυνση και τους/τις εκπαιδευτικούς, απαραίτητες είναι και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η ορθή και ολοκληρωμένη επικοινωνία των συναδέλφων/ισσών, θα βοηθήσει στον εντοπισμό και την ευκολότερη επίλυση τυχόν προβλημάτων. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται σε πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από το 46,7% και το 50% των ερωτηθέντων/θεισών αντίστοιχα.

Πίνακας 10ε: Επίδραση της ύπαρξης δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Υπαρξη δημιουργικής συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	72	60,0	60,0	60,0
	Πολύ	28	23,3	23,3	83,3
	Αρκετά	16	13,3	13,3	96,7
	Λίγο	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Άλλη μια σχέση η οποία θα ενισχύσει τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, είναι αυτή ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη τακτικής επικοινωνίας, αλλά και συνεργασίας ανάμεσα στις δύο αυτές πλευρές θα συμβάλλει θετικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που πιθανόν να συναντούν οι μαθητές/τριες, ενώ θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στη δημιουργία ευχάριστου και οικείου κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.



Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα με βάση την ύπαρξη δημιουργικής συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς

Πίνακας 10στ: Επίδραση της συνεργασίας των μαθητών στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Υπαρξη συνεργάσιμων μαθητών/τριών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	60	50,0	50,0	50,0
	Πολύ	44	36,7	36,7	86,7
	Αρκετά	8	6,7	6,7	93,3
	Λίγο	4	3,3	3,3	96,7
	Καθόλου	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Η ύπαρξη μαθητών/τριών οι οποίοι είναι συνεργάσιμοι και ανταποκρίνονται στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που θα βοηθήσει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί σύμφωνα με το 50% των εκπαιδευτικών πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα, ενώ με βάση το 36,7% αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των έξι παραπάνω ερωτήσεων, φαίνεται πως όλοι οι παράγοντες που εξετάστηκαν κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί καθώς συντελούν με καθοριστικό τρόπο στην ομαλή διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 11: Ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	120	100,0	100,0	100,0

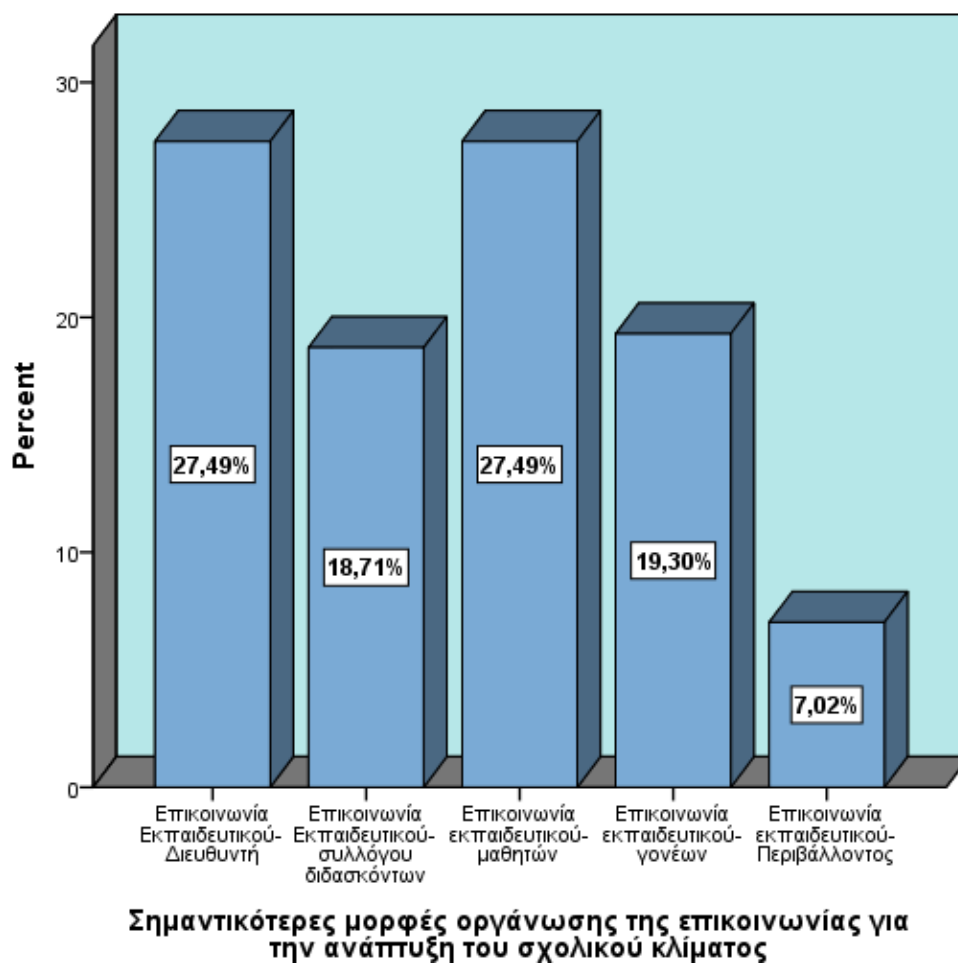
Ο ρόλος της επικοινωνίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Το γεγονός αυτό φαίνεται καθώς η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται ομόφωνα από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, αξιολογείται σε ποιο βαθμό ορισμένα πρόσωπα και φορείς από το χώρο του σχολείου φέρουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση ενός κλίματος με επικοινωνιακό χαρακτήρα εντός της σχολικής μονάδας. Ο/Η διευθυντής/ντρια, ο/η εκπαιδευτικός, ο σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητές και οι μαθήτριες, ο σύλλογος γονέων αλλά και το σχολικό περιβάλλον αποτελούν παράγοντες οι οποίοι είναι δυνατό να συνεισφέρουν στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την ομαλή λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 12: Μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος

Σημαντικότερες μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επικοινωνία Εκπαιδευτικού-Διευθυντή	94	27,5	27,5	27,5
	Επικοινωνία Εκπαιδευτικού-συλλόγου διδασκόντων	64	18,7	18,7	46,2
	Επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητών	94	27,5	27,5	73,7
	Επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέων	66	19,3	19,3	93,0
	Επικοινωνία εκπαιδευτικού- Περιβάλλοντος	24	7,0	7,0	100,0
	Total	342	100,0	100,0	

Από τον πίνακα 12, παρατηρώντας τα αποτελέσματα, είναι φανερό ότι οι περισσότερες απόψεις αναφορικά με τις σημαντικότερες μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, συγκλίνουν στη σπουδαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας αλλά και ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες με ίσα ποσοστά 27,49% του συνόλου των απαντήσεων. Μικρότερης σημασίας προκύπτει η επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με το περιβάλλον με ποσοστό 7% των απαντήσεων.



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα με βάση τις σημαντικότερες μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος

Πίνακας 13α: Ευθύνη του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος

Διευθυντής/ντρια		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	84	70,0	70,0	70,0
	Συχνά	32	26,7	26,7	96,7
	Μερικές φορές	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ο/Η διευθυντής/ντρια ως ο/η βασικός/ή εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας, φαίνεται να φέρει πολύ συχνά ή σχεδόν πάντα ευθύνη για τη δημιουργία του απαιτούμενου επικοινωνιακού κλίματος όπως υποστήριξαν το 26,7% και το 70% των ερωτηθέντων/θεισών αντίστοιχα.

Πίνακας 13β: Ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος

Εκπαιδευτικός		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	72	60,0	60,0	60,0
	Συχνά	48	40,0	40,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Η ευθύνη του/της εκπαιδευτικού είναι εξίσου μεγάλη όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις των ίδιων. Με ποσοστά 40% και 60% ο/η εκπαιδευτικός συμβάλλει συχνά ή σχεδόν πάντα στη διαμόρφωση του απαιτούμενου επικοινωνιακού κλίματος καθώς είναι εκείνος/η που έρχεται σε άμεση επαφή με τους μαθητές/τριες.

Πίνακας 13γ: Ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος

Σύλλογος διδασκόντων		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	64	53,3	53,3	53,3
	Συχνά	48	40,0	40,0	93,3
	Μερικές φορές	8	6,7	6,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Αν και ελαφρώς χαμηλότερα, τα ποσοστά σπουδαιότητας του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία διαμόρφωσης θετικού κλίματος είναι εξίσου σημαντικά, με το 53,3% των εκπαιδευτικών να θεωρούν σχεδόν πάντα υπεύθυνο το σύλλογο διδασκόντων στη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος και το 40% να υποστηρίζει τη συχνή συμβολή του συλλόγου στη διαδικασία αυτή.

Πίνακας 13δ: *Ευθύνη των μαθητών στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος*

Μαθητές/τριες		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	40	33,3	33,3	33,3
	Συχνά	40	33,3	33,3	66,7
	Μερικές φορές	32	26,7	26,7	93,3
	Σπάνια	4	3,3	3,3	96,7
	Σχεδόν ποτέ	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ο ρόλος των μαθητών/τριών φαίνεται να είναι περισσότερο περιορισμένος στη διαμόρφωση επικοινωνιακού κλίματος. Το 33,3% των εκπαιδευτικών θεωρούν σχεδόν πάντα υπεύθυνους τους μαθητές/τριες για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, ενώ ανάλογο ποσοστό θεωρεί συχνά καθοριστικό το ρόλο τους. Ωστόσο το 26,7% εκφράζει μεγαλύτερη αβεβαιότητα, θεωρώντας μερικές φορές καθοριστική τη συμβολή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση επικοινωνιακού κλίματος.

Πίνακας 13ε: *Ευθύνη του συλλόγου γονέων στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος*

Σύλλογος γονέων		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	16	13,3	13,3	13,3
	Συχνά	56	46,7	46,7	60,0
	Μερικές φορές	40	33,3	33,3	93,3
	Σπάνια	4	3,3	3,3	96,7
	Σχεδόν ποτέ	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ο σύλλογος γονέων αποτελεί ένα φορέα ο οποίος αν και σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, συμβάλλει με τη σειρά του στην ομαλή επικοινωνιακή λειτουργία. Ο συγκεκριμένος φορέας κρίθηκε συχνά υπεύθυνος για τη δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος από το 46,7% και μερικές φορές υπεύθυνος από το 33,3% του δείγματος.

Πίνακας 13στ: Ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος

Σχολικό περιβάλλον		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	32	26,7	26,7	26,7
	Συχνά	48	40,0	40,0	66,7
	Μερικές φορές	36	30,0	30,0	96,7
	Σχεδόν ποτέ	4	3,3	3,3	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί σχεδόν πάντα υπεύθυνο φορέα για τη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος σύμφωνα με το 26,7% των ερωτηθέντων/θεισών, ενώ το 40% και το 30% του δείγματος απάντησαν ότι συχνά ή μερικές φορές το σχολικό περιβάλλον συνεισφέρει στη διαδικασία ενίσχυσης της επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας.

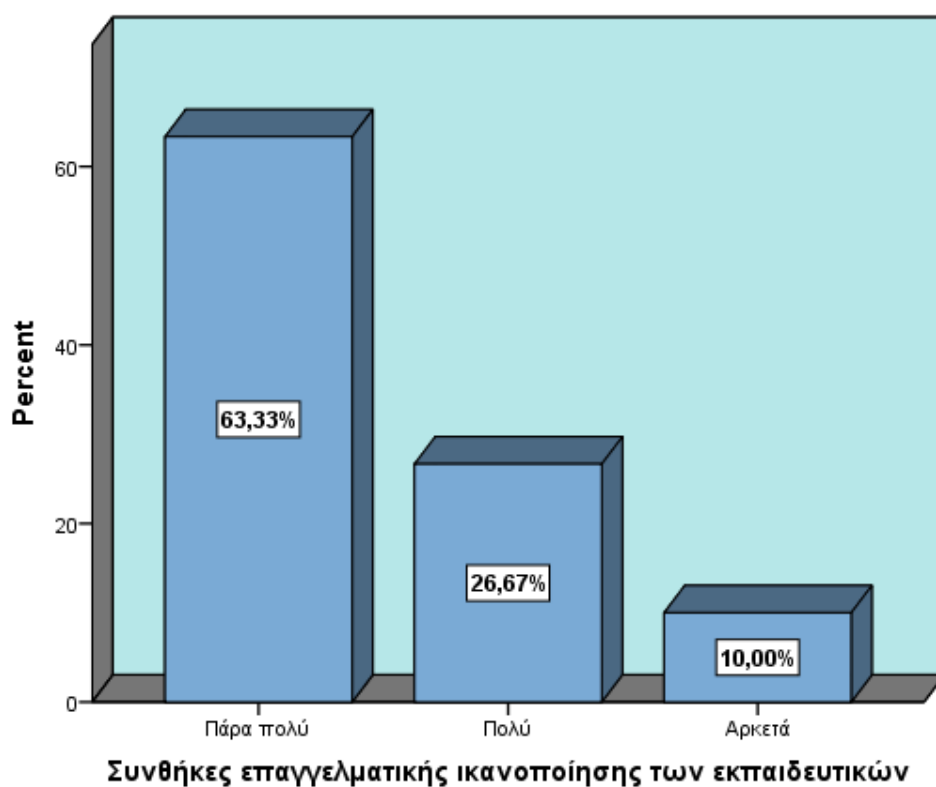
Συμπερασματικά, είναι φανερό πως ο/η εκπαιδευτικός και ο/η διευθυντής/ντρια αποτελούν τους φορείς με τη μεγαλύτερη ευθύνη στους οποίους συγκεντρώνεται το βάρος της διαμόρφωσης θετικού κλίματος και επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι γονείς μέσω του συλλόγου γονέων επιτελούν καθοριστικό έργο και διαθέτουν με τη σειρά τους μερίδιο ευθύνης στη διαμόρφωση του κατάλληλου επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

Με τις επόμενες ερωτήσεις στόχος της έρευνας, είναι να γίνει ξεκάθαρο ποια είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από την οργάνωση της επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο.

Πίνακας 14α: Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	76	63,3	63,3	63,3
	Πολύ	32	26,7	26,7	90,0
	Αρκετά	12	10,0	10,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στη μελέτη φαίνεται ξεκάθαρα ότι η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών προκύπτει σε πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μέσα από την οργάνωση της επικοινωνίας όπως δήλωσε το 26,7% και το 63,3% των ατόμων του δείγματος.



Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 14β: Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες συνεργασίας των εκπαιδευτικών

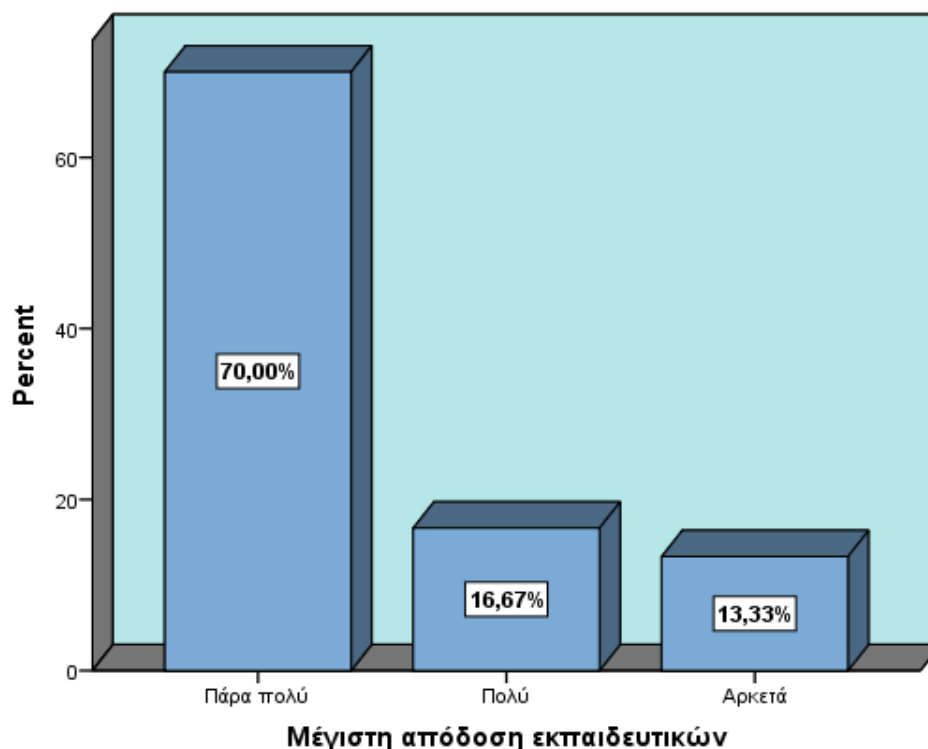
Συνθήκες συνεργασίας των εκπαιδευτικών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	88	73,3	73,3	73,3
	Πολύ	32	26,7	26,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Από το 73,3% και το 26,7% των απαντήσεων προκύπτει ότι η δημιουργία συνθηκών ομαλής και ισορροπημένης συνεργασίας των εκπαιδευτικών, είναι ένας από τα κυριότερα θετικά αποτελέσματα της οργάνωσης της επικοινωνίας.

Πίνακας 14γ: Σε ποιο βαθμό δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες που συντελούν στη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών

Μέγιστη απόδοση εκπαιδευτικών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	84	70,0	70,0	70,0
	Πολύ	20	16,7	16,7	86,7
	Αρκετά	16	13,3	13,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Με το 70% και το 16,7% των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ότι η μέγιστη απόδοσή τους είναι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό αντίστοιχα αποτέλεσμα της οργάνωσης της επικοινωνίας φαίνεται πως και η απόδοση των διδασκόντων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος.



Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για τη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 15: Αναφέρεται η επικοινωνία στο σύνολο της σχολικής ζωής.

Η επικοινωνία αναφέρεται στο σύνολο της σχολικής ζωής					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	120	100,0	100,0	100,0

Από το αποτέλεσμα των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, προκύπτει ότι η επικοινωνία αποτελεί μία αξία άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολικό περιβάλλον, αλλά και τη ζωή μέσα σ αυτό. Όλοι/ες οι ερωτηθέντες/θείσες συμφώνησαν στη σπουδαιότητα της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος.

Καθώς ο ρόλος της επικοινωνίας προκύπτει ουσιαστικός και απαραίτητος, πραγματοποιείται έλεγχος στη συνέχεια σχετικά με τη συχνότητα ανάπτυξης επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στα υπόλοιπα πρόσωπα από τα οποία αποτελείται το σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα ελέγχεται η συχνότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με:

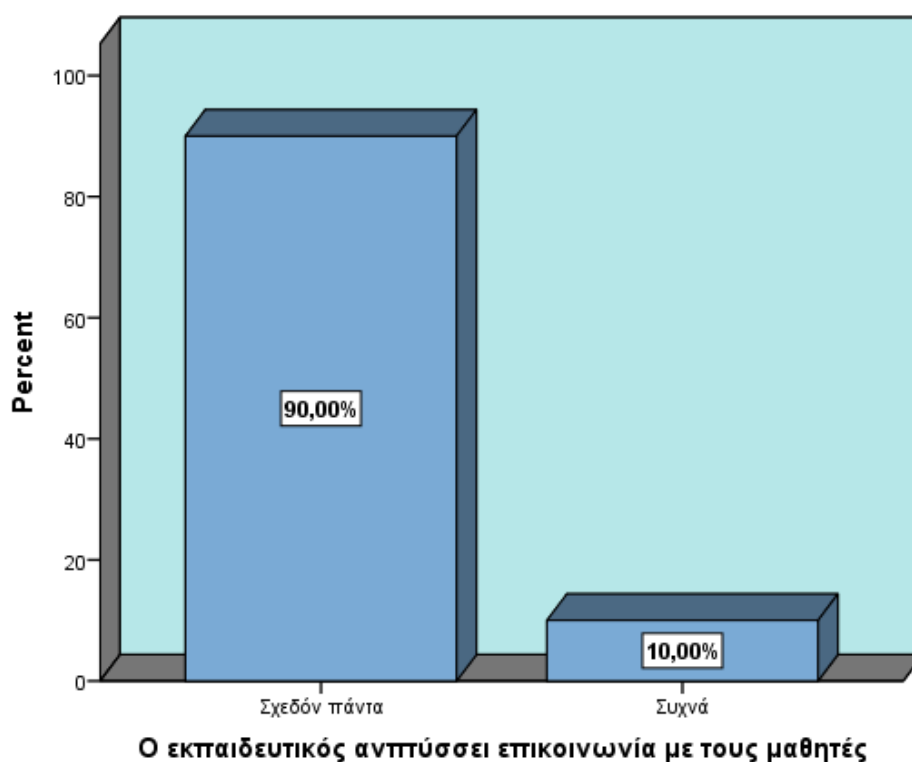
- i τους μαθητές,
- ii τους συναδέλφους του,
- iii τη διεύθυνση,
- iv τους γονείς αλλά και

v. το κοινωνικό περιβάλλον

Πίνακας 16α: Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους μαθητές		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	108	90,0	90,0	90,0
	Συχνά	12	10,0	10,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Όπως είναι αναμενόμενο, η πιο ισχυρή επικοινωνιακή σχέση αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών καθώς οι μαθητές/τριες είναι αυτοί/ές με τους/τις οποίους/ες περνά τις περισσότερες ώρες προσπαθώντας να μεταφέρει γνώσεις και εμπειρίες μέσω της δημιουργίας ενός ευχάριστου και θετικού διδακτικού κλίματος. Η επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες αναπτύσσεται συχνά και σχεδόν πάντα σύμφωνα με το 10% και το 90% των ερωτηθέντων/θεισών αντίστοιχα, που αποτελούν και το συνολικό δείγμα.



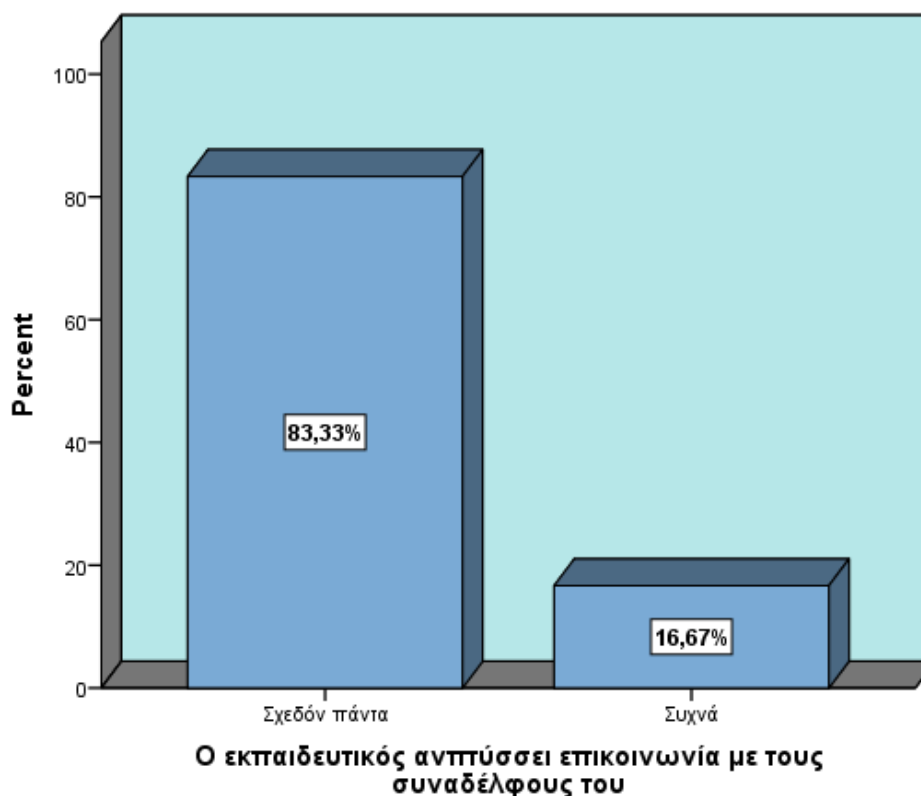
Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους μαθητές

Πίνακας 16β: Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους συναδέλφους του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	100	83,3	83,3	83,3
	Συχνά	20	16,7	16,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ανάλογες απαντήσεις προέκυψαν και σχετικά με την επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις συναδέλφους/ισσές του/της, καθώς αναπτύσσεται συχνά ή σχεδόν πάντα σύμφωνα με το 16,7% και το 83,3% του συνολικού δείγματος.



Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους συναδέλφους του

Πίνακας 16γ: Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το διευθυντή

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	88	73,3	73,3	73,3
	Συχνά	32	26,7	26,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ούτε στην περίπτωση της σχέσης εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας. Με ποσοστά 26,7% και 73,3% φαίνεται πως οι ερωτηθέντες/θείσες αναπτύσσουν συχνά ή σχεδόν πάντα αντίστοιχα ολοκληρωμένη επικοινωνιακή σχέση με το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό καθώς συμβάλλει στη αρμονική λειτουργία της μονάδας αλλά και στην αποφυγή προβλημάτων και διαφωνιών.

Πίνακας 16δ: *Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς*

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους γονείς					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	64	53,3	53,3	53,3
	Συχνά	48	40,0	40,0	93,3
	Μερικές φορές	8	6,7	6,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Λίγο χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά επικοινωνίας με τους γονείς, με το 40% να δηλώνει συχνή επικοινωνία γονέων εκπαιδευτικών και το 53,3% να δηλώνει ότι η επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές επιτυγχάνεται σχεδόν πάντα. Ωστόσο υπάρχει και ένα 6,7% του δείγματος που εξέφρασε μεγαλύτερη αβεβαιότητα.

Πίνακας 16ε: *Ανάπτυξη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το κοινωνικό περιβάλλον*

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	32	26,7	26,7	26,7
	Συχνά	56	46,7	46,7	73,3
	Μερικές φορές	32	26,7	26,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Όσον αφορά στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με το κοινωνικό περιβάλλον, φαίνεται ότι ενώ επιτυγχάνεται συχνά με βάση το 46,7% των απαντήσεων και σχεδόν πάντα σύμφωνα με το 26,7%, το υπόλοιπο 26,7% των ερωτηθέντων/θεισών, δήλωσαν ότι η επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον πραγματοποιείται μερικές φορές.

Συνεπώς, αν και η επικοινωνία με όλα τα παραπάνω πρόσωπα φαίνεται να επιτυγχάνεται από τον/την εκπαιδευτικό, η επικοινωνιακή σχέση με τους/τις μαθητές/τριες

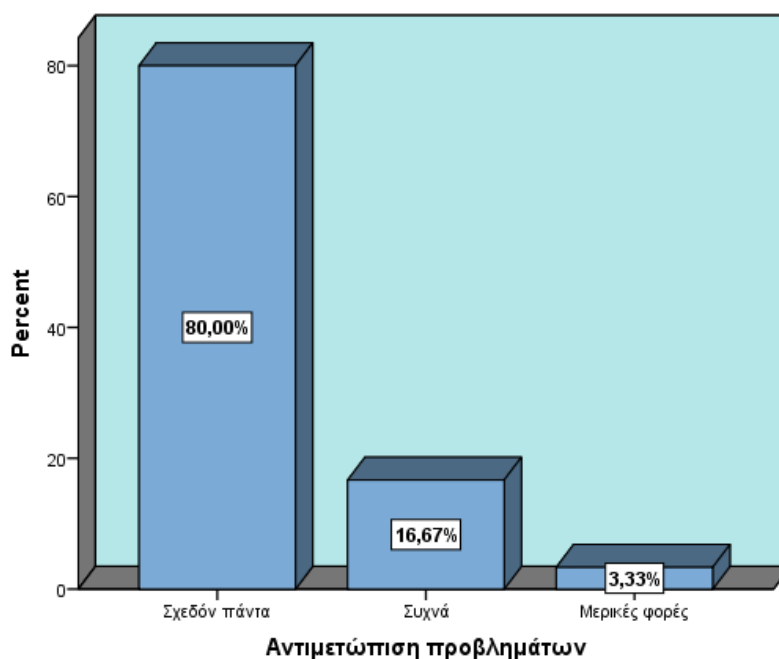
και τους/τις συναδέλφους είναι αυτές που ξεχωρίζουν και δημιουργούνται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να διαμορφωθεί μια εικόνα σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους συμβάλλει η ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 17α: Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων

Αντιμετώπιση προβλημάτων		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	96	80,0	80,0	80,0
	Συχνά	20	16,7	16,7	96,7
	Μερικές φορές	4	3,3	3,3	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Όπως είναι λογικό και όπως υποστηρίζεται από το 16,7% και το 80% των εκπαιδευτικών, η αντιμετώπιση προβλημάτων είναι συχνά ή σχεδόν πάντα ένας από τους θετικούς παράγοντες που προκύπτουν μέσω της ανάπτυξης της επικοινωνίας.



Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων

Πίνακας 17β: Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην άρση παρεξηγήσεων

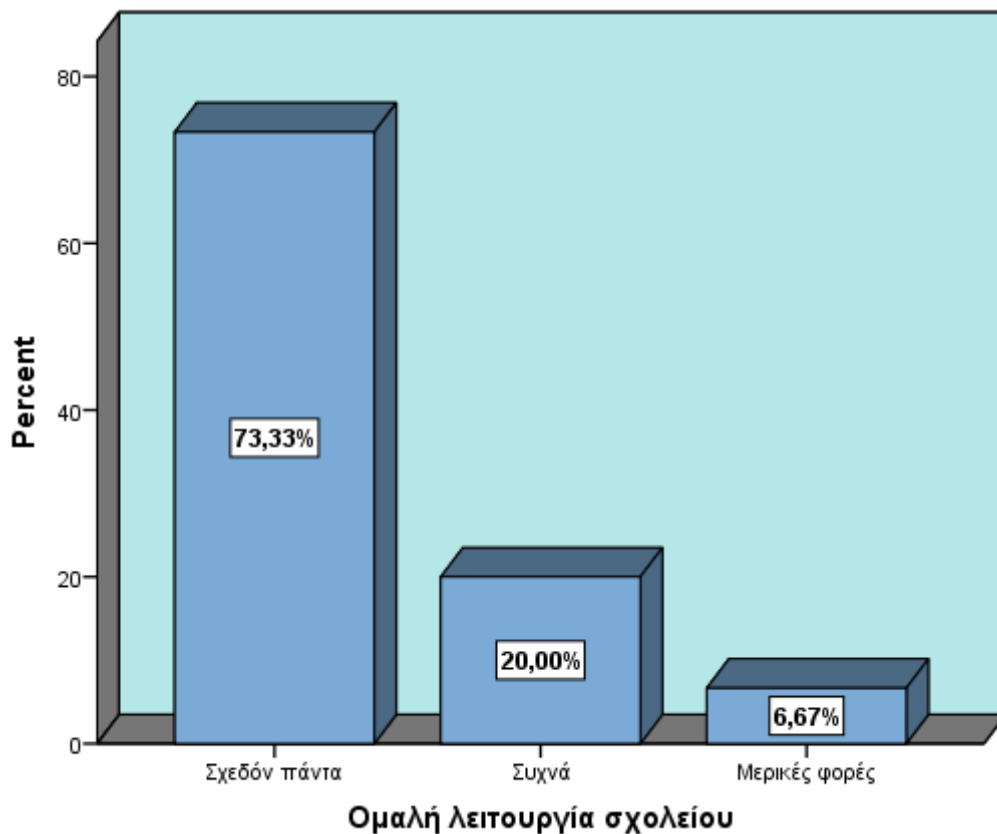
Άρση παρεξηγήσεων		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	80	66,7	66,7	66,7
	Συχνά	36	30,0	30,0	96,7
	Μερικές φορές	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Αν και με ελαφρώς χαμηλότερα ποσοστά, η άρση των πιθανών παρεξηγήσεων αποτελεί μια ακόμα από τις θετικές επιδράσεις του παράγοντα της επικοινωνίας. Με 30% και 66,7% οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι συχνά ή σχεδόν πάντα επιλύονται οι παρεξηγήσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 17γ: Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην ομαλή λειτουργία του σχολείου

Ομαλή λειτουργία σχολείου		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	88	73,3	73,3	73,3
	Συχνά	24	20,0	20,0	93,3
	Μερικές φορές	8	6,7	6,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ανάλογα είναι κατά αποτελέσματα που επιφέρει η επικοινωνία στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, η οποία επιτυγχάνεται συχνά έως και σχεδόν πάντα σύμφωνα με το 20% και το 73,3% των ερωτηθέντων/θειςών.



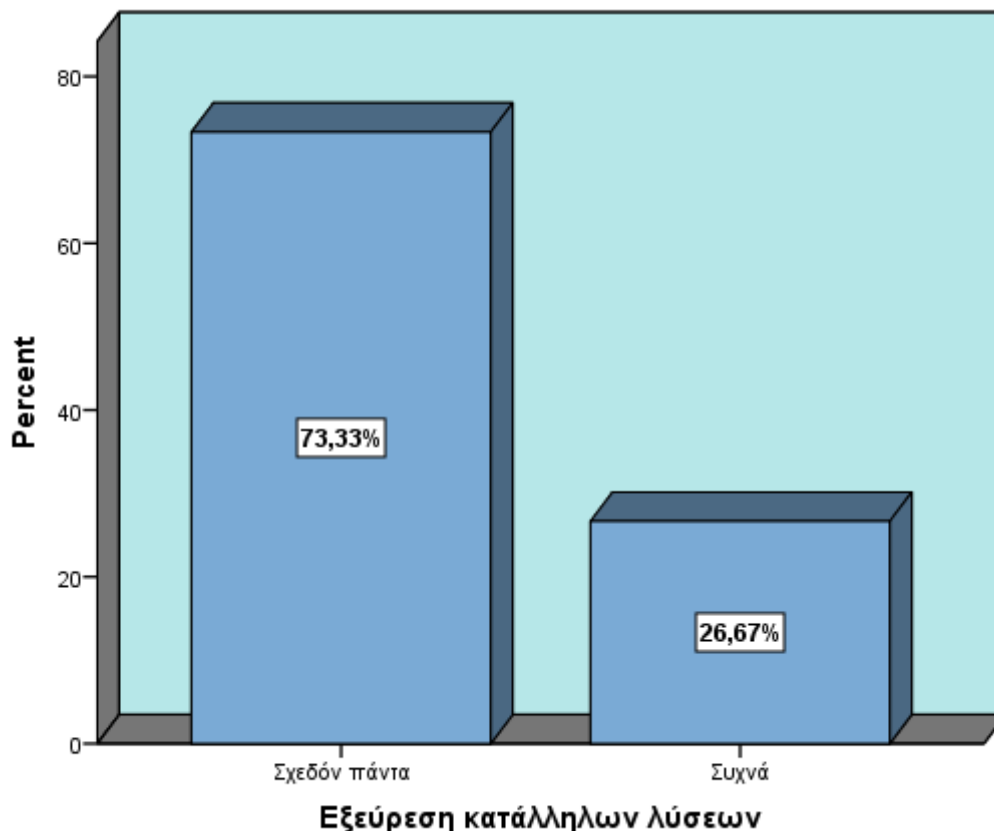
Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας

Πίνακας 17δ: Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην εξεύρεση κατάλληλων λύσεων

Εξεύρεση κατάλληλων λύσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	88	73,3	73,3	73,3
	Συχνά	32	26,7	26,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Μέσα από την επικοινωνία είναι συχνά ή σχεδόν πάντα εφικτό να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις για τα οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της λειτουργίας ενός σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό διαμορφώθηκε με βάση το 26,7% και το 73,3% των απαντήσεων αντίστοιχα.



Γράφημα 20: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην εξεύρεση κατάλληλων λύσεων.

Πίνακας 17ε: Η ανάπτυξη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος συντελεί στην ενίσχυση της επικοινωνίας

Ενίσχυση επικοινωνίας

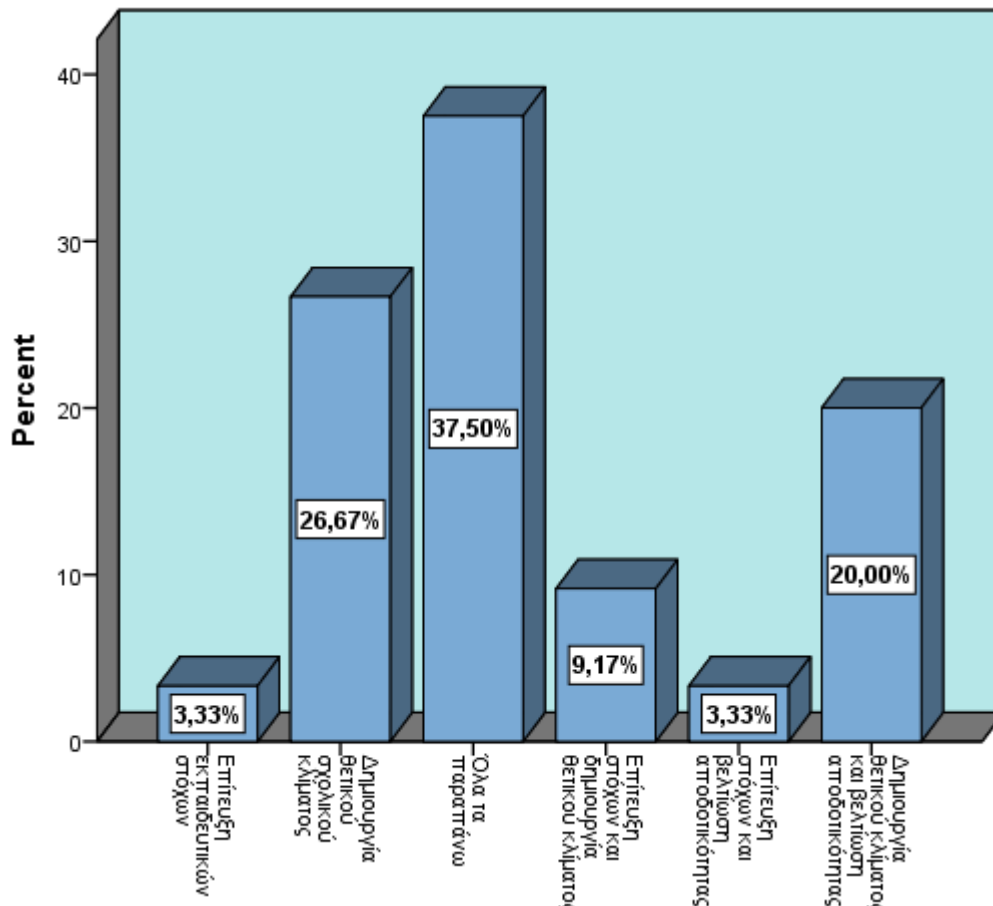
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	104	86,7	86,7	86,7
	Συχνά	12	10,0	10,0	96,7
	Μερικές φορές	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Σύμφωνα με το 10% και το 86,6% των ερωτηθέντων/θεισών, η ενίσχυση της επικοινωνίας αποτελεί συχνά ή σχεδόν πάντα άμεσο αποτέλεσμα της ορθής και ολοκληρωμένης επικοινωνιακής σχέσης του/της εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 18: Στόχοι της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα

Σκοπός της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επίτευξη εκπαιδευτικών 4 στόχων		3,3	3,3	3,3
	Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος 32		26,7	26,7	30,0
	Επίτευξη στόχων-Δημιουργία θετικού κλίματος – Βελτίωση αποδοτικότητας 45		37,5	37,5	67,5
	Επίτευξη στόχων και δημιουργία θετικού κλίματος 11		9,2	9,2	76,7
	Επίτευξη στόχων και βελτίωση αποδοτικότητας 4		3,3	3,3	80,0
	Δημιουργία θετικού κλίματος και βελτίωση αποδοτικότητας 24		20,0	20,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18, η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και ευχάριστου περιβάλλοντος κρίνεται ως ο βασικότερος σκοπός συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Το 26,7% των ερωτηθέντων/θεισών θεωρούν κύριο το θετικό κλίμα βασικό στόχο των εκπαιδευτικών, ενώ το 20% υποστηρίζουν ότι το θετικό κλίμα σε συνδυασμό με τη βελτίωση της αποδοτικότητας της μονάδας είναι ο σκοπός που επιθυμούν να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της επικοινωνιακής τους δραστηριότητας. Ωστόσο το 37,5% του δείγματος, προσθέτει στους δύο αυτούς σκοπούς και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.



Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα με βάση τους στόχους συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα

Πίνακας 19: Ανάπτυξη διαδικασιών από τη σχολική μονάδα με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας

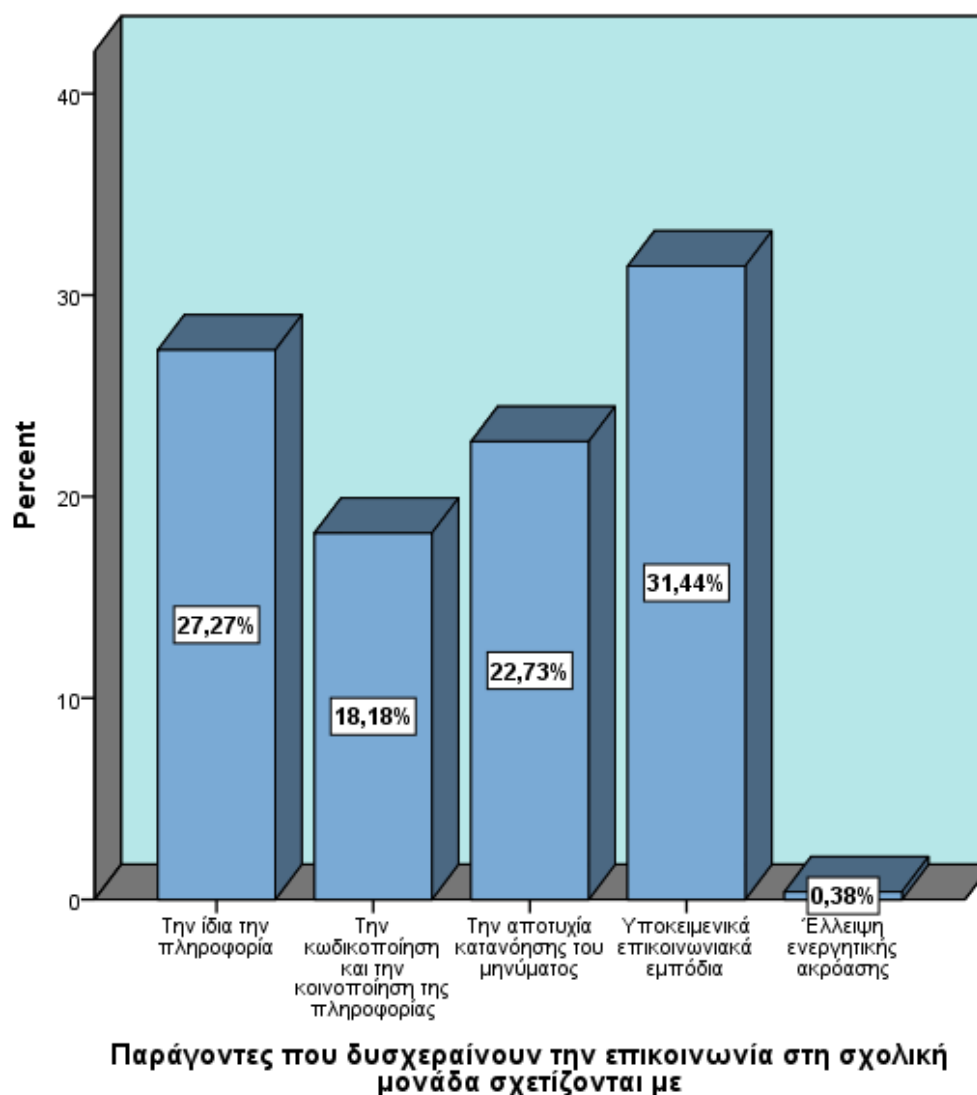
Η σχολική μονάδα αναπτύσσει διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	100	83,3	83,3	83,3
	Όχι	20	16,7	16,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς το 83,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται θέτει σε εφαρμογή διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της.

Πίνακας 20: Παράγοντες που προκαλούν δυσκολία στην επικοινωνία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Την ίδια την πληροφορία	72	27,3	27,3	27,3
	Την κωδικοποίηση και την 48 κοινοποίηση της πληροφορίας		18,2	18,2	45,5
	Την αποτυχία κατανόησης 60 του μηνύματος		22,7	22,7	68,2
	Υποκειμενικά 83 επικοινωνιακά εμπόδια		31,4	31,4	99,6
	Έλλειψη ενεργητικής 1 ακρόασης		0,4	0,4	100,0
Total		264	100,0	100,0	

Εξετάζοντας τις ρίζες των παραγόντων οι οποίοι δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή διαδικασία στη σχολική μονάδα, φαίνεται ότι τα περισσότερα εμπόδια είναι υποκειμενικά με ποσοστό 31,4% των απαντήσεων, ενώ πολύ συχνά παρατηρείται αποτυχία στην κατανόηση του μηνύματος που μεταφέρεται όπως δείχνει το 22,7% των απαντήσεων. Επιπλέον, πολλές δυσκολίες σχετίζονται με την ίδια την πληροφορία.



Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα με βάση τους παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στην επικοινωνία

Πίνακας 21: Πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας

Η σχολική μονάδα πραγματοποιεί συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	76	63,3	63,3	63,3
	Όχι	44	36,7	36,7	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Αν και από το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος οι απαντήσεις σχετικά με τη διοργάνωση συναντήσεων με στόχο την πρόληψη επικοινωνιακών προβλημάτων ήταν θετικές, παρατηρείται ένα σημαντικό ποσοστό, το 36,7% του δείγματος των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν έδειξαν να έχουν γνώση για την διοργάνωση παρόμοιων συναντήσεων στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται.

Πίνακας 22: Πραγματοποίηση εξωδιδασκτικών συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων

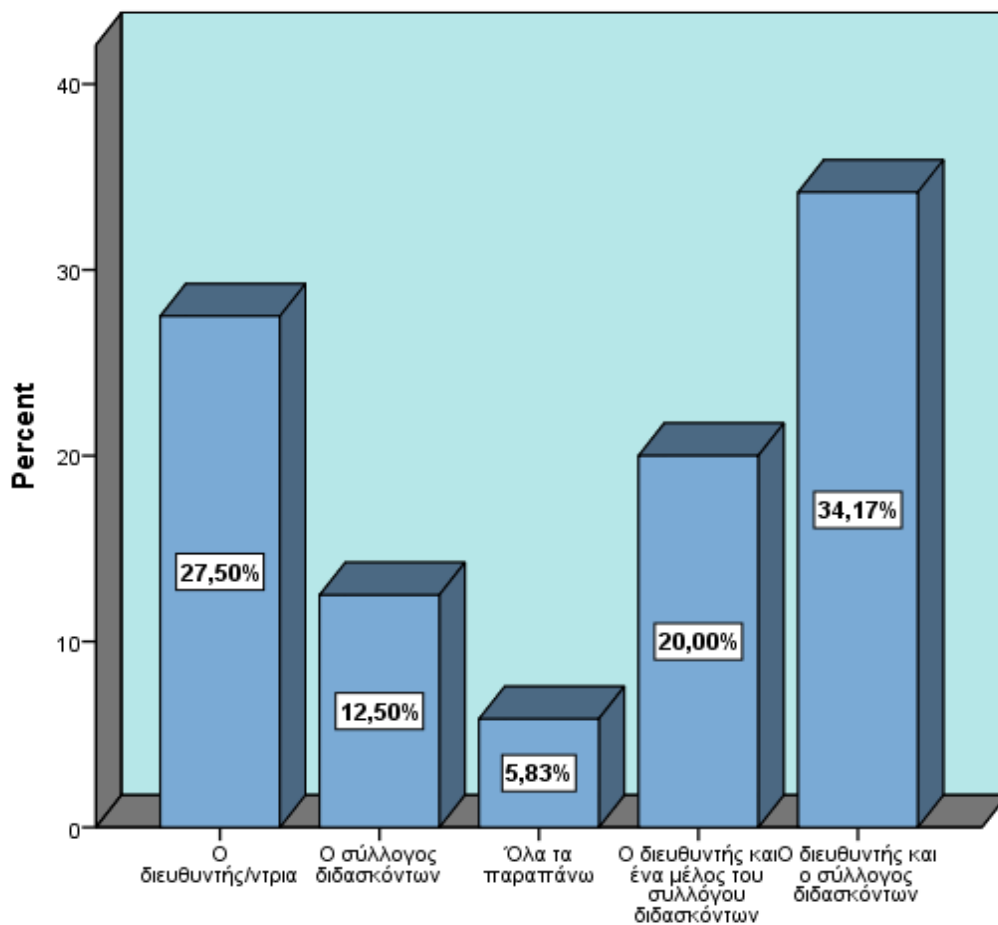
Μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων υπάρχουν εξωδιδασκτικές συναντήσεις					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	76	63,3	63,3	63,3
	Όχι	44	36,7	36,7	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Ίδια ποσοστά προέκυψαν και από τις απαντήσεις σχετικά με την πραγματοποίηση ή μη εξωδιδασκτικών συναντήσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, με το 76% του δείγματος να δίνει θετική απάντηση.

Πίνακας 23: Ανάλυση πρωτοβουλίας για ενδεχόμενες εξωδιδασκτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων

Ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία για πιθανές εξωδιδασκτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ο διευθυντής/ντρια	33	27,5	27,5	27,5
	Ο σύλλογος διδασκόντων	15	12,5	12,5	40,0
	Όλα τα παραπάνω	7	5,8	5,8	45,8
	Ο διευθυντής και ένα μέλος του συλλόγου διδασκόντων	24	20,0	20,0	65,8
	Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων	41	34,2	34,2	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Στις περιπτώσεις στις οποίες πραγματοποιούνται συναντήσεις μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων έξω από το πλαίσιο της διδασκαλίας, την πρωτοβουλία φαίνεται να αναλαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια αρκετές φορές μόνος του (σύμφωνα με το 27,5% των απαντήσεων), μερικές φορές με τη βοήθεια ενός μέλους του συλλόγου διδασκόντων (με βάση το 20% του δείγματος) και άλλες φορές σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων (σύμφωνα με το 34,2% των εκπαιδευτικών).



Ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία για πιθανές εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων

Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα με βάση την ανάληψη πρωτοβουλίας για πιθανές εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, γίνεται προσπάθεια να εξεταστεί κατά πόσο οι πιθανές εξωδιδακτικές δραστηριότητες θα συντελέσουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος αλλά και των σχέσεων μεταξύ των ατόμων που αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας.

Πίνακας 24α: Συμβολή των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος

Ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	56	46,7	46,7	46,7
	Συχνά	48	40,0	40,0	86,7
	Μερικές φορές	16	13,3	13,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Η δημιουργία και η ανάπτυξη ενός ευχάριστου και δημιουργικού σχολικού κλίματος, αποτελεί ένα αποτέλεσμα το οποίο επιτυγχάνεται συχνά με βάση το 40% και σχεδόν πάντα με βάση το 46,7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη χάρη στη διοργάνωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων.

Πίνακας 24β: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων

Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	48	40,0	40,0	40,0
	Συχνά	56	46,7	46,7	86,7
	Μερικές φορές	16	13,3	13,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Ανάλογη είναι η συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, με το 40% και το 46,7% του δείγματος να υποστηρίζει ότι σχεδόν πάντα ή έστω συχνά δημιουργούνται φιλικές σχέσεις.

Πίνακας 24γ: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	60	50,0	50,0	50,0
	Συχνά	48	40,0	40,0	90,0
	Μερικές φορές	12	10,0	10,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Καθοριστικός ωστόσο φαίνεται να είναι ο ρόλος των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση της επικοινωνίας, αποτέλεσμα που παρατηρείται συχνά ή σχεδόν πάντα, όπως υποστηρίζει το 40% και το 50% του δείγματος των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Πίνακας 24δ: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

Βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	36	30,0	30,0	30,0
	Συχνά	48	40,0	40,0	70,0
	Μερικές φορές	32	26,7	26,7	96,7
	Σπάνια	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Αν και με ποσοστά 30% και 40% οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι σχεδόν πάντα ή συχνά αντίστοιχα οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες συντελούν καθοριστικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με ποσοστό 26,7% παρατηρούνται ορισμένες αμφιβολίες.

Πίνακας 24ε: Συμβολή των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στη δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων

Δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν πάντα	24	20,0	20,0	20,0
	Συχνά	48	40,0	40,0	60,0
	Μερικές φορές	28	23,3	23,3	83,3
	Σπάνια	20	16,7	16,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Η διοργάνωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, ενέχει ωστόσο τον κίνδυνο να δημιουργηθούν εντάσεις και προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που παρατηρείται σχεδόν πάντα από το 20% των εκπαιδευτικών, συχνά από το 40% του δείγματος και μερικές φορές ή σπάνια από το 23,3% και το 16,7% των ερωτηθέντων/θεισών αντίστοιχα.

Ως αποτέλεσμα, φαίνεται ότι η διοργάνωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων αποτελεί μία πρωτοβουλία απαραίτητη για τη διαρκή βελτίωση τόσο των φιλικών και επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας, όσο και για την καλύτερη λειτουργία της ίδιας της μονάδας μέσα από τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου περιβάλλοντος.

Πίνακας 25: *Ύπαρξη ή μη εξωδιδασκτικών συναντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας*

Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή/ντρια υπάρχουν εξωδιδασκτικές συναντήσεις;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	60	50,0	50,0	50,0
	Όχι	60	50,0	50,0	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Στην προσπάθεια διερεύνησης της πραγματοποίησης εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τον/τη διευθυντή/ντρια, οι απαντήσεις μοιράστηκαν, με το 50% του δείγματος να συμφωνεί και το υπόλοιπο 50% του δείγματος να διαφωνεί με την ύπαρξη αυτών των συναντήσεων.

Πίνακας 26: *Ύπαρξη ή μη άτυπων φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων*

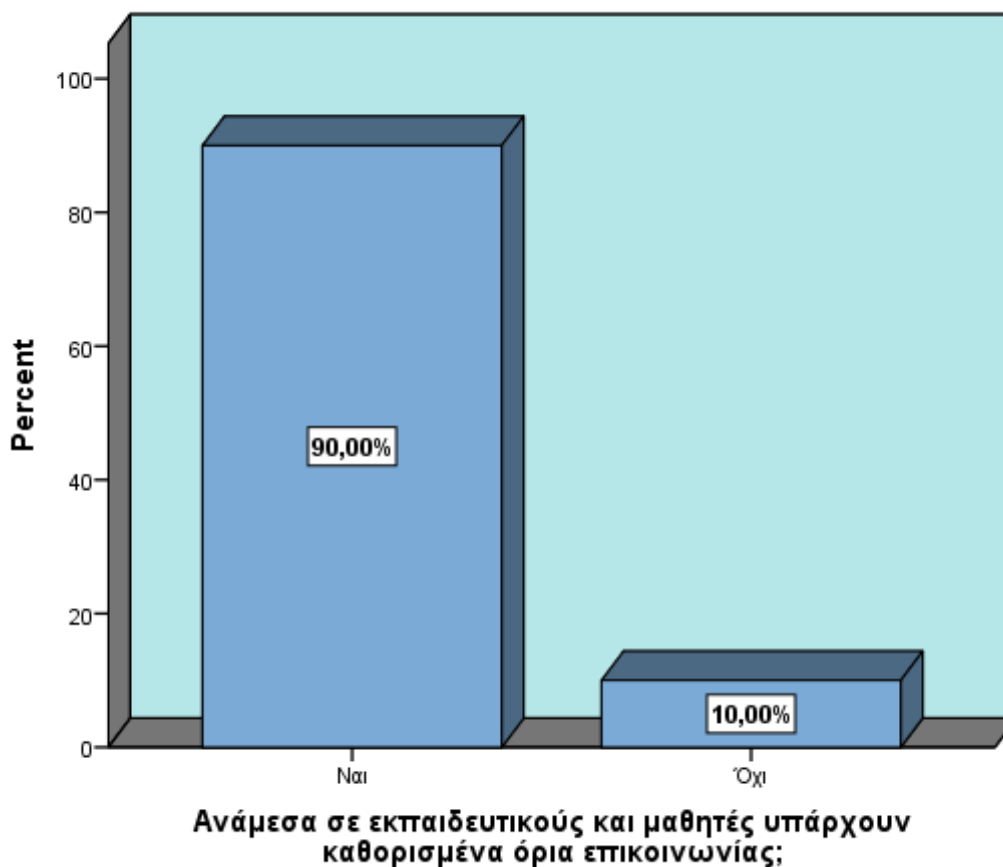
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών υπάρχουν άτυπες φιλικές σχέσεις;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	60	50,0	50,0	50,0
	Όχι	60	50,0	50,0	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Όσον αφορά στη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, και σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση καθώς μόνο στις μισές περιπτώσεις (50% του δείγματος) φαίνεται να δημιουργούνται σχέσεις φιλίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Πίνακας 27: *Ύπαρξη ή μη καθορισμένων ορίων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών*

Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές υπάρχουν καθορισμένα όρια επικοινωνίας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	108	90,0	90,0	90,0
	Όχι	12	10,0	10,0	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Σχετικά με την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς φαίνεται από το 90% των απαντήσεων ότι υπάρχει οριοθέτηση καθώς έχουν διευκρινιστεί οι κανόνες και τα όρια της επικοινωνίας.



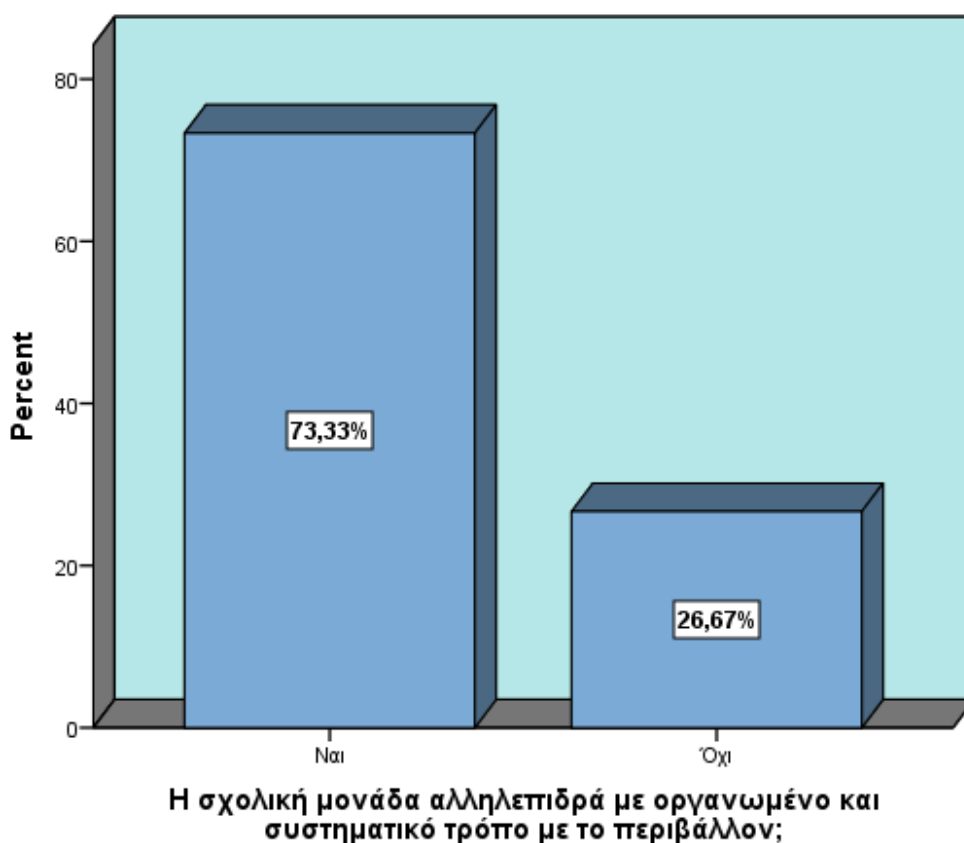
Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα με βάση την ύπαρξη ή μη καθορισμένων ορίων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών

Πίνακας 28: Ύπαρξη ή μη αλληλεπίδρασης της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον

Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με το περιβάλλον;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	88	73,3	73,3	73,3
	Όχι	32	26,7	26,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Η πλειονότητα των απαντήσεων και συγκεκριμένα το 73,3% των εκπαιδευτικών, υποδεικνύουν την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν και το περιβάλλον στο οποίο ανήκει.



Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα με βάση την ανάληψη ύπαρξη ή μη αλληλεπίδρασης της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον

Πίνακας 29: Άσκηση επιρροής της σχολικής μονάδας στο περιβάλλον το οποίο ανήκει

Η σχολική μονάδα επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	92	76,7	76,7	76,7
	Όχι	28	23,3	23,3	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Όπως υποστηρίζει το 76,7% των ερωτηθέντων/θεισών, η σχολική μονάδα ασκεί πράγματι επιρροή στο περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

Πίνακας 30: Άσκηση επιρροής του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας στην εσωτερική της επικοινωνία

Το περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει την εσωτερική επικοινωνία;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	80	66,7	66,7	66,7
	Όχι	40	33,3	33,3	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας, φαίνεται να δέχεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό επιδράσεις από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από το 66,7% των ερωτηθέντων/θεισών εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το 76,7% των ερωτηθέντων το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Μάλιστα το 11,96 %, έθιξε και τους τρόπους με τους οποίους αυτό συμβαίνει. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις απόψεις τριών εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι:

1. «Στο σχολείο μας φοιτούν μαθητές /τριες από διάφορες κοινωνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ομάδες. Οι κώδικες επικοινωνίας και οι ηθικές αξίες διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα με αποτέλεσμα να δυσκολεύει η επικοινωνία μεταξύ μαθητών-μαθητών, εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονέων και γονέων-γονέων».
2. «Οι Ρομά και οι σχέσεις τους με τους ντόπιους δημιουργούν προβλήματα επικοινωνίας που επηρεάζουν το σχολείο μας και τη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητών και μαθητών».
3. «Οι συνήθειες που επικρατούν στο εκάστοτε περιβάλλον, όπως διατροφικές συνήθειες, ήθη, έθιμα, γλωσσικά ιδιώματα, αποτυπώνονται μέσα στη σχολική κοινότητα κι επηρεάζουν την επικοινωνία εντός της».

Πίνακας 31: Άσκηση επιρροής του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας στο σχολικό της κλίμα

Το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει το σχολικό κλίμα εντός της;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	92	76,7	76,7	76,7
	Όχι	28	23,3	23,3	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Εκτός από την επικοινωνία ωστόσο, σημαντική επίδραση από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει, φαίνεται να δέχεται και το σχολικό κλίμα της μονάδας σύμφωνα με το 76,7% των εκπαιδευτικών.

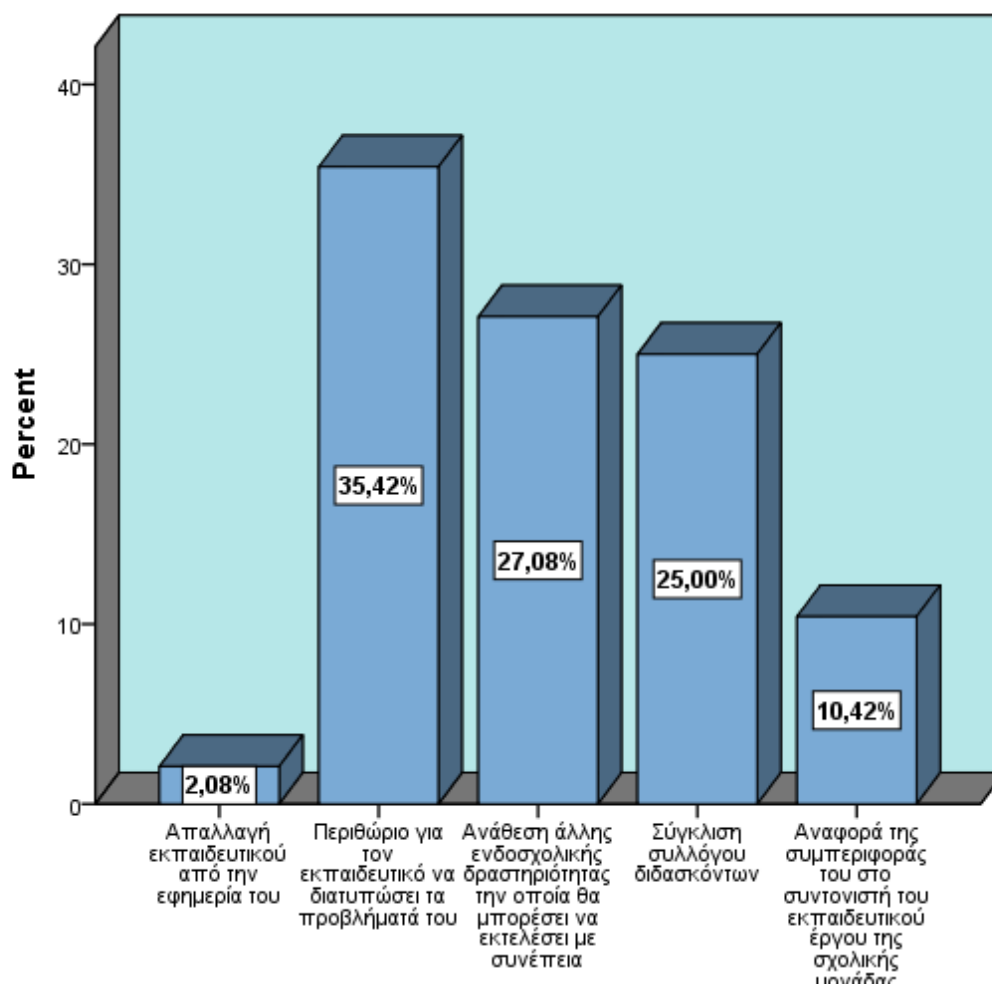
Ολοκληρώνοντας τις ερωτήσεις προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τέθηκε η ερώτηση σχετικά με ένα υποθετικό σενάριο ασυνέπειας ενός/μιας εκπαιδευτικού να εκπληρώσει τα καθήκοντά του/της κατά τη διάρκεια της εφημερίας του/της. Στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης είναι να εξεταστούν οι πιθανοί τρόποι χειρισμού του συγκεκριμένου προβλήματος, αλλά και η στάση της σχολικής μονάδας προς τον/την συγκεκριμένο εκπαιδευτικό.

Πίνακας 32: Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από την ασυνέπεια του εκπαιδευτικού

Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν από την ασυνέπεια του εκπαιδευτικού				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απαλλαγή εκπαιδευτικού από 4 την εφημερία του	2,1	2,1	2,1
	Περιθώριο για τον εκπαιδευτικό 68 να διατυπώσει τα προβλήματά του	35,4	35,4	37,5
	Ανάθεση άλλης ενδοσχολικής 52 δραστηριότητας την οποία θα μπορέσει να εκτελέσει με συνέπεια	27,1	27,1	64,6
	Σύγκλιση συλλόγου 48 διδασκόντων	25,0	25,0	89,6
	Αναφορά της συμπεριφοράς του 20 στο συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	10,4	10,4	100,0
Total	192	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, φαίνεται πως οι περισσότερες σχολικές μονάδες επιλέγουν να δώσουν αρχικά τουλάχιστον περιθώριο στον/στην εκπαιδευτικό να διατυπώσει τα προβλήματά του. Παράλληλα ως κατάλληλη λύση κρίνεται σε αρκετές περιπτώσεις η ανάθεση διαφορετικής δραστηριότητας την οποία θα είναι σε θέση να εκτελέσει με συνέπεια. Ωστόσο πολλές σχολικές μονάδες προχωρούν στη σύγκλιση του συλλόγου διδασκόντων προκειμένου να ληφθεί μια συλλογική απόφαση για τον τρόπο

χειρισμού της κατάστασης. Η αναφορά της συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού είναι μέτρο που λαμβάνεται σε μικρότερο βαθμό από τις μονάδες.



Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα με βάση τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από την ασυνέπεια του εκπαιδευτικού

6.3 Ποσοτική Ανάλυση

Στη συνέχεια της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια να εξεταστεί η επίδραση των βασικότερων από τα δημογραφικά στοιχεία στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Για το σκοπό αυτό έγινε χρήση των κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων.

Με στόχο τον εντοπισμό των πιθανών διαφορών ανάμεσα στις απόψεις ανδρών και γυναικών, όσον αφορά στα ερωτήματα και τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη δυνατότητα και το βαθμό ανάπτυξης του επικοινωνιακού κλίματος στο Δημοτικό Σχολείο, εφαρμόστηκε ο κατάλληλος έλεγχος για κάθε μεταβλητή, με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου του **t-test**. Μέσω του συγκεκριμένου ελέγχου, είναι εύκολο να εξεταστεί αν οι μέσες τιμές κάθε μεταβλητής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα δύο φύλα. Σε

κάθε έλεγχο εξετάζεται η ισχύς της παρακάτω μηδενικής υπόθεσης (H_0), έναντι της εναλλακτικής (H_a):

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική απόκλιση στη μέση τιμή της υπό μελέτη μεταβλητής ανάμεσα στα δύο φύλα.

H_a : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση τιμή της υπό μελέτη μεταβλητής ανάμεσα στα δύο φύλα .

Πίνακας 33 Αποτελέσματα t-test για τον έλεγχο διαφορών ανάλογα με το φύλο

Σύγκριση μέσων μεταξύ ανδρών και γυναικών			
	T statistic	p-value	Διαφορά Μέσων
Αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού-διευθυντή/ντριας	,388	,699	,044
Έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας	1,408	,162	,134
Δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας	,434	,665	,044
Υπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων/ισσών	1,192	,236	,158
Υπαρξη δημιουργικής συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέων	,654	,514	,109
Υπαρξη συνεργάσιμων μαθητών/τριών	1,200	,232	,229
Διευθυντής/ντρια	1,949	,056	,221
Εκπαιδευτικός	,481	,632	,047
Σύλλογος διδασκόντων	,720	,473	,089
Μαθητές/τριες	-,524	,601	-,106
Σύλλογος γονέων	1,454	,149	,251
Σχολικό περιβάλλον	-1,055	,294	-,193
Συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	-,371	,711	-,049
Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	,059	,953	,005
Μέγιστη απόδοση εκπαιδευτικών	1,371	,173	,194
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους μαθητές	,852	,396	,051
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους συναδέλφους του	1,504	,135	,111
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το διευθυντή	1,859	,066	,162

<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους γονείς</i>	2,701	,008	,323
<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον</i>	,268	,789	,039
<i>Αντιμετώπιση προβλημάτων</i>	-,251	,803	-,025
<i>Άρση παρεξηγήσεων</i>	,875	,383	,095
<i>Ομαλή λειτουργία σχολείου</i>	,549	,584	,065
<i>Εξεύρεση κατάλληλων λύσεων</i>	1,400	,164	,122
<i>Ενίσχυση επικοινωνίας</i>	,795	,428	,072
<i>Σκοπός της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα</i>	-,494	,622	-,181
<i>Η σχολική μονάδα αναπτύσσει διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας</i>	,439	,662	,033
<i>Η σχολική μονάδα πραγματοποιεί συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας</i>	-,231	,818	-,022
<i>Μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων υπάρχουν εξωδιδακτικές συναντήσεις</i>	,994	,322	,095
<i>Ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία για πιθανές εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων</i>	-,629	,531	-,255
<i>Ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος</i>	,093	,926	,013
<i>Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων</i>	-,038	,969	-,005
<i>Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</i>	-,059	,953	-,008
<i>Βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας</i>	-,055	,956	-,009
<i>Δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων</i>	,686	,494	,134
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή/ντρια υπάρχουν εξωδιδακτικές συναντήσεις;</i>	,984	,327	,098
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών υπάρχουν άτυπες φιλικές σχέσεις;</i>	,196	,845	,020

<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές υπάρχουν καθορισμένα όρια επικοινωνίας;</i>	,196	,845	,012
<i>Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με το περιβάλλον;</i>	-,384	,701	-,034
<i>Η σχολική μονάδα επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει;</i>	,170	,865	,014
<i>Το περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει την εσωτερική επικοινωνία;</i>	-,139	,890	-,013
<i>Το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει το σχολικό κλίμα εντός της;</i>	-,294	,770	-,025

Από τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσω των στατιστικών ελέγχων με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου t-test, παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία των μεταβλητών, το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών **δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά** την απάντηση των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν. Εξάιρεση αποτελεί η μεταβλητή που εξετάζει το βαθμό στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους γονείς και στην οποία οι άνδρες φαίνεται να υποστηρίζουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι αυτή η μορφή επικοινωνίας παρατηρείται συχνότερα (**t-test=2.701** και **p-value=0.008**).

Προκειμένου να εξεταστούν επιπλέον η επίδραση της ηλικίας, αλλά και της προϋπηρεσίας στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στη μελέτη, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος **ανάλυσης διακύμανσης** για κάθε μεταβλητή με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου F.

Η υπόθεση η οποία εξετάστηκε σε κάθε έναν από τους ελέγχους που διεξήχθησαν όσον αφορά την ηλικία, ήταν:

H_0 : Δεν υπάρχει απόκλιση στις μέσες τιμές της υπό μελέτη μεταβλητής ανάμεσα στα ηλικιακά επίπεδα.

H_a : Υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της υπό μελέτη μεταβλητής ανάμεσα στα ηλικιακά επίπεδα.

Ενώ σχετικά με την προϋπηρεσία, ελέγχθηκε η ακόλουθη υπόθεση

H_0 : Δεν υπάρχει απόκλιση στις μέσες τιμές της υπό μελέτη μεταβλητής ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας.

H_a : Υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της υπό μελέτη μεταβλητής ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 34: Αποτελέσματα ANOVA για τον έλεγχο διαφορών με βάση την ηλικία

Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την Ηλικία	F statistic	p-value
Αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας	,870	,459
Έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας	1,238	,299
Δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας	1,111	,348
Ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων/ισσών	,911	,438
Ύπαρξη δημιουργικής συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέων	,849	,470
Ύπαρξη συνεργάσιμων μαθητών/τριών	,986	,402
Διευθυντής/ντρια	.	.
Εκπαιδευτικός	1,683	,175
Σύλλογος διδασκόντων	,735	,533
Μαθητές/τριες	2,485	,064
Σύλλογος γονέων	1,387	,250
Σχολικό περιβάλλον	4,072	,009
Συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	,300	,825
Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	,860	,464
Μέγιστη απόδοση εκπαιδευτικών	1,504	,217
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους μαθητές	,250	,861
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους συναδέλφους του	.	.
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το διευθυντή	,024	,995
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους γονείς	,778	,508
Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον	,325	,807
Αντιμετώπιση προβλημάτων	1,816	,148
Άρση παρεξηγήσεων	1,793	,152
Ομαλή λειτουργία σχολείου	,710	,548
Εξεύρεση κατάλληλων λύσεων	1,504	,217
Ενίσχυση επικοινωνίας	1,337	,266
Σκοπός της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα	2,982	,034
Η σχολική μονάδα αναπτύσσει διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας	1,707	,169
Η σχολική μονάδα πραγματοποιεί συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας	1,225	,304
Μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων υπάρχουν εξωδιδακτικές συναντήσεις	1,333	,267
Ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία για πιθανές εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων	1,681	,175
Ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος	1,681	,175

<i>Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων</i>	,177	,912
<i>Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</i>	,541	,655
<i>Βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας</i>	,311	,818
<i>Δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων</i>	1,775	,156
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή/ντρια υπάρχουν εξωδιδακτικές συναντήσεις;</i>	1,790	,153
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών υπάρχουν άτυπες φιλικές σχέσεις;</i>	1,707	,169
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές υπάρχουν καθορισμένα όρια επικοινωνίας;</i>	,339	,797
<i>Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με το περιβάλλον;</i>	,564	,640
<i>Η σχολική μονάδα επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει;</i>	,954	,417
<i>Το περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει την εσωτερική επικοινωνία;</i>	1,056	,371
<i>Το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει το σχολικό κλίμα εντός της;</i>	,183	,908
<i>Αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας</i>	,740	,530
<i>Έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας</i>	,741	,530

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ηλικία δεν επηρεάζει σε βαθμό στατιστικά σημαντικό τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/θεισών και συνεπώς τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται έντονα ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Εξαιρέση αποτέλεσαν οι μεταβλητές ελέγχου του **βαθμού ευθύνης του σχολικού περιβάλλοντος στη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος (F-test=4.072 και p-value=0.009)**, και η μεταβλητή που εξετάζει το **σκοπό συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας (F-test=2.982 και p-value=0.034)**, στις οποίες φαίνεται να εντοπίζονται διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 35: Αποτελέσματα ANOVA για τον έλεγχο διαφορών με βάση τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας

Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την προϋπηρεσία		
	F-statistic	p-value
<i>Αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας</i>	,652	,627
<i>Έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας</i>	,125	,973
<i>Δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας</i>	,216	,929

<i>Υπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων/ισσών</i>	,318	,865
<i>Υπαρξη δημιουργικής συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέων</i>	,598	,665
<i>Υπαρξη συνεργάσιμων μαθητών/τριών</i>	,492	,742
<i>Διευθυντής/ντρια</i>	.	.
<i>Εκπαιδευτικός</i>	,808	,523
<i>Σύλλογος διδασκόντων</i>	,340	,850
<i>Μαθητές/τριες</i>	1,608	,177
<i>Σύλλογος γονέων</i>	,677	,609
<i>Σχολικό περιβάλλον</i>	1,356	,254
<i>Συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών</i>	,697	,595
<i>Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών</i>	,585	,674
<i>Μέγιστη απόδοση εκπαιδευτικών</i>	,290	,884
<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους μαθητές</i>	,754	,557
<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους συναδέλφους του</i>	.	.
<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το διευθυντή</i>	,128	,972
<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τους γονείς</i>	,469	,759
<i>Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον</i>	,255	,906
<i>Αντιμετώπιση προβλημάτων</i>	,897	,469
<i>Άρση παρεξηγήσεων</i>	2,087	,087
<i>Ομαλή λειτουργία σχολείου</i>	,772	,546
<i>Εξεύρεση κατάλληλων λύσεων</i>	,974	,425
<i>Ενίσχυση επικοινωνίας</i>	1,422	,231
<i>Σκοπός της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα</i>	1,843	,125
<i>Η σχολική μονάδα αναπτύσσει διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας</i>	1,467	,217
<i>Η σχολική μονάδα πραγματοποιεί συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας</i>	,278	,892
<i>Μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων υπάρχουν εξωδιδασκτικές συναντήσεις</i>	1,090	,365
<i>Ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία για πιθανές εξωδιδασκτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων</i>	1,888	,117
<i>Ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος</i>	1,733	,148
<i>Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων</i>	,317	,866
<i>Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</i>	1,234	,300
<i>Βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας</i>	,294	,881
<i>Δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων</i>	1,045	,387
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή/ντρια υπάρχουν εξωδιδασκτικές συναντήσεις;</i>	,620	,649
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών υπάρχουν άτυπες φιλικές σχέσεις;</i>	1,417	,233
<i>Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές υπάρχουν καθορισμένα όρια επικοινωνίας;</i>	,469	,758

<i>Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με το περιβάλλον;</i>	3,269	,014
<i>Η σχολική μονάδα επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει;</i>	1,425	,230
<i>Το περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει την εσωτερική επικοινωνία;</i>	2,882	,026
<i>Το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει το σχολικό κλίμα εντός της;</i>	1,238	,299
<i>Αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας</i>	,767	,549
<i>Έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας</i>	2,005	,098

Τέλος, εξετάζοντας την επιρροή της προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, φαίνεται πως οι μοναδικές διαφορές μεταξύ ατόμων με διαφορετική προϋπηρεσία παρατηρούνται στη μεταβλητή **ελέγχου της αλληλεπίδρασης της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον στο οποίο ανήκει (F-test 3,269 και p-value=0.014)** και στη μεταβλητή **ελέγχου της επίδρασης που ασκεί το περιβάλλον στην εσωτερική επικοινωνία της σχολικής μονάδας (F-test 2,882 και p-value=0.026)**.

6.4 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Αποτυπώθηκαν σε μορφή πινάκων και διαγραμμάτων οι απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας, τόσο στις δημογραφικές, όσο και στις θεματικές ερωτήσεις. Ακολούθως, αναλύθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων εξαρτημένων μεταβλητών και αναλύθηκε η διακύμανση μεταξύ θεματικών ερωτήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Εισαγωγή

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, γίνεται παρουσίαση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία κι ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, συζητώνται τα ερευνητικά αποτελέσματα και παρατίθεται η συνάφειά τους με την επιστημονική βιβλιογραφία καταλήγοντας στα ανάλογα συμπεράσματα. Τέλος, καταγράφονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

7.2 Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης, δόθηκαν απαντήσεις στα κυριότερα ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα έχοντας ως βάση του την επικοινωνία, θα επιφέρει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, θα επιτευχθεί η αποφυγή πιθανών προβλημάτων τα οποία παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον ρόλο της επικοινωνίας των μελών μιας σχολικής μονάδας, καθώς όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, ο βαθμός και η συχνότητα αλληλεπίδρασής τους μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά στην εξέλιξη του σχολικού κλίματος (Κοντάκος & Κιούση, 2009: 26-27). Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν τα κυριότερα ευρήματα, αλλά και τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσω των αποτελεσμάτων.

Μέσω της μελέτης των δημογραφικών χαρακτηριστικών, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποτελείται από άτομα ηλικίας 31-40 ετών τα οποία πέρα από τις προπτυχιακές σπουδές, έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ενώ διαθέτουν 5 έως και 15 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν ανταποκρίνονται σε σχολικές μονάδες τόσο αστικής όσο και ημιαστικής ή αγροτικής περιοχής, με μέσο αριθμό εκπαιδευτικών περίπου 17, και μέσο αριθμό μαθητών που φτάνει τους 145.

Έναν εκ των βασικών στόχων της μελέτης απετέλεσε η αξιολόγηση των κυριότερων παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Όπως έδειξε το 80% των απαντήσεων πάρα πολύ μεγάλη σημασία δίνεται στην ολοκληρωμένη και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της διευθυντή/ντριας. Πράγματι, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014: 152) με την αμφίδρομη επικοινωνία ελαχιστοποιείται η πιθανότητα παρανοήσεων και συγκρούσεων, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με την έρευνάς μας, ο/η διευθυντής/ντρια ως ο/η βασικός/ή υπεύθυνος/η για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, οφείλει να επικοινωνεί σε καθημερινή βάση με κάθε

εκπαιδευτικό προκειμένου να ανακαλύπτει τυχόν δυσκολίες και προβλήματα συμβάλλοντας στην αντιμετώπισή τους. Αυτό επιβεβαιώνεται κι αντίστοιχη βιβλιογραφία (Κοντάκος-Κιούση, 2009: 30). Επιπλέον, οφείλει να παρέχει τις κατάλληλες συμβουλές και λύσεις όπου αυτό είναι απαραίτητο. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων αλλά και η δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και το/τη διευθυντή/ντρια, παράγοντες εξίσου απαραίτητοι για τη διατήρηση ενός ισορροπημένου σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001: 29- 31).

Εκτός όμως από τη σχέση του/της εκπαιδευτικού με το/τη διευθυντή/ντρια, ιδιαίτερη σημασία έχει και η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των συναδέλφων/ισσών όπως και η ολοκληρωμένη και δημιουργική συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς. Η συνεργασία αυτή θα ενισχύσει το εκπαιδευτικό και μαθησιακό τους έργο με θετικές επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες και συνεπώς θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός υγιούς κλίματος εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 184-185).

Ο ρόλος της επικοινωνίας κρίθηκε από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα σημαντικός και αναγκαίος για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών/τριών, απετέλεσαν τις σημαντικότερες μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας με βάση το 27,5% των απαντήσεων.

Η μελέτη των ατόμων τα οποία φέρουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού κλίματος, έδειξε ότι σχεδόν πάντα ο/η διευθυντής/ντρια, αλλά και ο/η εκπαιδευτικός είναι τα πρόσωπα εκείνα που θα συμβάλλουν στη δημιουργία του απαιτούμενου περιβάλλοντος. Ο σύλλογος διδασκόντων, ο σύλλογος γονέων, αλλά και οι μαθητές/τριες συνεισφέρουν στην προσπάθεια αυτή, αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Ένα υγιές, αρμονικό και επικοινωνιακό περιβάλλον, θα έχει ως αποτέλεσμα:

- τη δημιουργία συνθηκών για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όπως δήλωσε το 90% των ερωτηθέντων,
- τη μέγιστη απόδοσή τους αλλά και
- την ομαλή μεταξύ τους συνεργασία όπως συμφώνησε όλο το δείγμα.

Κατά την εξέταση του βαθμού με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, φάνηκε ότι συχνά ή σχεδόν πάντα καταφέρνει να επικοινωνεί τόσο με τους/τις μαθητές/τριες, όσο και με τους/τις συναδέλφους/ισσες ή το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία με τους γονείς υφίσταται αν και σε ελαφρώς χαμηλότερο βαθμό, ενώ συχνή είναι η επικοινωνία και με το κοινωνικό περιβάλλον όπως δήλωσε το 46,7% των ερωτηθέντων/θεισών.

Η επικοινωνία πρωτίστως με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αποτελεί ένα από τα θετικότερα ευρήματα της έρευνας, καθώς σύμφωνα με το 80% των ερωτηθέντων/θεισών

αυτός είναι ο βασικός τρόπος, αφενός της αντιμετώπισης των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν, αφετέρου της άρσης πιθανών παρεξηγήσεων, αλλά και η καταλληλότερη μέθοδος της εύρεσης των σωστών λύσεων.

Όπως δήλωσε το 37,5% των εκπαιδευτικών, τόσο η επίτευξη των εκπαιδευτικών, όσο και η δημιουργία θετικού κλίματος, αλλά και η βελτίωση της αποδοτικότητας αποτελούν από κοινού τους στόχους συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου.

Ένα ακόμα θετικό αποτέλεσμα της ανάλυσης είναι η προσπάθεια ανάπτυξης διαδικασιών ώστε να βελτιωθεί η επικοινωνία. Επιπλέον, όπως προέκυψε, εμπόδια στην επικοινωνιακή διαδικασία είναι δυνατόν να προκληθούν τόσο από την ίδια την πληροφορία, όσο και για προσωπικούς λόγους όπως δήλωσε το 58,7% του δείγματος.

Οι συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με στόχο την πρόληψη επικοινωνιακών προβλημάτων πραγματοποιούνται από το 63,3% των σχολικών μονάδων του δείγματος. Αν και το ποσοστό αυτό αποτελεί την πλειοψηφία, είναι απαραίτητο να κινητοποιηθούν και οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες, ώστε μέσω της δράσης του συλλόγου διδασκόντων να εκλείψουν τα επικοινωνιακά προβλήματα. Επιπλέον, οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και συναντήσεις θα συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος εντός του σχολείου, ενώ θα βοηθήσουν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στο 50% των περιπτώσεων αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενώ υπάρχουν εξωδιδασκτικές συναντήσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και το/τη διευθυντή/ντρια. Όσο περισσότερες σχέσεις αναπτύσσονται ωστόσο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τόσο καλύτερο αλλά και πιο επικοινωνιακό θα είναι το σχολικό κλίμα που δημιουργείται.

Τέλος, όπως φαίνεται και από το 73,3% των απαντήσεων η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο ανήκει ασκεί αλλά και δέχεται επιρροή από αυτό στο 66,7% των περιπτώσεων ιδιαίτερα στην εσωτερική της επικοινωνία.

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως προκύπτει από ευρήματα της μελέτης, φαίνεται πως ορισμένες συνθήκες θα πρέπει να τηρούνται για τη διατήρηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος:

- ✓ Αρχικά κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να καταβάλλει τη προσωπική του προσπάθεια ώστε να διατηρεί φιλικές σχέσεις και άμεση επικοινωνία με τους/τις συναδέλφους/ισσές του/της.
- ✓ Ο/Η διευθυντής/ντρια θα πρέπει με τη σειρά του/της να επικοινωνεί τακτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς με σκοπό τη δόμηση μιας αρμονικής συνύπαρξης με όσο το δυνατό λιγότερα προβλήματα.

- ✓ Η επαφή με τους γονείς, αλλά και η επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες, ακόμα και σε εξωσχολικό επίπεδο όταν αυτό είναι εφικτό, θα συμβάλει στην ευκολότερη κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία, αλλά και την καλύτερη συνεργασία των μαθητών/τριών.
- ✓ Τέλος, η εντατική και συνεχής προσπάθεια από κάθε φορέα που ανήκει στη σχολική κοινότητα για ενίσχυση της επικοινωνίας θα αποτελέσει το βασικό βήμα για τη διαμόρφωση ενός επιθυμητού σχολικού περιβάλλοντος.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά Σχολεία δήμου της ελληνικής περιφέρειας και ως εκ τούτου στην έρευνα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενός δήμου περιορισμένου σε εκπαιδευτικό πληθυσμό. Επομένως, θα μπορούσε μια παρόμοια έρευνα να διεξαχθεί σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο της χώρας μας, ώστε να ανιχνευθεί κατά πόσο συμβάλλει η λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος και κατά πόσο η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με το περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

Επιπλέον, θα μπορούσε να διεξαχθεί ποιοτική έρευνα, με τη χρήση του εργαλείου της συνέντευξης. Μια τέτοιου είδους έρευνα θα συντελέσει στην εις βάθος ανάλυση και κατανόηση του ερευνητικού θέματος, καθώς και στην ανάδειξη ενδεχόμενων αφανών διαστάσεων του.

Επιπροσθέτως, καθώς η παρουσία μαθητών/τριών Ρομά είναι ιδιαίτερα αυξημένη σε ορισμένα από τα σχολεία του Δήμου Σπάρτης, θα είχε επιστημονικό ενδιαφέρον η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος σε μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα.

7.4 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η επικοινωνία ως θεμελιακό στοιχείο της πραγματικότητας, ως μια αυτοαναφορική διαδικασία, η οποία διαθέτει αυτοαναπαραγωγική στόχευση και ως αυτοποιητική διαδικασία αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα ο οποίος δημιουργεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα. Συμβάλλει στην ομαλή διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, αλλά στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη των μελών της σχολικής μονάδας. Κάθε μέλος εντός της επικοινωνίας οφείλει τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη, καθώς με τον τρόπο αυτό παρέχεται δυνατότητα καταστολής των καθημερινών δυσκολιών, ενώ καθίσταται εφικτή η εξεύρεση άμεσων λύσεων στα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν μελλοντικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. Review of *Educational Research*, 52, 368-420.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bear H, B. J. Caldwell & R. Millikan (1989). *Creating an excellent school. Some new management techniques*. USA: Routledge 172.
- Bertalanffy, L., von. (1956). *General Systems Theory*. New York: Brasillier.
- Bertalanffy, L. von, 1968. *General system theory: Essays on its foundation and development* (revised edition). George Braziller, New York.
- Boy, A. V. & Pine, G. J. (1988). *Fostering psychological development in the classroom*. Illinois: Charles C., Springfield, T..
- Dorman, J. P. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18, 112-140.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor, *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 11-29). Philadelphia: Falmer Press.
- Habermas, J. (1971). *Toward a Rational Society: Student protest, Science and Politics*. London: Heineman Education.
- Habermas, J. (1989). *The Theory of Communicative Action, vol. 1, Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hayes N.(1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations, School Development Program Research Monograph*. New Haven: Yale Child Study Center
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House, 126-170.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K., (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70, 64-66.

- Johnston, C., & Caldwell, B. (2001). Leadership and organisational learning in the quest for world class schools. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 94-103.
- Jorde P.-Bloom (1988). Closing the Gap: An analysis of Teacher and Administrator Perceptions of Organizational Climate in the Early Childhood Setting. *Teaching and Teacher Education* 4, 111-120
- Levine, D.U., Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective School Research and Development.
- Luhmann, N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems. In F. Geyer & J. Van d. Zeuwen (Eds), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems*. London: Sage, pp. 172-192.
- Luhmann, N. (1992). *Operation Closure and Structural Coupling: The Differentiation of the Legal System*. *Cardoso Law Review*, 13, 1419-1441.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management: Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. CA: Jossey – Bass, San Francisco.
- Reid, K., Hopkins, D. & Holly, P. (1987). *Towards the Effective School*. London: Blackwell.
- Schein, E. (1985). *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*. *Sloan Management Review*.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni T. & R. Starratt (1998). *Supervision: a Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill, 177.
- Simon, B. F., Stierlin, C. H., Wynne, C. L. (1985). *The language of family therapy: A systemic vocabulary and sourcebook*. New York: Family Process Press.
- Southworth, G. (1993). *School Leadership and School Development: reflections from research*. *School Organization: Formerly School Organization*, 13(1), 73-87.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Zullig K. J., Koopman T. M., Patton J. M., & Ubbes V. A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 139-152.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκου, Ε.Π. (2001). *Ο ρόλος της Επικοινωνίας στη διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιάτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (σ. 137-186).
- Βούλγαρης, Σ., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά Ε΄ πανελληνίου συνεδρίου: *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, 26-28 Νοεμβρίου 2004. Αθήνα.
- Ballantine, J. & Hammack, F. (2015). *Κοινωνιολογία τής Εκπαίδευσης- Μια Συστηματική Προσέγγιση* (Υ. Κοσμά, Μεταφρ.; Δ. Γουβιάς, Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαβαλάς, Δ. (2003). Το σχολείο ως Μανθάνων Οργανισμός: Νέος τρόπος Ύπαρξης του σχολείου στην εποχή της Πληροφορίας. *Ευκλείδης γ΄, (60-61)* 113-133. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.hdm1.gr/pdfs/journals/876.pdf>
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική Σκέψη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβρηλίδης.
- Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή, η επίδραση τού φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές-μαθήτριες* [Διδακτορική Διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Γκίβαλος, Μ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και Κοινωνιολογικά Προβλήματα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, σ. 338-350. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: *Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Γκίβαλος, Μ. (2003). *Επιστήμη, Γνώση και Μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η Συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Έκφραση.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλιποπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Durbin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Fiske, J. (2010). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία* (Β. Μεσσήνη, Ε. Λούντζη, Μεταφρ.). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοχαρόπουλος, Ι. (2009). *Συστημικές – Κυβερνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση: Εφαρμογή στον Σχεδιασμό, την Ανάλυση και την Υλοποίηση Πληροφοριακού Συστήματος για την Ανάπτυξη Εικονικών Κοινοτήτων Συνεργασίας και Μάθησης Εκπαιδευτικών* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Πληροφορικής. Πειραιάς.
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία- Επικοινωνιακό πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Ένα νέα πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή- Σύγχρονο Ηγέτη* [Διδακτορική Διατριβή]. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3^ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ- Π.Ι.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν., Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης Αντιληπτικών Μη Λεκτικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων Με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Κιούση, Σ. (2009). Σχολική κουλτούρα και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 2*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 26-35.
- Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 4, Επικοινωνία και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, σ. 75-91. Αθήνα: Διάδραση.

- Κοντάκος, Α. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας Κοινωνικών Συστημάτων του N. Luhmann. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6: Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, σ. 148-162. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2014α). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, τ.1, σ. 2-31*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2014β). Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Ι. Χιωτέλης, & Γ. Δημακόπουλος (Επιμ.). *3^ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations. Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει»*, 12-14 Σεπτεμβρίου, σ. 9-14. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. (2016). Σκέψεις για μια Πολύπλοκη Θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 8: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, σ. 67-94. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., Αγγελάκου, Ε. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 8: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, σ. 29-64. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2017α). Σχολική Μονάδα ως ηθική και ευφυής οντότητα: Μια υβριδική οργάνωση ή μια οργάνωση χίμαιρα; Στο Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 9: Η Σχολική Μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, σ. 27-54. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2017β). Πληροφορία, Επικοινωνία και Μέσα: Η Πραγματικότητά τους και η Παιδαγωγική τους. Μια Συστημική Οριοθέτηση. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επ. Επιμ.), *Επικοινωνία και Εκπαίδευση, τ.2, Θεωρίες και Μοντέλα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, σ. 23-85. Αθήνα: Διάδραση
- Κοντάκος, Α. (2017γ). Εισαγωγή στη Θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», Χειμερινό Εξάμηνο 2017-18. Ρόδος.
- Κουφογιάννη, Π. (2009). *Εκπαιδευόντας Θεολόγους στη Συμβουλευτική και τη Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*. (Α. Μακρυδημήτρης, Π. Καρκατσούλης, Επιμ.). Αθήνα: Σάκκουλα.

- Μαγκλάρας, Β. (2013). *Θεωρίες Κοινωνικών Συστημάτων: Parsons, Luhmann, Habermas*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές τού επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π. (2014). *Αρχές οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. ΙΤΥΕ- ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξηροτύρη- Κουφίδου, Σ. (2003). Η συμμετοχή στη διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου, Π (Επιμ..) *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*, Πρακτικά Ημερίδας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., σ. 54-62. Θεσσαλονίκη.
- Ξωγέλλης, Π. (2007). *Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρίτσης, Ν. (2012). *Συστημική Ψυχιατρική: Η νοημοσύνη της ζωής*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Περπερίδης, Π. (2008). *Το Επικοινωνιακό Μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία [Διδακτορική Διατριβή]*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφία- Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ- Π.Ι.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Λεκτική και μη Λεκτική Επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Τάσης, Θ. (2012). Ο διάλογος Habermas Luhmann Τεύχος 119, περίοδος: Απρίλιος - Ιούνιος 2012 Θέσεις- τριμηνιαία επιθεώρηση
http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1183&Itemid=29
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Verma, G., K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Ε. Γρίβα, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*, σ. 201-210. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Watzlawick, P, Bavelas, J., Jackson, D. (2005). *Ανθρώπινη Επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία*. (Ν. Λίβος, Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική

Νομοθεσία

- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985). «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο

Α' ΜΕΡΟΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:** 22-30 31-40 41-50 51 και άνω
3. **Τίτλοι σπουδών (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**
4. **έξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**
 1. Πτυχίο
 2. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ
 3. Μεταπτυχιακό
 4. Διδακτορικό
 5. Διδασκαλείο
 6. Εξομοίωση
 - Άλλο.....
4. **Πόσα χρόνια παραμονής έχετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;**
 1. 0-4 χρόνια
 2. 5-9 χρόνια
 3. 10-14 χρόνια
 4. 15-19 χρόνια
 5. 20 ή περισσότερα
5. **Πόσα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας έχετε;**
 1. 0-4
 2. 5-9
 3. 10-14
 4. 15-19
 5. 20 ή περισσότερο
6. **Υπηρεσιακή κατάσταση**
 1. Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός
 2. Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός με οργανική τοποθέτηση
 3. Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός με απόσπαση
7. **Οργανικότητα Σχολικής Μονάδας**
 1. Εξαθέσιο
 2. Οκταθέσιο
 3. Δωδεκαθέσιο
 - Άλλο.....

8. Περιοχή σχολείου

1. Αστική
2. Ημιαστική
3. Αγροτική

9. Αριθμός Εκπαιδευτικών.....

10. Αριθμός μαθητών.....

B' ΜΕΡΟΣ

Παρακαλώ στις επόμενες ερωτήσεις να σημειώσετε X στο αντίστοιχο τετράγωνο

11. Η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος επηρεάζεται από τη/την:

	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας					
έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας					
δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας					
ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων/ισσών					
ύπαρξη δημιουργικής συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέων					
ύπαρξη συνεργάσιμων μαθητών/τριών					

12. Η επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Ναι Όχι

13. Ποιές από τις παρακάτω μορφές οργάνωσης της επικοινωνίας θεωρείτε αξιολογικά ως σημαντικότερες για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις).

Επικοινωνία εκπαιδευτικού- διευθυντή/ντριας

Επικοινωνία εκπαιδευτικού- συλλόγου διδασκόντων

Επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητών/τριών

Επικοινωνία εκπαιδευτικού- γονέων

Επικοινωνία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Άλλο.....

14. Υπεύθυνος/η/οι για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα θεωρείτε ότι είναι:

	σχεδόν πάντα	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	σχεδόν ποτέ
Ο/Η διευθυντής/ντρια					
Ο/Η εκπαιδευτικός					
Ο σύλλογος διδασκόντων					
Οι μαθητές/τριες					
Ο σύλλογος γονέων					
Το περιβάλλον του σχολείου					
Άλλο					

15. Σε επίπεδο οργάνωσης της επικοινωνίας δημιουργούνται προϋποθέσεις ανάπτυξης θετικού σχολικού κλίματος καθώς:

	πάρα πολύ	πολύ	άρκετα	λίγο	καθόλου
δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών					
δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας των εκπαιδευτικών					
δημιουργείται το κατάλληλο πλαίσιο που συντελεί στην μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών					
Άλλο					

16. Η επικοινωνία αναφέρεται στο σύνολο της σχολικής ζωής.

Ναι Όχι

17. Ο/Η εκπαιδευτικός αναπτύσσει επικοινωνία με:

	σχεδόν πάντα	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	σχεδόν ποτέ
Μαθητές/τριες					
Συναδέλφους εκπαιδευτικούς					
Διευθυντή/ντρια					
Γονείς					
Κοινωνικό περιβάλλον					

Άλλο					
------	--	--	--	--	--

18. Πιστεύετε ότι η ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα συντελεί στην:

	σχεδόν πάντα	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	σχεδόν ποτέ
αντιμετώπιση προβλημάτων					
άρση παρεξηγήσεων					
ομαλή λειτουργία σχολείου					
εξεύρεση κατάλληλων λύσεων					
ενίσχυση επικοινωνίας					

19. Η συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού σε επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα αποσκοπεί (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες απαντήσεις):

στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης

στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος

στη βελτίωση της αποδοτικότητας της

Άλλο.....

20. Η σχολική μονάδα αναπτύσσει συστηματικές διαδικασίες που στοχεύουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Ναι Όχι

21. Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία στη σχολική μονάδα σχετίζονται με (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες απαντήσεις):

την ίδια την πληροφορία

την κωδικοποίηση και κοινοποίηση της πληροφορίας του μηνύματος

την αποτυχία κατανόησης του μηνύματος

υποκειμενικά επικοινωνιακά εμπόδια

Άλλο.....

22. Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, πραγματοποιεί προγραμματισμένες συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων, στις οποίες επιδιώκεται η πρόληψη προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, διευθυντή/τριας, μαθητών/τριών, γονέων, φορέων) .

Ναι Όχι

23. Μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετείτε, υπάρχουν εξωδιδασκτικές συναντήσεις

Ναι Όχι

24. Πρωτοβουλία για ενδεχόμενες εξωδιδακτικές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων, μπορεί/ούν να θεωρηθεί/ούν ότι αναλαμβάνει/ουν(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες απαντήσεις):

ο/η διευθυντής/ντρια

ένα μέλος του συλλόγου διδασκόντων

ο σύλλογος διδασκόντων

άλλο.....

25. Ενδεχόμενες εξωδιδακτικές συναντήσεις μπορούν να συντελέσουν στη/στην:

	σχεδόν πάντα	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	σχεδόν ποτέ
ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος					
ανάπτυξη φιλικών σχέσεων					
βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών					
βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας					
δημιουργία διαπροσωπικών εντάσεων					
Άλλο					

26. Μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετείτε, υπάρχουν εξωδιδακτικές συναντήσεις.

Ναι Όχι

27. Μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε, υπάρχουν άτυπες (φιλικές) σχέσεις.

Ναι Όχι

28. Μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε, υπάρχουν σαφώς καθορισμένα όρια επικοινωνίας.

Ναι Όχι

29. Θεωρείτε ότι η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, αλληλεπιδρά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με το περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

Ναι Όχι

30. Η σχολική μονάδα επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

Ναι Όχι

31. Το περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει την επικοινωνία εντός της.

Ναι Όχι

31i. Αν συμφωνείτε ότι το περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα επηρεάζει την επικοινωνία εντός της, με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;.....

32. Το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, επηρεάζει το σχολικό κλίμα εντός της.

Ναι Όχι

33. Ας υποθέσουμε ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών προκύπτει αντιπαράθεση που σχετίζεται με την τήρηση των εφημεριών του σχολείου. Συγκεκριμένα, ένας/μία εκπαιδευτικός την ημέρα που είναι εφημερεύων/ουσα καθυστερεί συστηματικά να αναλάβει τα καθήκοντά του/της κατά τη διάρκεια της εισόδου των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο, με αποτέλεσμα να υπάρχει η δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/μαθητριών. Οι δικαιολογίες του/της εκπαιδευτικού θεωρούνται ως ανεπαρκείς. Επιπλέον, του/της έχουν γίνει οι απαραίτητες συστάσεις τόσο από τον/την διευθυντή/ντρια, όσο κι από τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, θα αντιμετώπιζε το συγκεκριμένο πρόβλημα: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

απαλλάσσοντας την/τον εκπαιδευτικό από την προγραμματισμένη εφημερία του/της

δίνοντας περιθώριο στον/στην εκπαιδευτικό να διατυπώσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αναθέτοντας του/της μια εναλλακτική ενδοσχολική δραστηριότητα, στην οποία θα μπορούσε να είναι συνεπής, όπως για παράδειγμα να αναλάβει το ολοήμερο σχολείο την ημέρα που έχει εφημερία

συγκαλώντας σύλλογο διδασκόντων

αναφέροντας τη συμπεριφορά του/της συναδέλφου στο/στη συντονιστή/τρια εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Άλλο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Συνοδευτική Επιστολή

Επιστολή Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διεξάγω έρευνα με θέμα «Η λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος: η οπτική των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας» με επιβλέποντα τον καθηγητή κ. Αναστάσιο Κοντάκο.

Οι εμπλεκόμενοι και οι εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μέλη μιας κοινωνίας, οφείλουν να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις, σε δεδομένο περιβάλλον και σε ορισμένο πεδίο δράσης, ως μέρη ενός συστήματος. Ο στόχος αυτός, επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνιακής λειτουργίας. Η σχολική μονάδα εντός της επικοινωνίας αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία και ακολούθως επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου. Η επικοινωνία πραγματοποιείται παντού στη σχολική ζωή και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ως θεμελιακό στοιχείο των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και ως μέσο σύνδεσης των ατόμων για το σχηματισμό οργανώσεων που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων.

Η ανάδειξη των απόψεών σας σχετικά με τη λειτουργία της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος θα συντελέσει καθοριστικά στον εντοπισμό και τη συγκέντρωση πολύτιμων πληροφοριών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Η συνεργασία σας κρίνεται μεγίστης σημασίας τόσο για την επιτυχία της έρευνας, όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανάκλουν την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον χρόνο σας, για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου. Σας διαβεβαιώ ότι οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και απολύτως εμπιστευτικές.

Εκ των προτέρων σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή.

Με εκτίμηση,

Θοδωρής Καραντζής