

Πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης για ένα καλύτερο σχολείο

Μαρία Λιακοπούλου

Εισαγωγή

Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία που ξεκίνησε συστηματικά από τη δεκαετία του 1960 αποκάλυψε ότι μεταξύ σχολείων των οποίων οι μαθητές είχαν υψηλές επιδόσεις και σχολείων των οποίων οι μαθητές είχαν χαμηλές επιδόσεις, υπήρχαν διαφορές στη διοίκηση, στην οργάνωση και στο κλίμα του σχολείου (Brookover & Lezotte, 1979). Η σύνδεση της έρευνας για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου με τη διοίκηση και την οργάνωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έστρεψε το ενδιαφέρον στο ερώτημα «Ποιες ακριβώς πρακτικές συμβάλλουν στη βελτίωση ενός σχολείου;» (Teddlie & Reynolds, 2000). Παρά το γεγονός ότι την ισχυρότερη επίδραση στους μαθητές ασκούν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας επιδρά τόσο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών όσο και στην ποιότητα του διδακτικού τους έργου (Fullan, 2001· Leithwood κ.ά. 2004· Sergiovanni, 2001· Silins κ.ά., 2002· Silins & Mulford 2007). Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα κάποιες από τις πρακτικές των διευθυντών, οι οποίες επιδρούν είτε άμεσα είτε έμμεσα στις επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μετά από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζονται σχετικά δεδομένα μιας πανελλαδικής εμβέλειας έρευνας.

Ηγεσία, οργάνωση, διοίκηση ως παράγοντες βελτίωσης του σχολείου

α) Διαμορφώνοντας το όραμα του σχολείου

Ένας από τους ρόλους του διευθυντή είναι να βοηθήσει την ομάδα να αναπτύξει κοινή αντίληψη για τον οργανισμό, τις δραστηριότητες και τους στόχους του, προκειμένου να διαμορφωθεί μια κοινή αίσθηση αποστολής, ένα όραμα. Η εστίαση σε σαφείς και οριοθετημένου στόχους και ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hopkins, 2001· Reynolds κ.ά. 2001). Επίσης, σημαντικός παράγοντας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αποστολής, του οράματος του σχολείου

ου (Kirk & Jones, 2004· Muijs κ.ά., 2004). Επιπλέον, οι άνθρωποι κινητοποιούνται από στόχους που είναι σημαντικοί και γοητευτικοί γι' αυτούς και παράλληλα ρεαλιστικοί και επιτεύξιμοι (Leithwood & Jantzi, 2008). Για τη διατύπωση ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων προϋποτίθεται η «ανάλυση περιβάλλοντος» του σχολείου. Η ανάλυση περιβάλλοντος όταν γίνεται με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει «εργαλείο» βελτίωσης της σχολικής μονάδας και μοχλό ανάπτυξης, θα πρέπει να ενταχθεί ουσιαστικά ως διαδικασία στην καθημερινότητα και στην ρουτίνα του σχολείου, να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι μιας διαρκούς διαδικασίας βελτίωσης (για περισσότερα βλ. Λιακοπούλου, 2016)

β) Διοίκηση και αποτελεσματική διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας του, και κατά προέκταση είναι ο βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι πολιτικές που υιοθετούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκούν επίδραση στις επιλογές και γενικότερα στην ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει μια εκπαιδευτική ηγεσία του σχολείου (Hallinger & Heck, 1998). Από επισκόπηση ερευνών προκύπτει ότι οι διευθυντές αποτελεσματικών σχολείων έχουν προσωπική εμπλοκή στο σχεδιασμό, στο συντονισμό και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (Robinson, 2007). Η διοίκηση του σχολείου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου όταν χαράζει και υιοθετεί στρατηγικές για (Λιακοπούλου, 2016): α) τη διασφάλιση της απαραίτητης υποδομής, β) τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, γ) την αξιολόγηση των μαθητών, δ) την υλοποίηση του Αναλυτικού προγράμματος, ε) τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών από όλους τους μαθητές, στ) τις κατ' οίκον εργασίες, ζ) τη συνεργασία με τους γονείς.

γ) Προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η διαρκής συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών (Hill κ.ά. 2013· Yoon κ.ά. 2007), καθώς συνδέεται με την αξιοποίηση μεγαλύτερου εύρους διδακτικών μεθόδων (OECD, 2009). Ένας από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου είναι και ο βαθμός στον οποίο προωθεί την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα από σαφείς πολιτικές και στρατηγικές διοίκησης (Stoll, 2001· Muijs κ.ά., 2004).

Ειδικότερα, τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικά σχολεία στα οποία ο διευθυντής αφουγκράζεται τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τους παρέχει διαρκή πνευματική διέγερση, ατομική υποστήριξη και προωθεί την καταλληλότερη κάθε φορά πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης (Leithwood & Jantzi, 2008). Στα αποτελεσματικά σχολεία η διεύθυνση παρέχει διαρκώς ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς και φροντίζει να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Scheerens, 2000: 47-48).

δ) Διαμόρφωση κλίματος μάθησης για τους μαθητές

Από τη δεκαετία του 1990 επισημαίνεται η επίδραση του κλίματος του σχολείου στη μάθηση των μαθητών και διερευνώνται οι επιμέρους παράγοντες που διασφαλίζουν ένα θετικό κλίμα μάθησης. Ειδικότερα, σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση κλίματος μάθησης για τους μαθητές είναι (Finnan & Swanson, 2000· McBer, 2000· Robinson, 2007): το φυσικό περιβάλλον, η συνεργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών, η συμμετοχή και η δέσμευση των μαθητών, ο σταθερός προσανατολισμός στην επίτευξη στόχων, η δημιουργία κλίματος ασφάλειας για τους μαθητές, η ύπαρξη σαφών προσδοκιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η διαρκής υποστήριξη των μαθητών, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ελαχιστοποίηση των διακοπών, η προστασία από εξωτερικές πιέσεις γονέων ή διοικητικών παραγόντων. Είναι πιο αποτελεσματικά σχολεία τα οποία οργανώνουν και υλοποιούν δράσεις, οι οποίες είτε λειτουργούν προσθετικά είτε αντισταθμιστικά σε όσα προβλέπει το επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα (Kercheval & Newbill, 2001). Επίσης, μια σειρά ερευνών δείχνουν ότι μαθητές που συμμετέχουν σε παιδαγωγικές δράσεις εστιασμένες στην απόκτηση συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. ενεργή ακρόαση, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων) βελτιώνουν σημαντικά και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Cohen, 2006). Τέλος, το κλίμα μάθησης ενός σχολείου ενισχύεται παρέχοντας ευκαιρίες επιμόρφωσης και των γονέων (Goodman, 1997: 6) και ενισχύοντας τη συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Jasman, 2002· Harslett κ.ά., 2000· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

2. Ερευνητικά δεδομένα

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα δεδομένα προέρχονται από μια ευρύτερη έρευνα της οποίας σκοπός ήταν

να εξετάσει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσα από τη οπτική των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (για περισσότερα βλ. Λιακοπούλου, 2016). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωναν ανώνυμα οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές είτε ονομαστικής κλίμακας είτε εξάβαθμης κλίμακας Likert. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ατομικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών και αναλύθηκαν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το SPSS. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία κατά δεσμίδες και ειδικότερα έγινε ηλεκτρονική ταχυδρόμηση του ερωτηματολογίου σε όλες τις σχολικές μονάδες της επικράτειας. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.492 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.2. Τα ευρήματα της έρευνας

Οργάνωση και διοίκηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν για τη συχνότητα που υιοθετούνται στη σχολική μονάδα που εργάζονται κάποιες πρακτικές διοίκησης και οργάνωσης οι οποίες από την έρευνα προκύπτει ότι μπορούν να καταστήσουν κάποια σχολεία αποτελεσματικότερα. Κάποια από τα σημαντικότερα ευρήματα, όπως φαίνονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 1 είναι τα ακόλουθα.

α) *Ως προς τις πρακτικές για τη μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας:* Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (88%) δηλώνει ότι το μάθημα αρχίζει και τελειώνει στην ώρα του. Ωστόσο, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (34,2%) δηλώνει ότι το μάθημα κάποιες φορές χάνεται ή διακόπτεται, προκειμένου να γίνουν εκπαιδευτικές συναντήσεις και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το μάθημα χάνεται κάποιες φορές για την προετοιμασία σχολικών εορτών. Οι μισοί εκπαιδευτικοί μόνο αναφέρουν ότι ενημερώνονται πολύ συχνά έως σχεδόν πάντα οι γονείς για την απουσία των παιδιών τους από το σχολείο, ενώ σύμφωνα με τους υπόλοιπους μισούς η ενημέρωση των γονέων γίνεται περιστασιακά, σπάνια ή/και ποτέ. Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής απουσιάζει από κάποιο μάθημα -1 στους 4 εκπαιδευτικούς αναφέρει- ότι δεν ενημερώνεται καθόλου για το τι έγινε στο μάθημα που απουσίαζε. Ακόμη και σε περιπτώσεις που ο μαθητής απουσιάζει για μεγάλα διαστήματα από το σχολείο -περισσότεροι από 1 στους 4 εκπαιδευτικούς αναφέρουν- ότι σχεδόν ποτέ δεν φροντίζει το σχολείο για την κάλυψη των κενών. Μόνο από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναφέρεται ότι στο σχολείο τους υιοθετούνται πολύ συχνά πρακτικές για τη μείωση των

απουσιών των μαθητών. Ενώ υπάρχει σχετική ενημέρωση για τους λόγους απουσίας των μαθητών, φαίνεται να μην υπάρχει στα σχολεία συγκροτημένη πολιτική ούτε για την κάλυψη των κενών των μαθητών ούτε για τη μείωση των απουσιών τους. Σε ό,τι αφορά την απουσία των εκπαιδευτικών 1 στους 3 εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι όταν απουσιάζει κάποιος εκπαιδευτικός, συνήθως οι μαθητές δεν κάνουν μάθημα εκείνη την ώρα.

β) *Ως προς τις πρακτικές για την αξιοποίηση των κατ' οίκον εργασιών:* Σε γενικές γραμμές δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (55,3%) αναφέρουν ότι σχεδόν ποτέ στο σχολείο που διδάσκουν δεν συζητείται σε επίπεδο σχολείου η ποσότητα των κατ' οίκον εργασιών και ένα ανάλογο ποσοστό εκπαιδευτικών (43,8%) αναφέρει ότι σχεδόν ποτέ δεν γίνονται κάποιες ενέργειες σε επίπεδο σχολείου για τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται σε σταθερή βάση στις κατ' οίκον εργασίες.

γ) *Ως προς τις πρακτικές για την αξιολόγηση των μαθητών:* Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συζητούν με τους συναδέλφους τους για τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημά τους. Ωστόσο, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι συχνά στο σχολείο τους καταγράφονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή, ενώ 1 στους 5 εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι σχεδόν ποτέ ή πολύ σπάνια λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους μια τέτοια διαδικασία. Ανάλογη εικόνα προκύπτει και σε ό,τι αφορά τη διαχρονική παρακολούθηση της πορείας των μαθητών π.χ. μέσω φακέλου του μαθητή. Επίσης, 1 στους 4 εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι στο σχολείο του σχεδόν ποτέ δεν υιοθετούνται κοινές πρακτικές από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.

δ) *Ως προς τις πρακτικές για την υλοποίηση του ωρολογίου προγράμματος:* Κατά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ελέγχεται από το σχολείο η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και αυτό προσαρμόζεται ή/και αλλάζει αν προκύψει κάποια ανάγκη. Ωστόσο, μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πολύ συχνά υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής του στις ανάγκες των μαθητών, 1 στους 3 θεωρεί ότι κάποιες φορές γίνεται αυτή η προσαρμογή ενώ 1 στους 5 πολύ σπάνια έως σχεδόν ποτέ.

ε) *Ως προς τις πρακτικές για τον προσδιορισμό της αποστολής και των στόχων της σχολικής μονάδας:* Φαίνεται ότι για 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν είναι σαφής πάντα η αποστολή και το όραμα του σχολείου, όπου διδάσκουν και για ένα 14,3% των εκπαιδευτικών το όραμα δεν είναι σαφές σχεδόν ποτέ.

στ) *Ως προς τις πρακτικές για την προώθηση της συνεργασίας με τους γονείς:* Στην πλειοψηφία των σχολείων υιοθετούνται κάποιες πρακτικές, όπως ο ορισμός από την αρχή της σχολικής χρονιάς σταθερών μερών και ωρών για

την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο, η ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, η προσπάθεια προσέγγισης και προσέλκυσης γονέων που δεν επικοινωνούν με το σχολείο. Όμως, δεν υιοθετούνται πάντα και σε σταθερή βάση πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς, ούτε οργανώνονται συναντήσεις γονέων. Θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια μονόπλευρη προσέγγιση, καθώς οι γονείς σπάνια επικοινωνούν με δική τους πρωτοβουλία με το σχολείο. Επίσης, το περιεχόμενο την επικοινωνίας φαίνεται να περιορίζεται στην ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη διαγωγή του παιδιού τους, καθώς περιορισμένη είναι η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων, ενώ σχεδόν ποτέ δεν συμμετέχουν στο μάθημα είτε ως απλοί παρατηρητές είτε με κάποιο ρόλο.

ζ) *Ως προς τις πρακτικές για τη διασφάλιση της απαραίτητης υποδομής:* Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν πρόσβαση στα μέσα διδασκαλίας, αν και ένας στους τέσσερεις αναφέρει ότι αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Μόνο οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πολύ συχνά έως πάντα βρίσκουν τον εξοπλισμό που χρειάζονται για να επιτύχουν τους στόχους διδασκαλίας τους. Σημαντικότερο, ωστόσο, πρόβλημα θα λέγαμε ότι είναι ο μη εμπλουτισμός του εξοπλισμού και των μέσων με βάση της ανάγκες.

Πίνακας 1: Πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης

	Στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε υπάρχει μια πολιτική και υιοθετούνται συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να διασφαλισθούν συνθήκες για πιο αποτελεσματική διδασκαλία; Ειδικότερα. ...	Σχεδόν ποτέ/ πολύ σπάνια	Κάποιες φορές	Πολύ συχνά/ σχεδόν πάντα
		%		
Μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας	Το μάθημα αρχίζει και τελειώνει στην ώρα του	1.8	10.2	88
	Το μάθημα διακόπτεται ή χάνεται για εκπαιδευτικές συναντήσεις	63.6	34.2	2.2
	Το μάθημα διακόπτεται ή χάνεται για την προετοιμασία εορτών	45.5	49.1	5.3
	Το σχολείο γνωρίζει τους λόγους απουσίας των μαθητών	3.1	20.7	76.1
	Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει γίνεται επικοινωνία με τους γονείς	11.9	32	56.1
	Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει ενημερώνεται για το τι έγινε στο μάθημα από τον εκπαιδευτικό	20.9	40.9	38.1
	Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει ενημερώνεται για το τι έγινε στο μάθημα από τους συμμαθητές του	12.7	39.4	47.9
	Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει δεν ενημερώνεται για το τι έγινε στο μάθημα που απουσίαζε	60.5	26.3	13.2
	Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει για μεγάλα χρονικά διαστήματα το σχολείο φροντίζει για την κάλυψη των κενών	26.7	42,1	16.2
	Υιοθετούνται κάποιες πρακτικές για τη μείωση των απουσιών των μαθητών σε επίπεδο σχολείου	17.4	32.1	50.6
	Όταν κάποιος εκπαιδευτικός απουσιάζει οι μαθητές δεν κάνουν μάθημα εκείνη την ώρα που θα δίδασκε	42.4	27	30.6
	Όταν κάποιος εκπαιδευτικός απουσιάζει οι μαθητές παρακολουθούν άλλα μαθήματα	39.2	29.6	31
	Όταν κάποιος εκπαιδευτικός απουσιάζει τον αντικαθιστά κάποιος εκπαιδευτικός που έχει κενό εκείνη την ώρα	30.7	26.5	42.9
	Όταν κάποιος εκπαιδευτικός απουσιάζει οι μαθητές απασχολούνται με άλλες δραστηριότητες υπό την εποπτεία κάποιου άλλου εκπαιδευτικού	29.5	32.8	37.6

Κατ' οίκον εργασίες	Η ποσότητα/ αριθμός των κατ' οίκον εργασιών συζητείται και αποφασίζεται σε επίπεδο σχολείου	55.3	28.8	16
	Γίνονται κάποιες ενέργειες για τους μαθητές που δεν κάνουν σε σταθερή βάση τις εργασίες στο σπίτι	43.8	35.5	20.8
	Προτείνονται κάποιες πρακτικές για την αξιοποίηση των ολοκληρωμένων εργασιών των μαθητών	31.8	35.9	32.4
Αξιολόγηση	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημά τους	3	24.4	72.5
	Καταγράφονται οι ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή σε επίπεδο σχολικής μονάδας	18.2	34	47.8
	Παρακολουθείται διαχρονικά η πρόοδος του κάθε μαθητή	18.2	36.9	44.9
	Υιοθετούνται κοινές πρακτικές από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών	24.5	41.3	34.1
Ωρολόγιο πρόγραμμα	Ελέγχεται η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος	5.3	15.1	79.5
	Το ωρολόγιο πρόγραμμα προσαρμόζεται/ αλλάζει αν προκύψει ανάγκη	7.9	23.6	68.5
	Μέσω του ωρολογίου προγράμματος προωθείται η επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού προγράμματος	7.2	27.1	65.5
	Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	19.2	30.7	50.1
	Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν το πρόγραμμα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών	19.6	32.6	47.8
Αποστολή και στόχοι	Προγραμματίζονται συγκεκριμένες ενέργειες σε ετήσια βάση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου	9.1	27.2	63.7
	Για τη διατύπωση της αποστολής του σχολείου λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	9.7	30.1	60.2
	Η αποστολή του σχολείου διαμορφώνεται μετά από συνέλευση και κοινή συναίνεση όλων των εκπαιδευτικών	13.4	27.3	59.3
	Ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων του σχολείου	11.2	32.3	56.5
	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν	9.6	35.5	54.9
	Είναι σαφής η αποστολή/ το όραμα του σχολείου	14.3	32.6	53.2

Συνεργασία με τους γονείς	Υπάρχουν από την αρχή της χρονιά σταθερές ημέρες και ώρες που μπορούν οι γονείς να επικοινωνήσουν με τον κάθε εκπαιδευτικό και τον διευθυντή του σχολείου	4.7	10.6	84,7
	Όταν κάποιοι γονείς δεν επικοινωνούν με το σχολείο γίνεται προσπάθεια επικοινωνίας από την πλευρά του σχολείου	3.9	16.7	79.4
	Οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους	3	19.3	77.7
	Η επικοινωνία γονέων σχολείου γίνεται με πρωτοβουλία του σχολείου	2.3	26.7	71
	Υπάρχουν πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας σχολείου- γονέων (επιστολές, τηλεφωνική συνομιλία, ιστοσελίδα, επισκέψεις)	7.7	23.9	68.4
	Οργανώνονται συναντήσεις γονέων	6.4	26.7	66.9
	Οι γονείς ενημερώνονται για τον τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες	10.1	30	60
	Οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου	18.8	43.2	38
	Η επικοινωνία γονέων σχολείου γίνεται με πρωτοβουλία των γονέων	26.7	45.9	27.4
	Οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων	34.5	51	14.4
	Οι γονείς συμμετέχουν στο μάθημα είτε ως παρατηρητές είτε με κάποιες δραστηριότητες	81.2	13.5	5.2
Υποδομή	Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση στα μέσα διδασκαλίας	7.1	24.1	68.7
	Υπάρχει στο σχολείο ο απαραίτητος εξοπλισμός/ υλικοτεχνική υποδομή/ μέσα διδασκαλίας	13.3	30.9	55.7
	Βρίσκετε το μέσο ή την υποδομή που χρειάζεστε για να επιτύχετε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους του μαθήματός σας	12	36.6	51.4
	Ο εξοπλισμός και τα μέσα εμπλουτίζονται και ανανεώνονται με βάση τις ανάγκες	22.8	17.5	40.7

Από τη συσχέτιση των πρακτικών διοίκησης με τις αριθμητικές επιδόσεις των μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται να υπάρχουν πολλές και ισχυρές στατιστικά συσχετίσεις (βλ. Πίνακα 2). Οι σημαντικότερες και αυτές είναι οι εξής:

- Οι επιδόσεις των μαθητών κάτω από τη βάση επηρεάζονται σημαντικά από όλες τις πρακτικές διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου.

- Στις επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν βαθμολογικά στην κλίμακα 11-14, φαίνεται να επιδρούν οι πρακτικές διαχείριση των απουσιών των μαθητών, η καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς και η υποδομή του σχολείου
- Τις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ 15 και 18 φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά οι πρακτικές μεγιστοποίησης του χρόνου διδασκαλίας, διαχείρισης των απουσιών των εκπαιδευτικών, αξιοποίησης των κατ' οίκον εργασιών, συνεργασίας με τους γονείς, αλλά και η υποδομή του σχολείου.
- Οι άριστες επιδόσεις των μαθητών (19 και 20) επηρεάζονται σχεδόν από όλες τις πρακτικές διοίκησης και οργάνωσης, αλλά όχι από την πολιτική του σχολείου για την αξιολόγηση των μαθητών και την καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Πίνακας 2: Συσχέτιση πρακτικών διοίκησης και επιδόσεων

	Έλεγχος αξιοπιστίας	Έχει βαθμολογία στο μάθημα σας...			
		κάτω από την βάση	από 11 έως 14	από 15 έως 18	19 ή 20
Το μάθημα αρχίζει και τελειώνει στην ώρα του	N (Items)= 1	-0.076**		0.088**	
Το μάθημα διακόπτεται ή χάνεται για την προετοιμασία εορτών	N (Items)= 1	0.092**		0.085**	0.093**
Πρακτικές για την απουσία των μαθητών	N (Items)= 7 Alpha=.762	-0.063**	-0.013*	0.037**	0.044**
Πρακτικές για την απουσία εκπαιδευτικών	N (Items)= 4 Alpha=.704			0.077*	0.136**
Πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες	N (Items)= 3 Alpha= .790	-0.063*		0.106**	0.108**

Πολιτική για την αξιολόγηση των μαθητών	N (Items)= 3 Alpha= .753	-0.063*			
Πολιτική για την αξιοποίηση του ωρολογίου προγράμματος	N (Items)= 5 Alpha= .758	-0.188**			0.087**
Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου	N (Items)= 5 Alpha= .942	-0.113**			0.066*
Προσδοκίες εκπαιδευτικών για τους μαθητές	N (Items)= 1	-0.073**		0.087**	0.117**
Καταγραφή ιδιαίτερων αναγκών όλων των μαθητών	N (Items)= 1	-0.115**	-0.070*		
Πρακτικές για τη συνεργασία με τους γονείς	N (Items)= 11 Alpha= .892	-0.118**	-0.096**	0.104**	0.132**
Υποδομή	N (Items)= 4 Alpha= .894	-0.120**	-0.075**	0.026**	0.043**

* $P < .05$, ** $p < .01$

- Οι πρακτικές διαχείριση των απουσιών των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς και η υποδομή του σχολείου φαίνεται να επιδρά στις επιδόσεις όλων των μαθητών
- Αντίθετα η πολιτική για την αξιολόγηση των μαθητών επιδρά μόνο στις επιδόσεις των μαθητών κάτω από τη βάση
- Οι διοικητικές πρακτικές που συνδέονται με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου επιδρούν μόνο στις πολύ χαμηλές και στις πολύ υψηλές επιδόσεις των μαθητών.
- Η καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών για την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας επιδρά μόνο στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (από 14 και κάτω).

Κλίμα μάθησης στο σχολείο

Στα αποτελεσματικά σχολεία, το σχολείο μετατρέπεται σε έναν οργανισμό που όλοι μαθαίνουν διαρκώς, όλοι μαθαίνουν από όλους και η μάθηση έχει αξία καθ' αυτή. Στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι προωθείται, πολύ συχνά ή/ και σχεδόν πάντα, η μάθηση των μαθητών μέσω εκδρομών και επισκέψεων και μέσω της ενθάρρυνσης όλων των μαθητών για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός μαθημάτων δεν αξιολογείται πάντα ή/και ποτέ. Το μεγαλύτερο έλλειμμα, βέβαια αναφορικά με τη δημιουργία κλίματος μάθησης για τους μαθητές, εντοπίζεται αφενός στον μη εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης των μαθητών και αφετέρου στην ειδική υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή αλλοδαπών μαθητών (βλ. Πίνακα 3).

Σε ό,τι αφορά το κλίμα μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις που υλοποιούνται εκτός του σχολείου, ενώ σπανιότερα υιοθετούνται από τα σχολεία πρακτικές επιμόρφωσης εντός της σχολικής μονάδας. Ακόμη πιο σπάνια εμπλουτίζεται η βιβλιοθήκη των εκπαιδευτικών και προμηθεύεται το σχολείο επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αφορά την οργάνωση κοινών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων π.χ. εορτών, εκδρομών, πρότζεκτ, ωστόσο η κατασκευή κοινού υλικού από τους εκπαιδευτικούς και η συνδιδασκαλία με συναδέλφους δεν είναι συνηθισμένες πρακτικές (βλ. Πίνακα 3).

Τέλος, φαίνεται να συνεργάζονται τα σχολεία με το Δήμο και να καλούν ειδικούς, αλλά περιστασιακά. Ένας στους τέσσερεις εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι πολύ σπάνια ή σχεδόν ποτέ δεν αξιοποιούνται προγράμματα του Υπουργείου στη σχολική μονάδα που διδάσκει. Εξίσου σπάνια είναι και η συνεργασία με άλλα σχολεία της περιοχής. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι σχεδόν ποτέ δεν συνεργάζεται το σχολείο τους με το Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 3: Κλίμα μάθησης στο σχολείο

	Η κάθε σχολική μονάδα σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αποτελεί εστία μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η μάθηση αυτή συνήθως δεν επέρχεται μόνο από την τυπική διδασκαλία μέσα στην τάξη, αλλά αποτελεί απόρροια ενός πλήθους άλλων δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται μαθητές και εκπαιδευτικοί. Σε ποιο βαθμό στο σχολείο σας...	Σχεδόν ποτέ/ πολύ σπάνια	Κάποιες φορές	Πολύ συχνά/ σχεδόν πάντα
		%		
Κλίμα μάθησης για τους μαθητές	Οργανώνονται εκδρομές/ επισκέψεις	10.7	24.3	74.1
	Ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος	4	25.3	70.6
	Ενθαρρύνονται οι μαθητές να αξιοποιούν τη σχολική βιβλιοθήκη	10.2	32.1	57.6
	Υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν οι μαθητές εκτός από τα μαθήματα	11.9	36.2	51.8
	Ενθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς	9.2	41.1	49.7
	Παρέχεται ειδική υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες	21.4	30.6	48.1
	Αξιολογείται η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες	16.4	43.4	40.3
	Εμπλουτίζεται η βιβλιοθήκη για τους μαθητές	27.7	40	32.3
	Παρέχεται ειδική υποστήριξη σε αλλοδαπούς μαθητές	37.6	30.5	31.9
Κλίμα μάθησης για τους εκπαιδευτικούς	Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για επιμορφώσεις που γίνονται	2.7	14.7	82.6
	Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και διευκολύνονται για να συμμετάσχουν σε επιμορφώσεις	7	18.8	74.2
	Ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς αρμοδιότητες ανάλογες με τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά τους	11.9	33.5	54.7
	Όταν κάποιος εκπαιδευτικός επιμορφώνεται ενημερώνει σχετικά και τους συναδέλφους του ή φέρνει υλικό στο σχολείο	16.8	37.6	45.5
	Υλοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις	24.5	36.7	38.9
	Οργανώνονται σεμινάρια/ ημερίδες ή ενημερωτικές συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση των γονέων	24.6	41,4	34
	Το σχολείο προμηθεύεται λογισμικά & ηλεκτρονικό υλικό	29.8	40	30,2
	Εμπλουτίζεται η βιβλιοθήκη για τους εκπαιδευτικούς	37.9	39.6	22.5

Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οργανώνουν από κοινού παιδαγωγικές δραστηριότητες	4.4	23.1	72.4
	Υλοποιούνται διαθεματικά πρότζεκτ στο σχολείο	10.3	30.5	59,2
	Ο χρόνος των παιδαγωγικών συνεδριάσεων είναι σαφής, προκαθορισμένος και επαρκής	13.3	31.8	54.8
	Κάποιοι εκπαιδευτικοί ίδιας ειδικότητας έχουν κοινή τράπεζα υλικού ή συνεργάζονται για την κατασκευή κοινού υλικού	19.2	37.8	42.9
	Προβλέπεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς η ύπαρξη επαρκούς χρόνου για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	37.7	31	31.2
	Οι εκπαιδευτικοί κάνουν συνδιδασκαλία	58.5	29.3	12.2
Εξωστρέφεια/ συνεργασία	Το σχολείο συνεργάζεται με το Δήμο	14.6	36.8	48.5
	Καλούνται ειδικοί για να ενημερώσουν για εξειδικευμένα θέματα	11.1	42.1	47
	Το σχολείο συνεργάζεται με άλλους φορείς	12,4	41.4	46.1
	Αξιοποιούνται προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας	24.6	41,4	34
	Το σχολείο συνεργάζεται με άλλα σχολεία της περιοχής	26.5	40.8	32.8
	Το σχολείου συνεργάζεται με το Πανεπιστήμιο	56.9	25.1	17.9

Οι πρακτικές διαμόρφωσης κλίματος μάθησης φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βλ. Πίνακα 4). Ειδικότερα:

- Οι πρακτικές για την προώθηση της μάθησης των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις όλων των μαθητών. Όσο συχνότερα υιοθετούνται από κάποια σχολική μονάδα οι πρακτικές αυτές τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που βαθμολογούνται από 14 και κάτω και αυξάνονται οι μαθητές με άριστες επιδόσεις
- Οι πρακτικές αντιστάθμισης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση όχι με τις χαμηλές επιδόσεις, αλλά με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Σε σχολεία που υιοθετούνται συχνά πρακτικές αντιστάθμισης αυξάνονται μαθητές με επιδόσεις από 15 και πάνω.

Πίνακας 4: Συσχέτιση πρακτικών για τη διαμόρφωση κοινότητας μάθησης και επιδόσεων των μαθητών

	Έλεγχος αξιοπιστίας	Έχει βαθμολογία στο μάθημα σας...			
		κάτω από την βάση	από 11 έως 14	από 15 έως 18	19 ή 20
Πρακτικές για την προώθηση της μάθησης των μαθητών	N (Items)= 6 Alpha= .824	-0.109**	-0.037**	0.065*	0.054**
Πρακτικές αντιστάθμισης	N (Items)= 2 Alpha= .765			0.148**	0.149**
Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	N (Items)= 11 Alpha= .885	-0.093**			
Εξωστρέφεια του σχολείου	N (Items)= 6 Alpha= .855	-0.078**		0.070*	0.103**
Επιμόρφωση γονέων	N (Items)= 1	-0.090**	-0.083*		
Εμπλουτισμός βιβλιοθηκών και μέσων	N (Items)= 3 Alpha= .879	-0.115**		0.081*	0.090**

* $P < .05$, ** $p < .01$

- Όσο συχνότερα σε κάποιο σχολείο υιοθετούνται πρακτικές επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών τόσο σπανιότερα οι μαθητές έχουν επιδόσεις κάτω από τη βάση.
- Η επιμόρφωση των γονέων φαίνεται να επιδρά και στις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ 11 και 14.
- Τέλος, η εξωστρέφεια του σχολείου και η υλικοτεχνική υποδομή επιδρά σημαντικά τόσο στις πολύ χαμηλές επιδόσεις όσο και στις υψηλές, αλλά όχι στις επιδόσεις 11-14.

Συζήτηση- συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι πολιτικές που υιοθετούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών σε σημαντικό βαθμό και μάλιστα φαίνεται να υπάρχει ισχυρή στατιστικά συσχέτιση τόσο με τις πολύ χαμηλές επιδόσεις όσο και με τις πολύ υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Είναι αισιόδοξο ότι οι περισσότερες από τις πρακτικές φαίνεται να υιοθετούνται από την πλειοψηφία των σχολείων. Φαίνεται ότι τα περισσότερα σχολεία υιοθετούν κάποιες πρακτικές για να ξεπερνούν δυσκολίες και προβλήματα. Όμως, δεν υιοθετούν πρακτικές οι οποίες θα συνέβαλαν στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου και στην αριστεία, όπως η μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου μέσω πρακτικών αναπλήρωσης κενών που δημιουργούνται από την απουσία μαθητών ή/και εκπαιδευτικών, η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων σε ένα κοινό όραμα του σχολείου, η εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων.

Ειδικότερα, το γεγονός ότι δεν αποτελεί γενικευμένη πρακτική η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών και δεν καταγράφονται συστηματικά οι ατομικές τους ανάγκες, φανερώνει ότι γίνονται μεν προσπάθειες ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά όχι ως προς τη διασφάλιση της ισότητας. Η έρευνα, ωστόσο, έχει δείξει ότι σχολεία που προωθούν την ισότητα τείνουν να διασφαλίζουν και την ποιότητα (Kyriakides & Creemers, 2011).

Ένα άλλο εμπόδιο στην πορεία των ελληνικών σχολείων προς την αριστεία είναι οι προσδοκίες από τους μαθητές. Φαίνεται ότι τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε ατομικό επίπεδο δεν υπάρχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές. Ωστόσο, στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει ένα διάχυτο κλίμα υψηλών προσδοκιών. Όλο το προσωπικό του σχολείου πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τα βασικότερα από τα εφόδια που προβλέπει το Αναλυτικό πρόγραμμα και ότι έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να αποκτήσει αυτά τα εφόδια (Lezotte, 2001).

Επίσης, το κοινό όραμα ενός σχολείου αποτελεί πρωταρχικής σημασίας παράγοντα αποτελεσματικότητας. Στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει κοινή διαμόρφωση, αντίληψη και δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων –εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων– σε διδακτικούς στόχους, προτεραιότητες, διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας (Lezotte, 1991). Ωστόσο, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό εκπαιδευτικών, όχι μόνο δεν συμμετέχει στη δι-

αμόρφωση του οράματος του σχολείου, αλλά ούτε καν το γνωρίζει. Επίσης, στη διαμόρφωση αυτού του οράματος δεν φαίνεται να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών.

Το σημαντικότερο εύρημα είναι ότι τα σχολεία μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικά μέσω της διαμόρφωσης κλίματος μάθησης, κάτι που συνάδει και με ευρήματα συναφών ερευνών (Βλ. Αντωνίου, Δημητρίου & Κυριακίδης, 2006). Είναι πιο αποτελεσματικά σχολεία που βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια ανάπτυξης, που είναι ανοιχτά στον πειραματισμό και τις καινοτομίες, που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν διαρκώς μέσω του διαιολόγου και του αναστοχασμού. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι σχολικές μονάδες προβαίνουν σε πλήθος δραστηριοτήτων, προκειμένου να διασφαλίσουν ένα κλίμα μάθησης. Φαίνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη εξοικείωση με δραστηριότητες που συνδέονται με τη μάθηση των μαθητών, αν και δεν υιοθετούνται δραστηριότητες αντιστάθμισης. Η μάθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενθαρρύνεται, αλλά δεν έχει εγκαθιδρυθεί στη ρουτίνα του σχολείου και σε ελάχιστες περιπτώσεις υλοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Εκεί που φαίνεται να υστερούν περισσότερο τα ελληνικά σχολεία είναι η συνεργασία με άλλα σχολεία και κυρίως η «εξωστρέφεια», δηλαδή η συνεργασία με άλλους φορείς, το Πανεπιστήμιο και την ευρύτερη κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (2006). Μετανάλυση ερευνών που αφορούν παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: προς ένα δυναμικό μοντέλο αποτελεσματικότητας. *Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Brookover, W., & Lezotte, L. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Institute for research on teaching. East Lansing, MI.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Education Review*, 76, 2, 201-237.
- Finnan, C., & Swanson, J. D. (2000). *Accelerating the learning of all students: cultivating culture change in schools, classrooms and individuals*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Goodman, C. L. (1997). Principal of national blue ribbon school says high

- poverty schools can excel. *IDRA Newsletter*, 24, 6. Ανακτήθηκε 28/1/2004 από <http://www.idra.org/Newsletter/1997/Jun/Zarate.htm>.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 2, 157-191.
- Harslett, M. κ.ά. (2000). Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of aboriginal middle school students, on line, <http://ajte.education.ecu.edu.au/ISSUES/PDF/252/Harslett.pdf>
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: consensus, crossroads and challenges. *Educational Research*, 42, 9, 476-487.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge. An improvement guide for school facing challenging circumstance*. London: Department for Education and Skills.
- Jasman, A. (2002, 3-7 February). *Initial teacher education: Changing curriculum, pedagogies and assessment*. Paper presented at the Challenging futures: Changing agendas in teacher education, Armidale.
- Kercheval, A., & Newbill, Sh. L. (2001). *A case study of key effective practices in Ohios improvement school district*. Indiana Center for Evaluation.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools. Assessment report*. Pearson Education.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 4, 496-528.
- Leithwood, K. κ.ά. (2004). *How leadership influences students learning*. The Wallace Foundation.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Okemos, MI: Effective schools products, Ltd.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Okemos, MI: Effective schools products.
- Λιακοπούλου, Μ. (2016). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τα θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. CreateSpace, An Amazon.com Company
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Research Report 216, DfEE.
- Muijs, D. κ.ά. (2004). Improving school in socioeconomically disadvantaged areas- a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 2, 149-175.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment: first*

results from TALIS.

- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδής, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Reynolds, D. κ.ά. (2001). *School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice*. London: Department for Education and Skills.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph Series, N. 41.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: what's in it for school?*. London: Routledge Falmer.
- Silin, H., & Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. Στο T. Townsend (επιμ.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 635-658). Dordrecht: Springer.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, C. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38, 5, 611-641.
- Stoll, L. (2001). *Enhancing internal capacity: Leadership for learning* (online), NCSL. Ανακτήθηκε 15/9/2015 από <http://www.ncsl.org.uk>.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Yoon, K. S. κ.ά. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues and Answers*, 033, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>.

Abstract

The research on school effectiveness, which has been systematically launched since the 1960s, revealed that there were differences in school management, organization and school climate among schools where students achieve high performance and schools where students achieve poor performance. Linking research on school improvement with school administration and organization has turned the question to the practices contribute to the school effectiveness. This article presents some of the practices, which directly or indirectly affect the effectiveness of the school. Data presented in this article is part of the findings of a quantitative research, where 1492 Greek teachers of primary and secondary education took part in a nationwide survey about the existence of the factors that improve school effectiveness.

Key-words: School effectiveness, school improvement, school management and organization, learning climate

Μαρία Λιακοπούλου

Δρ. Παιδαγωγικής

Αξιού 3, 573 00 Χαλάστρα, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 6972 738 717

E-mail: mliakopo@edlit.auth.gr