

PISA 4U

Η σχολική ζωή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ανάλυση διαχρονικών τάσεων 2015-2022 στην έρευνα PISA

v.1



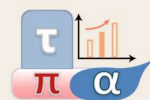
Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων



Εργαστήριο
Διδακτικής
& Σχολικής
Παιδαγωγικής
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Εθνικό
Πρόγραμμα
Ανάπτυξης
2021-2025



Τομεακό
Πρόγραμμα
Ανάπτυξης
2021 - 2025

Η εκπόνηση του παραδοτέου εντάσσεται στο Έργο «Δημιουργία Ερευνητικών Υποδομών, Επεξεργασία Ερευνητικού Υλικού και Επικοινωνία Αποτελεσμάτων Διεθνών Εκπαιδευτικών Ερευνών» με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Αναστάσιο Εμβαλωτή. Χρηματοδοτήθηκε βάσει της Προγραμματικής Σύμβασης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μέσω του Τομεακού Προγράμματος Ανάπτυξης 2021-2025.

Επιστημονικός Υπεύθυνος:

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Διευθυντής Εργαστηρίου Διδακτικής & Σχολικής Παιδαγωγικής

Επιστημονικοί Συνεργάτες:

Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Εθνικού & Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εθνικού &
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νίκη Γεωργακάκου – Κουτσονίκου, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό ΠΕ23

Θεοδώρα Υφαντή, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό ΠΕ23

Το υλικό PISA4U διατίθεται με άδεια 'Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0'. [ελεύθερη χρήση, αναπαραγωγή, αναδιανομή, παρουσίαση και αξιοποίηση, με την προϋπόθεση να μην υπάρχει πρόθεση εμπορικής εκμετάλλευσης. Απαιτείται αναφορά του δημιουργού ή του δικαιούχου της άδειας. Οποιοδήποτε παράγωγο έργο μπορεί να διανεμηθεί μόνο με την ίδια ή παρόμοια άδεια] <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	3
Λίστα Πινάκων	4
Περίληψη (Executive Summary)	5
Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις	5
Συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα.....	5
Ρουτίνες και Πρακτικές	6
Συμπεράσματα	6
Εισαγωγή	7
Εισαγωγή σχετικά με την έρευνα PISA	8
Η έννοια του σχολικού κλίματος	8
Σχολικό κλίμα και ακαδημαϊκές επιδόσεις.....	11
Εκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19	14
Μεθοδολογία	15
Αποτελέσματα	19
Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: Δείκτες «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών– Μαθητών/τριών» και «Σχολικός Εκφοβισμός» (μαθητές/τριες)	19
Συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα (μαθητές/τριες).....	23
Ρουτίνες και πρακτικές (μαθητές/τριες και διευθυντές/τριες).....	27
Συζήτηση-Συμπερασματικές διαπιστώσεις	37
Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις	37
Συναισθηματικό και Ψυχολογικό Κλίμα	38
Ρουτίνες και Πρακτικές	39
Ολιστικές παρεμβάσεις για την προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα	42
Βιβλιογραφία	45

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά των τυποποιημένων δεικτών «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών» και «Σχολικός Εκφοβισμός» (Ελλάδα και ΟΟΣΑ - 2018 και 2022)	20
Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά για τις προτάσεις του δείκτη «Ποιότητα των Σχέσεων Εκπαιδευτικών-Μαθητών/τριών» της ενότητας «Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις» (2022)	21
Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά των προτάσεων του δείκτη «Σχολικός Εκφοβισμός» της ενότητας «Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις» (2018 και 2022)	22
Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά των δεικτών αίσθημα ασφάλειας, κίνδυνοι στο σχολείο και αίσθηση του ανήκειν για την Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ (2015–2022).....	23
Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων μαθητών/τριών σχετικά με το αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον (2022)	24
Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων μαθητών/τριών στον δείκτη αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο (2015, 2018, 2022)	26
Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά δεικτών σχολικών ρουτινών και πρακτικών στην Ελλάδα και στον ΟΟΣΑ (2015-2018-2022)	28
Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τη συχνότητα φοίτησης των μαθητών/τριών (2022).....	29
Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά διαταρακτικών συμπεριφορών στην τάξη σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες (2015–2022).....	30
Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά για τις διαταρακτικές μαθητικές συμπεριφορές που επηρεάζουν τη μάθηση με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών (2015–2022)	32
Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τους παράγοντες που παρακωλύουν τη μάθηση με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών (2015–2022).....	33
Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τις δηλώσεις του δείκτη εκπαιδευτικής ηγεσίας με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών ..	35
Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τις δηλώσεις του δείκτη γονικής εμπλοκής με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών.....	36

Η σχολική ζωή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ανάλυση διαχρονικών τάσεων 2015-2022 στην έρευνα PISA

Περίληψη (Executive Summary)

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη διαχρονική εξέλιξη βασικών πτυχών της σχολικής ζωής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιώντας δεδομένα από τις απαντήσεις μαθητών/τριών και διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της διεθνούς έρευνας PISA κατά την περίοδο 2015–2022.

Η ανάλυση επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς άξονες:

- α) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις,
- β) το συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα, και
- γ) τις ρουτίνες και πρακτικές που διαμορφώνουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις

Η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών με βάση τα ελληνικά δεδομένα για το 2022 εμφανίζεται χαμηλότερη από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Παρότι η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί και τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό, ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα έδειχναν ιδιαίτερη ανησυχία αν τους έβλεπαν συναισθηματικά αναστατωμένους. Γενικά οι μαθητές/τριες φαίνεται πως βιώνουν θετικές συμπεριφορές από τους/τις εκπαιδευτικούς τους ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό αναφέρει περιορισμένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε βαθύτερες συναισθηματικές ή μαθησιακές ανάγκες τους.

Αντίθετα, στον τομέα του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται σαφής βελτίωση. Κατά την περίοδο 2018–2022 καταγράφεται σημαντική μείωση περιστατικών εκφοβισμού, με τα ελληνικά δεδομένα να διαμορφώνονται πλέον σε επίπεδα καλύτερα από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Η μείωση αφορά κυρίως τις πιο επιθετικές μορφές εκφοβισμού, όπως οι απειλές και οι σωματικές επιθέσεις, ενώ αυξάνεται το ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι δεν βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό ή διάδοση φημών.

Συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα

Οι μαθητές με βάση τα ελληνικά δεδομένα δηλώνουν σε πολύ υψηλά ποσοστά ότι αισθάνονται ασφαλείς τόσο κατά τη μετακίνησή τους προς και από το σχολείο όσο και εντός των σχολικών χώρων. Ωστόσο, ο δείκτης «κίνδυνοι στο σχολείο» το 2022 καταγράφει υψηλότερες τιμές σε σχέση με τον ΟΟΣΑ. Το φαινομενικά αντιφατικό αυτό εύρημα δείχνει ότι, παρόλο που η γενική αίσθηση ασφάλειας παραμένει ισχυρή, σημαντικό ποσοστό μαθητών έχει έρθει σε επαφή με περιστασιακές απειλές, βίαιες συμπεριφορές ή βανδαλισμούς. Οι συμπεριφορές αυτές, αν και δεν φαίνεται να υπονομεύουν καθολικά το αίσθημα ασφάλειας, αποτελούν υπαρκτό στοιχείο της σχολικής εμπειρίας για ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού.

Παράλληλα, η 'αίσθηση του ανήκειν' στο σχολείο, αν και εξακολουθεί να βρίσκεται σε σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα για την πλειονότητα των μαθητών/τριών, καταγράφει σταδιακή υποχώρηση από το 2015 και μετά.

Αν και η πλειονότητα των μαθητών εξακολουθεί να δηλώνει ότι νιώθει μέλος της σχολικής κοινότητας, αυξάνονται τα ποσοστά όσων βιώνουν μοναξιά, αποξένωση ή μειωμένη συναισθηματική ταύτιση με το σχολείο. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς η 'αίσθηση του ανήκειν' συνδέεται με την ευεξία και τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Ρουτίνες και Πρακτικές

Η συνέπεια στη φοίτηση και η έγκαιρη προσέλευση αποτελούν διαχρονικές προκλήσεις για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δείκτες σποραδικής φοίτησης και καθυστερημένης προσέλευσης στην Ελλάδα εμφανίζονται σταθερά υψηλότεροι από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ.

Όσον αφορά το κλίμα πειθαρχίας στο μάθημα, τα ελληνικά δεδομένα καταγράφουν διαχρονικά χαμηλές τιμές. Παρά τις μικρές βελτιώσεις την περίοδο 2018–2022, περίπου το ένα τρίτο των μαθητών εξακολουθεί να δηλώνει ότι η φασαρία, η απροσεξία και η μη τήρηση των κανόνων εμφανίζονται στα περισσότερα μαθήματα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των διευθυντών, οι οποίοι αναφέρουν αύξηση των μαθητικών συμπεριφορών που παρακωλύουν τη μάθηση, όπως η έλλειψη προσοχής, οι αδικαιολόγητες απουσίες και η μειωμένη συμπεριφορά σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογούν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως λιγότερο επιβαρυντικές για τη μαθησιακή διαδικασία σε σύγκριση με τον ΟΟΣΑ. Οι απουσίες, η ελλιπής προετοιμασία, η υπερβολική αυστηρότητα και η αδυναμία κάλυψης ατομικών αναγκών των μαθητών αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό. Το βασικότερο εμπόδιο που εντοπίζεται είναι η αντίσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αλλαγές και καινοτομίες.

Επίσης, παρατηρείται υποχώρηση των δεικτών εκπαιδευτικής και διδακτικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, το 2022 οι διευθυντές εμφανίζονται λιγότερο ενεργοί στον ρόλο του παιδαγωγού-ηγέτη σε σχέση με το 2015 και σε χαμηλότερα επίπεδα από τον ΟΟΣΑ, γεγονός που περιορίζει τη συστηματική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή παραμένει περιορισμένη και κυρίως ενημερωτικού χαρακτήρα. Η συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις ή συλλογικές δράσεις είναι σπάνια, γεγονός που υποδηλώνει τη διατήρηση ενός ιεραρχικού μοντέλου σχέσης σχολείου – οικογένειας.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα ευρήματα από τα ελληνικά δεδομένα καταδεικνύουν μια συνολικά θετική εικόνα, αν και παρατηρείται μια διαχρονική υποχώρηση της ποιότητας της σχολικής ζωής στα ελληνικά σχολεία την περίοδο 2015–2022, με εξαίρεση τη βελτίωση στον σχολικό εκφοβισμό και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που εμποδίζουν τη μάθηση. Η πλειονότητα των δεικτών παρουσιάζει χαμηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τις χώρες του ΟΟΣΑ. Τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της πανδημίας COVID-19, η οποία επηρέασε καθοριστικά τη σχολική εμπειρία και ενδεχομένως συνέβαλε και στις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη στοχευμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση βασικών διαστάσεων της σχολικής ζωής που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο τη διερεύνηση μιας σειράς σημαντικών πτυχών της σχολικής ζωής, οι οποίες καταγράφονται μέσω των απαντήσεων μαθητών και διευθυντών σχολικών μονάδων στο πλαίσιο της διεθνούς έρευνας PISA. Η μελέτη αποτελείται από οκτώ ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια πολύ συνοπτική αναφορά στην έρευνα PISA και το περιεχόμενό της. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει την έννοια του σχολικού κλίματος, η οποία αποτελεί το πλέον κεντρικό στοιχείο της σχολικής ζωής, σε βαθμό μάλιστα που σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται ως συνώνυμό της. Η τρίτη ενότητα αναδεικνύει, μέσω μια εκτενούς βιβλιογραφικής επισκόπησης, την ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα του σχολικού κλίματος, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ευημερία των μαθητών/τριών. Τέλος, η τέταρτη ενότητα ολοκληρώνει το πρώτο μέρος της μελέτης με μια σύντομη αναφορά στις επιπτώσεις της πανδημίας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στην ευημερία των μαθητών/τριών. Η πέμπτη ενότητα εκθέτει το μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης με ειδική αναφορά στους συμμετέχοντες, τη διαδικασία και τα μέσα συλλογής των δεδομένων καθώς και το τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τη διαχρονική εξέλιξη της σχολικής ζωής στις σχολικές μονάδες της χώρας κατά την περίοδο 2015-2022 με επιμέρους αναφορές στις διαστάσεις των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, του συναισθηματικού και ψυχολογικού κλίματος, και τις ρουτίνες και πρακτικές που καθορίζουν τη σχολική καθημερινότητα. Η έβδομη ενότητα παρουσιάζει τα συμπεράσματα της μελέτης, συνδέοντάς τα με αντίστοιχα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος, η μελέτη ολοκληρώνεται με την όγδοη ενότητα στην οποία περιλαμβάνονται προτάσεις ολιστικών παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής στα ελληνικά σχολεία, με ιδιαίτερη στόχευση στις αδυναμίες που εντοπίζονται από τη διαχρονική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας PISA.

Εισαγωγή σχετικά με την έρευνα PISA

Το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment, PISA) είναι μια διεθνής εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). Η έρευνα μελετά μαθητές 15 ετών από όλο τον κόσμο, δηλαδή αυτούς που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό έχουν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή (OECD, 2023). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1997 και η πρώτη έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε το 2000, με τη συμμετοχή 32 χωρών. Στην έρευνα του 2022 στην έρευνα συμμετείχαν 81 χώρες και 690.000 μαθητές από όλο τον κόσμο.

Οι βασικές γνώσεις των μαθητών/τριών που αξιολογούνται περιλαμβάνουν την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Επιπλέον του γνωστικού τεστ, στην έρευνα περιλαμβάνονται ερωτηματολόγια για τους μαθητές, και τους διευθυντές, τα οποία καταγράφουν πληροφορίες για το υπόβαθρο, τα κίνητρα, τις στάσεις και το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών/τριών.

Το 2022 στην Ελλάδα στην έρευνα συμμετείχαν 6.403 μαθητές/τριες από 230 σχολεία, αντιπροσωπεύοντας περίπου 98.100 μαθητές της ηλικίας τους, αριθμός που αναλογεί στο 91% του πληθυσμού παιδιών 15 ετών στη χώρα.

Η έννοια του σχολικού κλίματος

Ο σημαντικός ρόλος του σχολείου στην ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών αναγνωρίζεται παγκοσμίως όλο και περισσότερο. Ένα από τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ψυχική ευεξία των μαθητών αποτελεί το σχολικό κλίμα.

Το σχολικό κλίμα «αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, [...] βασίζεται στα μοτίβα των εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας από τη σχολική ζωή και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και οργανωτικές δομές» (Cohen et al., 2009, σελ.182). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα πολυδιάστατο και δυναμικό σύστημα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολικές δομές, το οποίο αντικατοπτρίζει τις σχέσεις, τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν τη σχολική κοινότητα. Η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, δηλαδή το σχολικό κλίμα, καθορίζουν τον τόνο για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον (OECD, 2023).

Σε ανάλυση δεδομένων από μελέτες σχετικά με το σχολικό κλίμα (βλ. ενδεικτικά Zullig et al., 2010), αναδείχθηκαν οι εξής οκτώ διαστάσεις:

- Αίσθηση κοινότητας
- Τήρηση τάξης και πειθαρχίας
- Ακαδημαϊκή υποστήριξη των μαθητών
- Υλικοτεχνικές και φυσικές συνθήκες του σχολείου
- Επίπεδο ικανοποίησης που εκφράζουν οι μαθητές σχετικά με τις σπουδές τους
- Διακρίσεις ή/και προτίμηση ορισμένων μαθητών έναντι άλλων
- Σχέσεις μεταξύ μαθητών
- Σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Wang και Degol (2016), η πολυδιάστατη φύση του σχολικού κλίματος μπορεί να συνοψιστεί στις εξής τέσσερις διαστάσεις:

- Η ακαδημαϊκή διάσταση εστιάζει στην ποιότητα της ακαδημαϊκής ατμόσφαιρας, και περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα, τις πρακτικές διδασκαλίας, την κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Η διάσταση της κοινότητας δίνει έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ περιλαμβάνει επίσης τη συνεργασία, τη σύνδεση και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.
- Η διάσταση της ασφάλειας αναφέρεται στον βαθμό φυσικής και συναισθηματικής ασφάλειας που παρέχει το σχολείο, καθώς και στην ύπαρξη αποτελεσματικών, σταθερών και δίκαιων πειθαρχικών πρακτικών.
- Τέλος, το θεσμικό περιβάλλον αντικατοπτρίζει τα οργανωτικά ή δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου, όπως και τη διαθεσιμότητα πόρων και την ποιότητα των εγκαταστάσεων.

Αντίστοιχα, ο Bear (2024) προτείνει την ακόλουθη κατηγοριοποίηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος:

- Την κοινωνική και συναισθηματική στήριξη, που αφορά τις σχέσεις φροντίδας και σεβασμού καθώς και την κάλυψη των ψυχολογικών αναγκών των παιδιών
- Τη δομή και λειτουργία, που περιλαμβάνει τις προσδοκίες συμπεριφοράς, τους δίκαιους κανόνες και το ασφαλές περιβάλλον μάθησης
- Την εμπλοκή των μαθητών, η οποία εκδηλώνεται μέσα από ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο
- Την αίσθηση ασφάλειας, η οποία αναφέρεται στην απουσία εκφοβισμού και στο αίσθημα ψυχολογικής και σωματικής προστασίας των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ψυχική ευεξία των εφήβων, τα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών, καθώς και τη μείωση επιθετικών συμπεριφορών (Beaton & Beaton, 2019. Hatzichristou et al., 2018. Hatzichristou et al., 2020). Συνεπώς, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος είναι συνεχώς αυξανόμενο, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που δύνανται να ενισχύσουν το θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον. Στα πλαίσια της έρευνας PISA, έχουν ενσωματωθεί αρκετά ερωτήματα σχετικά με το θετικό σχολικό κλίμα που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους παρακάτω τομείς:

- Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις (Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών και Σχολικός Εκφοβισμός),
- Συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα (Αντίληψη ασφάλειας στο σχολείο, Αντίληψη για κινδύνους στο σχολικό περιβάλλον και Δείκτης της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο),
- Ρουτίνες και Πρακτικές (Δυσλειτουργικές συμπεριφορές, Πειθαρχία, και Πρακτικές διαχείρισης σε επίπεδο ηγεσίας και μεταξύ εκπαιδευτικών)

Στην έρευνα των Rohatgi & Scherer (2020), τα προφίλ των μαθητών σχετικά με τις αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα κατηγοριοποιήθηκαν με τη βοήθεια των δεδομένων του PISA και διαπιστώθηκε ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την μαθησιακή επίδοση των μαθητών στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, καθώς και με το κίνητρο επίτευξης. Το θετικό σχολικό κλίμα (δικαιοσύνη, χαμηλά επίπεδα εκφοβισμού, υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί) συνδέεται με καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις στις αξιολογήσεις PISA και υψηλότερα επίπεδα ευημερίας (well-being) των μαθητών (Veletic et al., 2023). Παράλληλα, προηγούμενα αποτελέσματα των ερευνών PISA (2018) δείχνουν ότι μαθητές σε σχολεία με υψηλή συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αισθήματος ανήκειν στο σχολείο, χειρότερο κλίμα πειθαρχίας και μικρότερη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών τους, σε σύγκριση με τους μαθητές σε σχολεία με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού.

Η αναγνώριση του ρόλου του σχολικού κλίματος τόσο για την ακαδημαϊκή εξέλιξη, όσο και για την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών έχει αναγνωριστεί και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (n.d.), σύμφωνα με την οποία προκειμένου να διασφαλιστεί ο στόχος για τη δημιουργία ασφαλών, φιλόξενων και υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, σημαντικά στοιχεία αποτελούν:

- Η θέσπιση υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές.
- Η προώθηση πρακτικών και στάσεων που ενισχύουν το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των παιδιών στη μάθηση.
- Η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, με βασικό στοιχείο τον αλληλοσεβασμό και τη συστηματική αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού.
- Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητή που βασίζονται στην εμπιστοσύνη.
- Η ενθάρρυνση διδακτικών μεθόδων και αναλυτικών προγραμμάτων που είναι ελκυστικά και ουσιαστικά για τους μαθητές.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται μια εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία αναδεικνύει τη σημασία του σχολικού κλίματος για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών.

Σχολικό κλίμα και ακαδημαϊκές επιδόσεις

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συνδέονται όχι μόνο με την συναισθηματική ευημερία των μαθητών, αλλά και με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία του σχολικού κλίματος στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Μια μετα-ανάλυση 38 ερευνών που δημοσιεύτηκαν μεταξύ του 2000 και του 2020 (Demirtas-Zorbaz et al., 2021), η οποία συμπεριλαμβάνει δείγμα 491.000 ατόμων, διερεύνησε τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής επίδοσης. Το σχολικό κλίμα αξιολογήθηκε με βάση το μοντέλο των Wang και Degol (2016), περιλάμβανε δηλαδή τις εξής διαστάσεις: α) ακαδημαϊκή διάσταση, β) διάσταση κοινότητας, γ) διάσταση ασφάλειας και δ) θεσμικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα δείχνουν μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική σχέση σχολικού κλίματος – σχολικής επίδοσης, υποδεικνύοντας ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή διάσταση του σχολικού κλίματος (αναλυτικό πρόγραμμα, πρακτικές διδασκαλίας, κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών) είχε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης συγκριτικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις, ενώ ακολούθησε η ασφάλεια, η κοινότητα και το θεσμικό περιβάλλον (Demirtas-Zorbaz et al., 2021).

Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα μειώνει την αρνητική επίδραση του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και άλλων παραγόντων κινδύνου ως προς την επίδοση των μαθητών (Berkowitz et al., 2017).

Η ποιότητα του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις τείνουν να καλλιεργούν μια κουλτούρα υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών και χαρακτηρίζονται από αποτελεσματική ηγεσία εκπαιδευτικών και διευθυντών, οι οποίοι πιστεύουν στην ικανότητά τους να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών (Wang & Degol, 2016). Συνεπώς, τα σχολεία που διατηρούν υψηλότερα πρότυπα και ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Demirtas-Zorbaz et al., 2021. Hoy et al., 2006. Wang & Degol, 2016). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ του σχολικού κλίματος και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Konold et al., 2018). Οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν στη διατήρηση υψηλών επιδόσεων, ενώ ενισχύουν τους βαθμούς μαθητών με χαμηλότερη επίδοση (Daily et al., 2020). Παράλληλα, το θετικό σχολικό κλίμα έχει βρεθεί να είναι ωφέλιμο για την νοητική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, καθώς και λιγότερα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας (Hackman et al., 2022).

Ερευνητικά δεδομένα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο του θετικού σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα έχει βρεθεί να έχει θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, ενώ οι διαστάσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών είχαν υψηλότερη συνάφεια με την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία (Στασινού, 2018). Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την ακαδημαϊκή κινητοποίηση, η οποία ενισχύει τη μαθησιακή επίδοση. Το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της οικονομικής δυσχέρειας και της υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας των μαθητών/τριών (Hatzichristou et al., 2018). Η μαθησιακή υποστήριξη, η συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη, καθώς και η πειθαρχία, συνδέονται τόσο με την αυτοεκτίμηση των εφήβων όσο και με τα επίπεδα ικανοποίησης από τη σχολική ζωή (Hatzichristou et al., 2018). Τέλος, το σχολικό κλίμα έχει έναν προστατευτικό ρόλο στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και θετική επίδραση στην προκοινωνική συμπεριφορά και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων (Αθανασίου, 2025).

Παράλληλα, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλει σημαντικά στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Σε διαχρονική έρευνα που διερεύνησε τη σχέση του σχολικού κλίματος με την ακαδημαϊκή επίδοση, βρέθηκε ότι ενώ όλες οι υποκλίμακες του σχολικού κλίματος συνδέονταν θετικά με την επίδοση των μαθητών/τριών, οι σχέσεις μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού παρουσίασε το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην ακαδημαϊκή επίδοση (Daily et al., 2020). Επιπρόσθετα, η κοινωνικό-συναισθηματική στήριξη και οι σαφείς προσδοκίες και κανόνες λειτουργούν ως θεμέλιο για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών/τριών, καθώς και του αισθήματος ασφάλειας στο σχολείο. Οι δύο τελευταίοι παράγοντες συνδέονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς και με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Bear et al., 2024. Cornelius White, 2007. Cornell & Shukla, 2016. Konold et al., 2018). Σε μεταανάλυση που διερεύνησε τους παράγοντες που σχετίζονται με το αίσθημα του ανήκειν, βρέθηκε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που τον επηρεάζει (το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο) ήταν η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, οι μαθητές/τριες που αισθάνονται ότι έχουν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους αντιλαμβάνονται ως υποστηρικτικούς, δίκαιους, βοηθητικούς και με ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα είναι πιο πιθανό να αναφέρουν μεγαλύτερο αίσθημα του ανήκειν σε σύγκριση με τους μαθητές που αισθάνονται ότι έχουν μια αρνητική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους (Allen et al., 2018). Δεδομένα της έρευνας PISA το 2012 επιβεβαιώνουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, με σημαντική διακύμανση ανάμεσα στις χώρες (Mikk et al., 2015). Επίσης, σύμφωνα με νεότερα δεδομένα (2018), οι μαθητές/τριες που αναφέρουν θετικότερο σχολικό κλίμα, με λιγότερες διακοπές στη διδασκαλία και πιο υποστηρικτικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις (OECD, 2018).

Σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις παίζει και η ασφάλεια στο σχολείο. Η ασφάλεια στο σχολείο περιλαμβάνει τη σωματική και κοινωνικο-συναισθηματική ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και τους κανόνες και τις νόρμες που παρέχουν κοινωνικο-συναισθηματική και σωματική ασφάλεια στο σχολείο, περιλαμβάνοντας τη σαφήνεια των κανόνων αυτών, τη συνέπεια εφαρμογής τους και τον βαθμό στον οποίο είναι δίκαιοι (Dordić, 2020). Το ασφαλές σχολικό περιβάλλον συχνά προσδιορίζεται σε σχέση με τα αισθήματα ασφάλειας των μαθητών, στα πλαίσια ενός οργανωμένου περιβάλλοντος χωρίς εκφοβισμό, θυματοποίηση και βία (Kutsyuruba et al., 2015).

Το θετικό σχολικό κλίμα, η ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον και η συναισθηματική ευεξία των μαθητών είναι σημαντικοί και αλληλένδετοι παράγοντες για την κάλυψη των ακαδημαϊκών, συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών (Kutsyuruba et al., 2015). Σε ανασκόπηση σχετικών ερευνών, αναδεικνύεται ο προστατευτικός παράγοντας της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο ως προς τη συμπτωματολογία άγχους και κατάθλιψης (Raniti et al., 2022). Η αίσθηση του ανήκειν και οι διαπροσωπικές σχέσεις συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Zysberg and Schwabsky, 2020). Οι μαθητές που έχουν υψηλότερη αίσθηση ανήκειν στο σχολείο εμφανίζουν θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα οποία συνδέονται και με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Lam et al., 2015).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας PISA (2015) η πλειονότητα των μαθητών/τριών σε όλες τις χώρες ανέφερε ότι αισθάνεται πως «ανήκει» στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών, το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο είχε αποδυναμωθεί σε σχέση με το 2003 (Anvisati, 2019).

Ωστόσο, υπογραμμίζεται στη βιβλιογραφία ότι οι ευάλωτες ομάδες μαθητών (π.χ., χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, εθνικές μειονότητες) τείνουν να βιώνουν το σχολικό κλίμα πιο αρνητικά από τους συνομηλίκους τους (Moore, 2025). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι όσο περισσότερες οι μειονοτικές ομάδες στις οποίες ανήκει ένα άτομο, τόσο πιο αρνητικές τείνουν να είναι κατά μέσο όρο οι αξιολογήσεις του για το σχολικό κλίμα (Harwood et al., 2021). Μία συγκριτική ανάλυση των δεδομένων PISA του 2018 ανέδειξε ότι

ένα κλίμα διακρίσεων, δηλαδή, οι αντιλήψεις των μαθητών για τις μεροληπτικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στο σχολείο, συσχετίζεται με χαμηλότερες βαθμολογίες στα μαθηματικά και την ανάγνωση για όλους τους μαθητές, ενώ οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες αντιλήφθηκαν ένα πιο μεροληπτικό κλίμα εις βάρος τους (Baysu et al., 2023).

Τέλος, οι ρουτίνες και πρακτικές της σχολικής μονάδας (δυσλειτουργικές συμπεριφορές, πειθαρχία, και πρακτικές διαχείρισης σε επίπεδο ηγεσίας και μεταξύ εκπαιδευτικών), ως στοιχεία του σχολικού κλίματος αποτελούν σημαντική διάσταση επίδρασης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Μια μεταανάλυση 36 ερευνών (N = 113,778) επιβεβαίωσε την αρνητική συσχέτιση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής βίας, ενώ τα χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία) ή των σχολείων (βαθμίδα, περιοχή) δεν αποτέλεσαν διαφοροποιητικούς παράγοντες στη σχέση αυτή (Steffgen et al., 2013). Παράλληλα, αρνητική συσχέτιση έχει βρεθεί σε μετααναλύσεις που εξετάζουν το σχολικό κλίμα και γενικότερες προβληματικές συμπεριφορές (διασπαστικές, αντικοινωνικές, παραβατικές ή εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς προς ένα άλλο άτομο ή προς την περιουσία άλλου ατόμου) (Reaves et al., 2018).

Το αυθεντικό/υποστηρικτικό σχολικό κλίμα ορίζεται από το συνδυασμό της υψηλής ποιότητας δομής (δηλαδή σταθεροί, δίκαιοι και συνεπείς σχολικοί κανόνες) και της υψηλής υποστήριξης των μαθητών/τριών (δηλαδή θερμές και υποστηρικτικές σχέσεις προσανατολισμένες στην αυτονομία) (Mayworm et al., 2021). Αυτός ο τύπος σχολικού περιβάλλοντος συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, χαμηλότερα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων, μειωμένο άγχος στο σχολείο και για το μέλλον (Wong et al., 2021). Οι μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως αυθεντικό/υποστηρικτικό, αισθάνονται υψηλότερα επίπεδα ασφάλειας (Fisher et al., 2018). Παράλληλα, η δομή (σαφείς κανόνες και υψηλές προσδοκίες) και η υποστήριξη των μαθητών συνδέονται με υψηλότερη μαθησιακή εμπλοκή, η οποία εν συνεχεία σχετίζεται με καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Konold et al., 2018).

Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων συσχετίζεται θετικά με τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών (Castro et al., 2015. Fatimaningrum, 2021). Έρευνες που χρησιμοποιούν τα δεδομένα PISA επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο και της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Djekourmane et al., 2025)

Η υιοθέτηση διαφορετικών μορφών σχολικής ηγεσίας σχετίζεται άμεσα και έμμεσα με τη σχολική επίδοση και την ψυχολογική ευεξία των μαθητών. Σε μια μετα-ανάλυση δεύτερης τάξης (μεταανάλυση που περιλαμβάνει μετααναλύσεις) βρέθηκε ότι η ηγεσία εξηγεί περίπου το 20% των σχολικών δεικτών (όπως αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, απόδοση των εκπαιδευτικών, ευεξία των εκπαιδευτικών, διδακτικές πρακτικές, οργανωσιακή δικαιοσύνη, οργανωσιακή δέσμευση, οργανωσιακή απόδοση, οργανωσιακή εμπιστοσύνη, οργανωσιακό κλίμα, οργανωσιακή κουλτούρα, κίνητρο μαθητών, αποτελέσματα μαθητών) (Kaya, 2023). Μία μεταανάλυση 60 μελετών ανέδειξε ότι τρεις μορφές ηγεσίας (διδακτική, μετασχηματιστική και καταναεμημένη) επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της έχει άμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Η διδακτική ηγεσία έχει κυρίως έμμεσο αποτέλεσμα, ενώ η μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία δείχνουν και άμεση και έμμεση σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Paradakakis et al., 2024).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και της ψυχικής ισορροπίας και ευημερίας των μαθητών. Η επίδραση αυτή κατέστη ακόμα περισσότερο εμφανής κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 όπου τα σχολεία σε όλο τον κόσμο έμειναν κλειστά επί αρκετούς μήνες. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2022 κατέδειξαν σημαντική κάμψη των επιδόσεων των μαθητών στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών, στοιχείο που εν μέρει αποδόθηκε στην επίδραση του κλεισίματος των σχολείων λόγω της πανδημίας. Σε αυτή την ακριβώς την περίοδο επικεντρώνεται η ενότητα η οποία ακολουθεί (OECD, 2023).

Εκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19

Η πανδημία COVID-19 είχε σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις για τους έφηβους. Η διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας και οι κοινωνικοί περιορισμοί της πανδημίας είχαν αρνητικές συνέπειες τόσο στη σχολική επίδοση των μαθητών όσο και στην ψυχική τους ευημερία. Συγκεκριμένα, μεταναλύσεις δείχνουν πτώση στη σχολική επίδοση (Di Pietro, 2023. Storey & Zhang, 2024. Wisenöcker, 2025), η οποία βρέθηκε να είναι μεγαλύτερη για μαθητές/τριες από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Betthäuser et al., 2023). Παράλληλα, διαχρονικές έρευνες και μετααναλύσεις ανέδειξαν αύξηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους σε παιδιά και εφήβους (Alcon et al., 2024. Χατζηχρήστου και συν. 2021α, 2021β, Hatzichristou et al, 2022. Madigan et al., 2023. Miao et al., 2023. Panchal et al., 2023. Raccanello et al., 2023). Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς υπογράμμισαν τη σημασία των υποστηρικτικών σχέσεων ως κύρια πηγή στήριξης κατά το διάστημα της πανδημίας (Χατζηχρήστου και συν., 2021α, 2021β).

Κατά την περίοδο της πανδημίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2022 για τις χώρες του ΟΟΣΑ, οι καθημερινές σχολικές ενέργειες για την στήριξη των μαθητών/τριών επικεντρώθηκαν στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι δραστηριότητες για την ενίσχυση της ευεξίας των μαθητών και τις δεξιότητες αυτόνομης μάθησης εφαρμόστηκαν λιγότερο συχνά (OECD, 2023). Σε έρευνα που διερεύνησε το σχολικό κλίμα και την αίσθηση του ανήκειν σε σχέση με την ευεξία και τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών/τριών πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρατηρήθηκε σημαντική πτώση στην ευεξία και τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών συνολικά, ενώ το θετικό σχολικό κλίμα και η ισχυρότερη ταύτιση με το σχολείο πριν την πανδημία είχαν λειτουργήσει προστατευτικά (Chen et al., 2024). Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης από το σχολικό πλαίσιο παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, ισχυρότερη αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους για αυτόνομη μάθηση (OECD, 2023).

Σχολικό κλίμα και ακαδημαϊκές επιδόσεις

Το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment, PISA) είναι μια διεθνής εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). Η έρευνα μελετά μαθητές 15 ετών από όλο τον κόσμο, δηλαδή αυτούς που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό έχουν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή (OECD, 2023). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1997 και η πρώτη έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε το 2000, με τη συμμετοχή 32 χωρών. Στην έρευνα του 2022 στην έρευνα συμμετείχαν 81 χώρες και 690.000 μαθητές από όλο τον κόσμο.

Οι βασικές γνώσεις των μαθητών/τριών που αξιολογούνται περιλαμβάνουν την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Επιπλέον του γνωστικού τεστ, στην έρευνα περιλαμβάνονται ερωτηματολόγια για τους μαθητές, και τους διευθυντές, τα οποία καταγράφουν πληροφορίες για το υπόβαθρο, τα κίνητρα, τις στάσεις και το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών/τριών.

Το 2022 στην Ελλάδα στην έρευνα συμμετείχαν 6.403 μαθητές/τριες από 230 σχολεία, αντιπροσωπεύοντας περίπου 98.100 μαθητές της ηλικίας τους, αριθμός που αναλογεί στο 91% του πληθυσμού παιδιών 15 ετών στη χώρα.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας PISA από 15χρονους μαθητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων της Ελλάδας κατά τα έτη 2015, 2018 και 2022¹.

Η δειγματοληψία στο πλαίσιο της έρευνας PISA είναι μια αυστηρά καθορισμένη, πολυεπίπεδη διαδικασία, σχεδιασμένη ώστε το δείγμα της κάθε χώρας να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των 15χρονων μαθητών και μαθητριών σε αυτή. Η δειγματοληψία εφαρμόζεται σε δυο στάδια (δειγματοληψία δύο σταδίων-two-stage sampling):

Στάδιο 1: Επιλογή σχολείων, η οποία προκύπτει από στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία:

- Τα σχολεία ομαδοποιούνται σε «στρώματα» (π.χ. γεωγραφική περιοχή, τύπος σχολείου, δημόσιο/ιδιωτικό).
- Στη συνέχεια επιλέγεται συγκεκριμένος αριθμός σχολείων (κύρια και αναπληρωματικά) με κριτήριο το μέγεθος (αριθμός μαθητών/τριών).

Στάδιο 2: Επιλογή μαθητών και μαθητριών

Στα σχολεία που επιλέχθηκαν:

- καταγράφονται όλοι οι 15χρονοι μαθητές και μαθήτριες,
- και με ειδική εφαρμογή του PISA επιλέγεται τυχαίο δείγμα 35 μαθητών/τριών ανά σχολείο.

Ο ΟΟΣΑ ως φορέας υλοποίησης της έρευνας εφαρμόζει αυστηρούς ελέγχους:

- επαληθεύοντας ότι η επιλογή σχολείων έγινε σωστά.
- ελέγχοντας το ποσοστό συμμετοχής (θα πρέπει στο δείγμα της κάθε χώρας να συμμετέχουν τουλάχιστον το 85% μαθητών/τριών και το 65% σχολείων).
- αποκλείοντας χώρες ή περιοχές που δεν πληρούν τις απαιτήσεις ποιότητας.
- χρησιμοποιώντας weights (βάρη) για να διορθώνει πιθανές στρεβλώσεις της δειγματοληψίας.

Το ελληνικό δείγμα για το 2022 προήλθε από 242 σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 6.403 μαθητές/ήτριες αντιπροσωπεύοντας περίπου 98.100 μαθητές/ήτριες της ηλικίας τους, πλήθος που αναλογεί στο 91% του πληθυσμού εφήβων 15 ετών στη χώρα. Από το δείγμα αυτό, το 49.6% των μαθητών/τριών ήταν κορίτσια, ενώ το υπόλοιπο 50.4% (3.225 μαθητές) αγόρια. Ταυτόχρονα, από το σύνολο των μαθητών, 6.252 (97.6%) αποτελούν μαθητές/ήτριες λυκείου (με το 85.1% να αποτελούν μαθητές/ήτριες γενικού λυκείου), ενώ το υπόλοιπο 2.4% (151 μαθητές/ήτριες) ήταν μαθητές γυμνασίου. Τέλος, το 94% των μαθητών/τριών αυτών φοιτούσαν σε δημόσια, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 4.8% (308 μαθητές/ήτριες) φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία.

Τα δεδομένα το 2018 εξήχθησαν από ένα συνολικό δείγμα 6.403 15χρονων μαθητών/τριών 268 σχολικών μονάδων, αντιπροσωπεύοντας περίπου 95.400 15χρονους μαθητές/τριες. Από το δείγμα αυτό, το 49.6% των μαθητών/τριών είναι κορίτσια, ενώ το υπόλοιπο 50.4% (3.225 μαθητές) αγόρια. Ταυτόχρονα, από το σύνολο των μαθητών/ητριών, 6.252 μαθητές/ήτριες (97.6%) ήταν μαθητές/ήτριες λυκείου (με το 85.1% να αποτελούν μαθητές γενικού λυκείου), ενώ το υπόλοιπο 2.4% (151 μαθητές/τριες) ήταν μαθητές/ήτριες γυμνασίου. Επίσης, το 94% των μαθητών/τριών αυτών φοιτούσαν σε δημόσια, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 4.8% (308 μαθητές/τριες) φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία.

¹ Στην έρευνα PISA από το 2015 και μετά αρχίζουν να εμφανίζονται ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια μαθητών και διευθυντών οι οποίες αφορούν περισσότερο στοιχεία της σχολικής ζωής. Η τάση αυτή αποτελεί αναγνώριση εκ μέρους των οργανωτών της έρευνας της σημασίας αυτών των στοιχείων ως ερμηνευτικών παραγόντων των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/τριών.

Τέλος, τα δεδομένα του 2015 εξήχθησαν από ένα συνολικό δείγμα 5.532 15χρονων μαθητών/τριών, αντιπροσωπεύοντας περίπου 96.200 15χρονους μαθητές/τριες. Από το δείγμα αυτό, το 48.9% των μαθητών/τριών ήταν κορίτσια, ενώ το υπόλοιπο 51.1% (2.826 μαθητές) αγόρια. Ταυτόχρονα, από το σύνολο των μαθητών, 5.382 μαθητές/ήτριες (97.3%) ήταν μαθητές/ήτριες λυκείου (με το 84.3% να αποτελούν μαθητές/ήτριες γενικού λυκείου), ενώ το υπόλοιπο 2.7% (150 μαθητές/τριες) αποτελούν μαθητές/ήτριες γυμνασίου. Τέλος, το 93.4% των μαθητών/τριών αυτών φοιτούν σε δημόσια σχολεία, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 5.4% (296 μαθητές/τριες) φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά εντός του σχολικού περιβάλλοντος, κατά τις πρωινές ώρες λειτουργίας των σχολείων και αμέσως μετά το τέλος του γνωστικού test. Πριν από τη συμμετοχή, οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώθηκαν και παρείχαν τη συγκατάθεσή τους. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική, ενώ διασφαλίστηκε πλήρως η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω των τυποποιημένων ερωτηματολογίων της έρευνας PISA κατά τους κύκλους του 2015, 2018 και 2022, τα οποία περιλάμβαναν κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν τους ακόλουθους γενικότερους τομείς που σχετίζονται με τη σχολική ζωή και το σχολικό κλίμα:

«Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις»: Η κατηγορία αυτή αξιολογήθηκε με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και περιλάμβανε τους δείκτες: Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών και Σχολικός Εκφοβισμός.

- Ο δείκτης Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται θετικά τις σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και ειδικότερα τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σεβασμό, ενδιαφέρον και είναι υποστηρικτικοί. Ο δείκτης περιλαμβάνει δηλώσεις όπως: «Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου με σέβονται», «Όταν οι εκπαιδευτικοί μου ρωτάνε πώς τα πηγαίνω, πραγματικά ενδιαφέρονται για την απάντησή μου», «Αν γύριζα στο σχολείο μου σε τρία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί θα χαίρονταν να με δουν», «Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ευημερία των μαθητών» κ.ά. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με βάση την 4-βάθμια κλίμακα Likert (Διαφωνώ πολύ, Διαφωνώ, Συμφωνώ και Συμφωνώ πολύ).

- Ο δείκτης «Σχολικός Εκφοβισμός» εξετάζει τη συχνότητα κατά την οποία οι μαθητές/τριες έχουν βιώσει εννέα διαφορετικές μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα οι δηλώσεις αφορούν εμπειρίες εκφοβισμού στους τελευταίους 12 μήνες και καλύπτουν μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, λεκτικής προσβολής, απειλών, σωματικής επιθετικότητας και εκβιασμού. Ενδεικτικές συναφείς ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια των μαθητών είναι μεταξύ άλλων: «Άλλοι μαθητές με άφηναν «εκτός πραγμάτων» επίτηδες», «Άλλοι μαθητές με χτύπαγαν ή με έσπρωχναν», «Έδωσα λεφτά σε κάποιον επειδή με απείλησε». Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 4-βάθμια Likert (Ποτέ ή σχεδόν ποτέ, Μερικές φορές τον χρόνο, Μερικές φορές τον μήνα και Μια φορά την εβδομάδα ή περισσότερες). Ο δείκτης δεν αξιολογήθηκε το 2015, ενώ ορισμένες σχετικές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν μόνο στον κύκλο του 2022 (επισημαίνονται στον πίνακα με τα αποτελέσματα).

«Συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα»: Η κατηγορία αυτή αξιολογήθηκε με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και περιλαμβάνει τους ακόλουθους δείκτες:

(α) Αντίληψη ασφάλειας στο σχολείο, ο οποίος περιλαμβάνει 4 δηλώσεις που αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες νιώθουν ασφαλείς στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (π.χ., «νιώθω ασφαλής στον δρόμο για το σχολείο», «νιώθω ασφαλής στον δρόμο από το σχολείο στο σπίτι») με βάση τη χρήση 4-βάθμιας κλίμακας Likert (Διαφωνώ πολύ, Διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ πολύ)

(β) Κίνδυνοι στο σχολείο (μόνο στον κύκλο του 2022), ο οποίος περιλαμβάνει 5 δηλώσεις που αξιολογούν εάν συνέβη (Ναι – Όχι) ένα επικίνδυνο γεγονός (π.χ., «το σχολείο μας βανδαλίστηκε», «είδα συμμορίες στο σχολείο») κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων εβδομάδων πριν από την ημέρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και

(γ) Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, ο οποίος αποτελείται από έξι προτάσεις που αποτυπώνουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας - με τη χρήση 4-βάθμιας κλίμακας (Διαφωνώ πολύ, Διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ πολύ) - με φράσεις όπως: «Νιώθω πως ανήκω στο σχολείο», «Νιώθω μοναξιά στο σχολείο», «Οι άλλοι μαθητές φαίνεται να με συμπαθούν».

«Ρουτίνες και Πρακτικές»: Στην κατηγορία αυτή χορηγήθηκαν ερωτήσεις τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις διευθυντές/τριες. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριες ομαδοποιούνται στους ακόλουθους δείκτες:

Μαθητές/τριες:

(α) Σποραδική φοίτηση (μόνο στους κύκλους του 2015 και του 2018) που αφορά τη συχνότητα απουσιών των μαθητών/τριών κατά τις δύο εβδομάδες πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη χρήση της κλίμακας Ποτέ, 1–2 φορές, ≥ 3 φορές

(β) Καθυστερημένη προσέλευση (μόνο στους κύκλους του 2015 και του 2018) με τη χρήση της ίδιας κλίμακας με αυτή της «Σποραδικής φοίτησης»

(γ) Δείκτης πειθαρχίας στο μάθημα που αποτυπώνει τη συχνότητα εμφάνισης διαταρακτικών συμπεριφορών κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος εστίασης του κάθε κύκλου (Φυσικές Επιστήμες το 2015, Κατανόηση Κειμένου το 2018, Μαθηματικά το 2022). Περιλαμβάνει επτά προτάσεις, όπως: «Οι μαθητές/τριες μιλούν ή κάνουν φασαρία», «Οι μαθητές/τριες δεν προσέχουν τον/την εκπαιδευτικό», «Ο/η εκπαιδευτικός χάνει χρόνο για να επιβάλει την τάξη». Χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα συχνότητας Likert (Ποτέ ή σχεδόν ποτέ, Σε μερικά μαθήματα, Στα περισσότερα μαθήματα, Σε κάθε μάθημα).

Αντιστοίχως, οι ερωτήσεις για τους/τις διευθυντές/τριες ομαδοποιούνται στους ακόλουθους δείκτες:

Διευθυντές/τριες:

(α) Δείκτης αρνητικών μαθητικών συμπεριφορών που επηρεάζουν τη μάθηση που αφορά τον βαθμό στον οποίο η μάθηση των μαθητών/τριών παρεμποδίζεται από αρνητικές συμπεριφορές. Οι διευθυντές/τριες κλήθηκαν να εκτιμήσουν, σε ποιον βαθμό παράγοντες όπως οι «αδικαιολόγητες απουσίες», η «απουσία σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς», η «χρήση ουσιών», ο «εκφοβισμός» ή η «έλλειψη προσοχής», επηρέασαν τη μάθηση των μαθητών. Ο δείκτης διαμορφώνεται από τις απαντήσεις σε 6 ερωτήσεις οι οποίες λαμβάνουν απαντήσεις σε κλίμακα Likert 4 σημείων («Καθόλου», «Πολύ λίγο», «Ως ένα βαθμό», «Πολύ»).

(β) Δείκτης συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση. Ο δείκτης αυτός καταγράφει τον βαθμό στον οποίο η μάθηση επηρεάζεται από πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών, όπως «ανεπαρκής προετοιμασία», «απουσίες», «υπερβολική αυστηρότητα» ή «περιορισμένη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών». Οι διευθυντές/τριες αξιολόγησαν τον βαθμό επιρροής της μάθησης στο σχολείο τους για κάθε παράγοντα χρησιμοποιώντας την 4-βάθμια κλίμακα («Καθόλου», «Πολύ λίγο», «Ως ένα βαθμό», «Πολύ»). Κατά

συνέπεια υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν εντονότερη επίδραση τέτοιων συμπεριφορών στη μαθησιακή διαδικασία.

(γ) Δείκτης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αποτυπώνει τη συχνότητα με την οποία ο διευθυντής ή η ομάδα διοίκησης του σχολείου εμπλέκεται σε δράσεις όπως η «συνεργασία με εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη», η «παροχή πληροφοριών σε γονείς/κηδεμόνες για την επίδοση των μαθητών και τη λειτουργία του σχολείου», κλπ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 6-βάθμια κλίμακα συχνότητας, από «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» έως «Κάθε μέρα», με ενδιάμεσες επιλογές όπως «1–2 φορές τον χρόνο», «1–2 φορές τον μήνα» και «1–2 φορές την εβδομάδα».

(δ) Δείκτης διδακτικής καθοδήγησης. Οι ερωτήσεις του δείκτη αποτυπώνουν τη συχνότητα με την οποία ο διευθυντής ή η ομάδα διοίκησης ενεπλάκη σε δράσεις όπως η «παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς με βάση παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη» και σε ενέργειες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται υπεύθυνοι για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 6-βαθμη κλίμακα συχνότητας, από «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» έως «Κάθε μέρα», με ενδιάμεσες επιλογές όπως «1–2 φορές τον χρόνο», «1–2 φορές τον μήνα» και «1–2 φορές την εβδομάδα».

(η) Ενθάρρυνση γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (μόνο στον κύκλο του 2022). Ο δείκτης αυτός αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο το σχολείο ενθαρρύνει και διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή και στη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Ο διευθυντής ή η ομάδα διοίκησης κλήθηκε να αναφέρει τη συχνότητα με την οποία υλοποιούνται συγκεκριμένες πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Ενδεικτικές δηλώσεις περιλαμβάνουν: Το τελευταίο σχολικό έτος, πόσο συχνά το σχολικό προσωπικό: «Είχε την πρωτοβουλία για την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με σχολικά προγράμματα», «Παρείχε πληροφορίες σε γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητες τους στα μαθηματικά», «Προσκάλεσε γονείς/κηδεμόνες για εθελοντική εργασία σε σχολικές δραστηριότητες». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε τετραβάθμια κλίμακα συχνότητας, από «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» έως «1 φορά την εβδομάδα ή περισσότερο».

Ανάλυση δεδομένων

Υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά (συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), καθώς και τυποποιημένες τιμές δεικτών ($M = 0$, $SD = 1$), ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών ετών εφαρμογής (2015, 2018 και 2022), καθώς και με τις αντίστοιχες τιμές του ΟΟΣΑ. Οι δείκτες υπολογίστηκαν με τη μέθοδο WLE (Weighted Likelihood Estimation), επιτρέποντας την εξαγωγή συνεχών τιμών που συνοψίζουν τις θέσεις των συμμετεχόντων ως προς τις αντίστοιχες έννοιες.

Αποτελέσματα

Βασικά ευρήματα αναφορικά με τη διαχρονική εξέλιξη της Σχολικής Ζωής στην Ελλάδα

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τη διαχρονική εξέλιξη της σχολικής ζωής στις σχολικές μονάδες της χώρας κατά την περίοδο 2015-2022 με επιμέρους αναφορές στις διαστάσεις των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, του συναισθηματικού και ψυχολογικού κλίματος, και τις ρουτίνες και πρακτικές που καθορίζουν τη σχολική καθημερινότητα.

Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: Δείκτες «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών– Μαθητών/τριών» και «Σχολικός Εκφοβισμός» (μαθητές/τριες)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στους δείκτες «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών» και «Σχολικός Εκφοβισμός» που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία «Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις». Να σημειωθεί ότι οι τιμές είναι τυποποιημένες σε σχέση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ ($M = 0$, $SD = 1$), ώστε να είναι συγκρίσιμες. Ως προς τον δείκτη «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών» οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα, για το 2022 ανέφεραν ότι βιώνουν λιγότερο υποστηρικτικό κλίμα από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου τους ($M = -0.12$) σε σχέση με τους/τις μαθητές/ήτριες των χωρών του ΟΟΣΑ ($M = 0.04$).

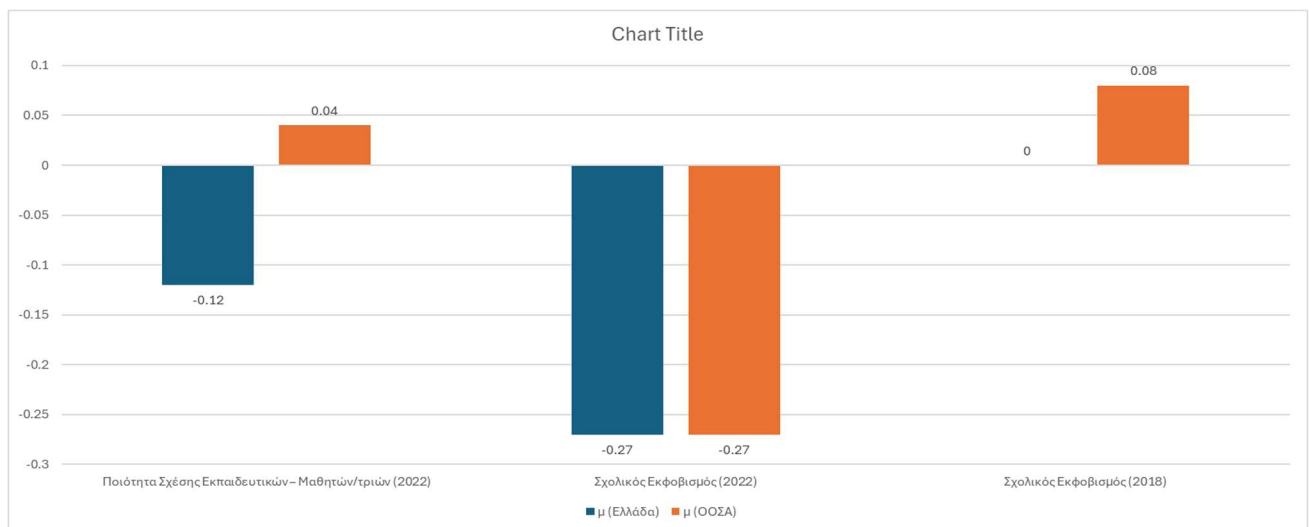
Αντιστοίχως, ο δείκτης «Σχολικός Εκφοβισμός» υπολογίστηκε για δύο διαφορετικούς κύκλους της έρευνας PISA (2018 και 2022). Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι κατά μέσο όρο, οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα για το 2018 ανέφεραν χαμηλότερη εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία ή έξω από αυτά ($M = 0$) από τους/τις μαθητές/ήτριες των χωρών του ΟΟΣΑ ($M = 0.08$), ενώ οι αντίστοιχες τιμές για το 2022 είναι ίδιες τόσο για τους/τις μαθητές/τριες στην Ελλάδα όσο και για τους/τις μαθητές/τριες των χωρών του ΟΟΣΑ ($M = -0.27$). Επίσης, παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα ανέφεραν χαμηλότερη εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία ή έξω από αυτά για το 2022 ($M = -0.27$) συγκριτικά με το 2018 ($M = 0$). Παράλληλα, οι ακραίες τιμές το 2022 διαφοροποιήθηκαν, καθώς το μέγιστο όριο ανήλθε από 3.86 (2018) σε 4.69 (2022), ενώ το ελάχιστο μετατοπίστηκε από -0.78 σε -1.23 . Αυτές οι μεταβολές υποδηλώνουν ότι η κατανομή των αντιλήψεων εμφανίζει μεγαλύτερη διασπορά το 2022, με μεγαλύτερη παρουσία τόσο πολύ χαμηλών όσο και πολύ υψηλών τιμών. Οι περιγραφικές τιμές και για τους δύο δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 και στο Σχήμα 1.

Να σημειωθεί ότι οι αρνητικές τιμές σε έναν δείκτη δε σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες στα δεδομένα της Ελλάδας δεν αναφέρουν αυτές τις συμπεριφορές, άλλα ότι συγκριτικά με άλλες χώρες αναφέρονται λιγότερο.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά των τυποποιημένων δεικτών «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών» και «Σχολικός Εκφοβισμός» (Ελλάδα και ΟΟΣΑ - 2018 και 2022)

Δείκτης	μ (Ελλάδα)	min (Ελλάδα)	Max (Ελλάδα)	μ (ΟΟΣΑ)	min (ΟΟΣΑ)	Max (ΟΟΣΑ)
Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών – Μαθητών/τριών (2022)	-0.12	-6.47	3.17	0.04	-10.1	3.42
Σχολικός Εκφοβισμός (2022)	-0.27	-1.23	4.69	-0.27	-1.23	4.69
Σχολικός Εκφοβισμός (2018)	0	-0.78	3.86	0.08	-0.78	3.86

Σημειώσεις. Οι δείκτες είναι τυποποιημένοι με βάση τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ ($M = 0$, $SD = 1$). Αρνητικές τιμές υποδηλώνουν χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ.



Σχήμα 1. Μέσες τιμές των τυποποιημένων δεικτών «Ποιότητα Σχέσης Εκπαιδευτικών–Μαθητών/τριών» και «Σχολικός Εκφοβισμός» για την Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ (2018-2022)

Επιπλέον, υπολογίστηκαν οι συχνότητες για τις επιμέρους δηλώσεις που συνιστούν κάθε δείκτη. Από τα ευρήματα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σεβασμό και φιλικότητα απέναντί τους (αν και όπως αναφέρθηκε σε μικρότερο βαθμό από ό,τι κατά μέσον όρο στον ΟΟΣΑ), ενώ σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις υπάρχουν σημαντικά ποσοστά μαθητών που έχουν διαφορετική άποψη. Συγκεκριμένα, το 82.3% των μαθητών/τριών (66.4% «Συμφωνώ» και 15.9% «Συμφωνώ πολύ») δήλωσε ότι «Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου με σέβονται», ενώ 17.7% εξέφρασε ουσιαστική διαφωνία. Αντίστοιχα, το 85.4% ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί απέναντί τους, ενώ 14.6% εξέφρασε διαφωνία. Επιπλέον, το 43.3% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα ανησυχούσαν, αν έμπαιναν στην τάξη αναστατωμένοι/ες, αν και διαφορετική άποψη αναφέρει το 57.7%, ενώ το 40,3% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τις απαντήσεις των μαθητών όταν αυτοί τους θέτουν ερωτήματα. Με βάση τις αναφορές των μαθητών/τριών φαίνεται πως βιώνουν θετικές

συμπεριφορές από τους/τις εκπαιδευτικούς τους αλλά ένα σημαντικό ποσοστό (γύρω στο 40%) αναφέρει περιορισμένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε βαθύτερες συναισθηματικές ή μαθησιακές ανάγκες τους. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι συχνότητες για κάθε πρόταση του συγκεκριμένου δείκτη.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά για τις προτάσεις του δείκτη «Ποιότητα των Σχέσεων Εκπαιδευτικών-Μαθητών/τριών» της ενότητας «Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις» (2022)

Μεταβλητή	Διαφωνώ πολύ (%)	Διαφωνώ (%)	Συμφωνώ (%)	Συμφωνώ πολύ (%)
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου με σέβονται.	4	13.7	66.4	15.9
Αν έμπαινα στις τάξεις μου αναστατωμένος/η, οι εκπαιδευτικοί μου θα ανησυχούσαν για μένα.	10.5	31.8	50.6	7.1
Αν γύριζα στο σχολείο μου σε τρία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί θα χαίρονταν να με δουν.	6.9	22.2	57.8	13.1
Νιώθω τρομαγμένος από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου.	38.7	47.8	10.1	3.4
Όταν οι εκπαιδευτικοί μου ρωτάνε πώς τα πηγαίνω, πραγματικά ενδιαφέρονται για την απάντησή μου.	10.3	31	51.7	7
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι φιλικοί απέναντί μου.	3.3	11.3	70.3	15.1
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου ενδιαφέρονται για την ευημερία των μαθητών.	6.1	17.6	59.3	17
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι κακοί απέναντί μου.	31	57.9	8.4	2.7

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει αναλυτικά τα περιγραφικά στατιστικά της συχνότητας σχολικού εκφοβισμού, όπως αναφέρθηκε από τους/τις μαθητές/τριες στην έρευνα PISA του 2018 και του 2022. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών αναφέρει ότι δεν υπήρξαν αποδέκτες συμπεριφορών οι οποίες παραπέμπουν σε σχολικό εκφοβισμό ή ότι αυτές εμφανίστηκαν σπάνια. Σε όλα τα είδη σχολικού εκφοβισμού μάλιστα η κατάσταση το 2022 εμφανίζεται σημαντικά βελτιωμένη σε σχέση με το 2018. Ωστόσο, η κατανομή των ποσοστών καταδεικνύει διαφοροποιήσεις ανά είδος εκφοβισμού και μεταξύ των δύο ετών. Όσον αφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό, το 2022 το 86.5% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν τους άφηναν σκόπιμα «εκτός πραγμάτων», ποσοστό αυξημένο σε σχέση με το 2018 (80.8%). Παρόμοια τάση παρατηρήθηκε και στη λεκτική κοροϊδία, με το 61.4% των μαθητών/τριών το 2022 να δηλώνει ότι δεν τη βιώνει καθόλου, σε σύγκριση με 57.7% το 2018 (η οποία φαίνεται να είναι η συμπεριφορά που εμφανίζεται σε κάπως μεγαλύτερο βαθμό στα ελληνικά σχολεία).

Μείωση σημειώθηκε και στις άμεσες μορφές απειλής και εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 93.8% των μαθητών/τριών το 2022 δήλωσε ότι δεν δέχθηκε απειλές από συνομηλίκους, έναντι του 84.9% το 2018. Αντίστοιχα, άνω του 86% των μαθητών/τριών αναφέρουν ότι δεν βίωσαν καθόλου σωματική επιθετικότητα και η σκόπιμη καταστροφή προσωπικών αντικειμένων κατά το 2022. Επιπλέον, το 81.5% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν βίωσε διάδοση αρνητικών φημών. Η αποχή από το σχολείο λόγω αίσθησης ανασφάλειας, παρατηρήθηκε σε πολύ μικρό ποσοστό, ενώ η εκβίαση για απόσπαση χρημάτων ήταν σπάνια (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά των προτάσεων του δείκτη «Σχολικός Εκφοβισμός» της ενότητας «Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις» (2018 και 2022)

Μεταβλητή	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (%)	Μερικές φορές τον χρόνο (%)	Μερικές φορές τον μήνα (%)	Μια φορά την Εβδομάδα ή περισσότερο (%)
Άλλοι μαθητές με άφηναν εκτός πραγμάτων επίτηδες (2022)	86.5	8.1	2.6	2.8
Άλλοι μαθητές με άφηναν εκτός πραγμάτων επίτηδες (2018)	80.8	11.8	4.3	3.1
Άλλοι μαθητές με κορόιδευαν (2022)	61.4	22.5	8.3	7.8
Άλλοι μαθητές με κορόιδευαν (2018)	57.7	25.4	10.5	6.4
Δεχόμουν απειλές από άλλους μαθητές (2022)	93.8	3.6	1.2	1.4
Δεχόμουν απειλές από άλλους μαθητές (2018)	84.9	7.9	5	2.2
Άλλοι μαθητές έπαιρναν ή κατέστρεφαν πράγματα τα οποία ανήκαν σε εμένα (2022)	86.6	8.7	2.6	2.1
Άλλοι μαθητές με χτύπαγαν ή με έσπρωχναν (2022)	90.4	5.3	2	2.3
Άλλοι μαθητές διέδωσαν άσχημες φήμες για εμένα (2022)	81.5	12.8	3.2	2.5
Έμπλεξα σε καβγά στο σχολείο (2022)	79.9	15.1	2.9	2.1
Απουσίασα από το σχολείο γιατί δεν ένιωθα ασφαλής (2022)	90.6	5.8	1.5	2.1
Έδωσα λεφτά σε κάποιον επειδή με απείλησε (2022)	97.6	0.9	0.5	1

Συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα (μαθητές/τριες)

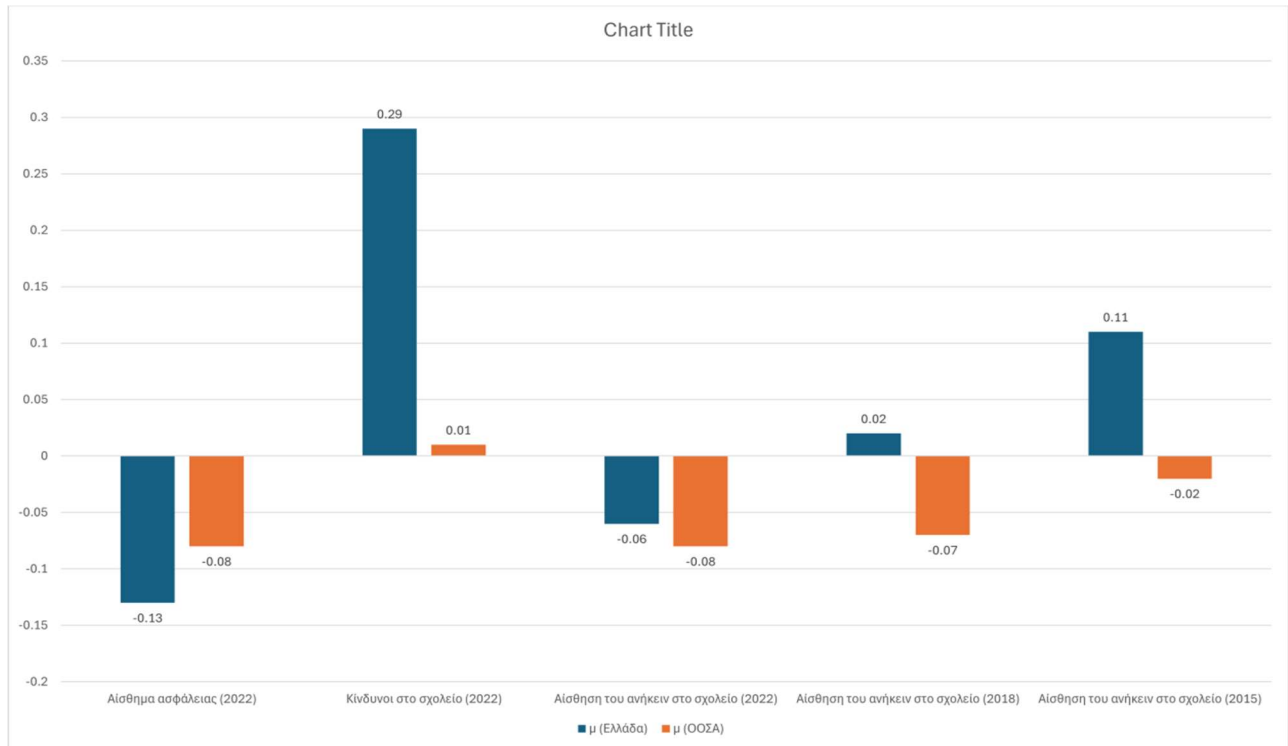
Ο δείκτης «Αίσθημα ασφάλειας» αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες αισθάνονται ασφαλείς κατά τη μετάβασή τους από και προς το σχολείο καθώς και εντός του σχολικού χώρου. Με βάση τα σχετικά αποτελέσματα φαίνεται ότι το 2022 οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα ανέφεραν, κατά μέσο όρο, κάπως χαμηλότερο αίσθημα ασφάλειας ($M = -0.13$) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες των χωρών του ΟΟΣΑ ($M = -0.08$). Σε συμφωνία με το εύρημα αυτό την ίδια χρονιά (2022), οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στον δείκτη «Κίνδυνοι στο σχολείο» ($M = 0.29$) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες των χωρών του ΟΟΣΑ ($M = 0.01$).

Αντίστοιχα, στον δείκτη «Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο» οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα εμφάνισαν σταδιακή μείωση των μέσων τιμών από το 2015 ($M = 0.11$), στο 2018 ($M = 0.02$) και στο 2022 ($M = -0.06$). Σε σύγκριση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ενώ το 2015 οι μαθητές/τριες με βάση τα ελληνικά δεδομένα υπερτερούσαν σαφώς, σταδιακά οι τιμές συγκλίνουν προς τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ώστε το 2022 η ελληνική τιμή να βρίσκεται σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με αυτήν του ΟΟΣΑ. Με βάση την εικόνα που προκύπτει φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα αισθάνονται σταδιακά μειωμένη αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, ενώ, παρόλο που αναφέρουν σε αρκετά υψηλά ποσοστά ότι αισθάνονται ασφαλεία στο σχολείο τους, αυτό το αίσθημα στα Ελληνικά σχολεία φαίνεται να είναι χαμηλότερο σε σχέση το αντίστοιχο αίσθημα ασφάλειας που δηλώνουν ότι οι έχουν οι μαθητές στα σχολεία των άλλων χωρών του ΟΟΣΑ.

Τα περιγραφικά στατιστικά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4 και το Σχήμα 2.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά των δεικτών αίσθημα ασφάλειας, κίνδυνοι στο σχολείο και αίσθηση του ανήκειν για την Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ (2015–2022)

Δείκτης	μ (Ελλάδα)	min (Ελλάδα)	Max (Ελλάδα)	μ (ΟΟΣΑ)	min (ΟΟΣΑ)	Max (ΟΟΣΑ)
Αίσθημα ασφάλειας (2022)	-0.13	-2.79	1.12	-0.08	-2.79	1.17
Κίνδυνοι στο σχολείο (2022)	0.29	-0.64	3.65	0.01	-2.82	3.65
Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (2022)	-0.06	-3.26	2.76	-0.08	-3.5	3.17
Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (2018)	0.02	-3.24	2.72	-0.07	-3.84	3.98
Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (2015)	0.11	-3.15	2.61	-0.02	-3.15	2.66



Σχήμα 2. Μέσες τιμές των δεικτών αίσθημα ασφάλειας, κίνδυνοι στο σχολείο και αίσθηση του ανήκειν για την Ελλάδα και τον ΟΟΣΑ (2015–2022)

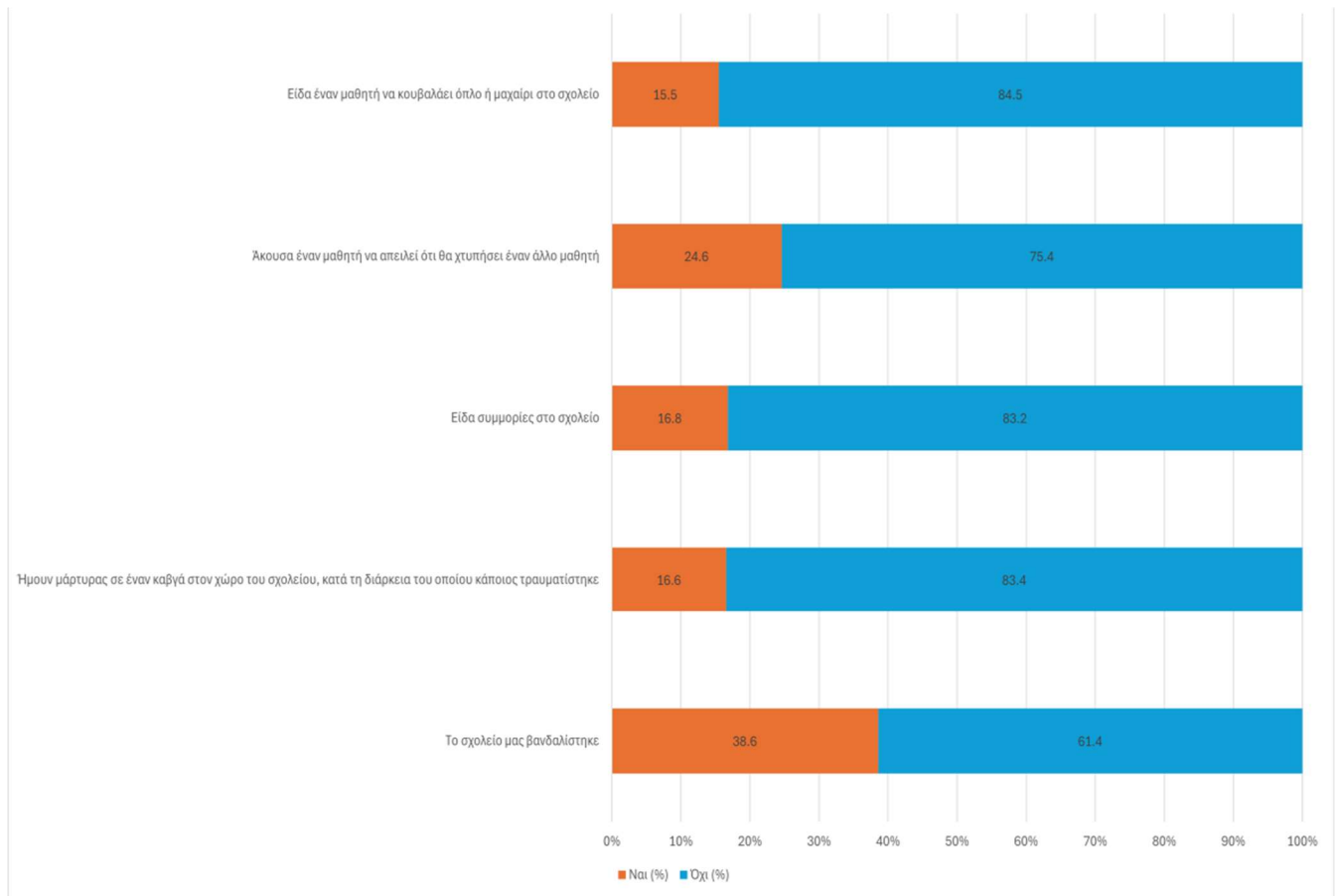
Σε επίπεδο επιμέρους δηλώσεων αναφορικά με την αίσθηση ασφάλειας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών αισθάνεται ασφαλής κατά τη μετάβαση στο σχολείο, τόσο κατά την προσέλευση (90.8%) όσο και κατά την επιστροφή (91.2%). Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά αναφέρονται για την ασφάλεια εντός των σχολικών τάξεων (92.7%). Υψηλό ποσοστό (89.2%), αν και λίγο μικρότερο σε σχέση με τις προηγούμενες δηλώσεις, παρατηρείται για την αίσθηση ασφάλειας των μαθητών/τριών σε άλλα μέρη του σχολείου, όπως διάδρομοι, τουαλέτες ή εξωτερικοί χώροι (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων μαθητών/τριών σχετικά με το αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον (2022)

Μεταβλητή	Διαφωνώ πολύ (%)	Διαφωνώ (%)	Συμφωνώ (%)	Συμφωνώ πολύ (%)
Νιώθω ασφαλής στον δρόμο για το σχολείο	2.2	6.8	49.8	41
Νιώθω ασφαλής στον δρόμο από το σχολείο στο σπίτι	2.1	6.7	49.8	41.4
Νιώθω ασφαλής μέσα στις σχολικές μου τάξεις	2	5.4	53.1	39.6
Νιώθω ασφαλής σε άλλα μέρη στο σχολείο (π.χ. διάδρομοι, κυλικείο, τουαλέτες)	2.7	8.1	52.7	36.5

Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι δεν έχουν γίνει μάρτυρες σοβαρών περιστατικών βίας στο σχολείο τους. Ωστόσο, αν και μειοψηφικά, είναι αρκετά υψηλά τα ποσοστά μαθητών που ανέφεραν

τέτοια περιστατικά στα σχολεία τους. Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά που εμφανίζεται συχνότερα είναι ο βανδαλισμός: περίπου 39% των μαθητών/τριών αναφέρει ότι έχει παρατηρήσει πρόσφατα καταστροφές στο σχολικό περιβάλλον. Σε επεισόδια καβγάδων με τραυματισμό αναφέρθηκε από το περίπου 17% των μαθητών/τριών, ενώ η παρουσία συμμοριών αναφέρθηκε από παρόμοια ποσοστά (17%). Αντίθετα, περιστατικά απειλών ή χρήσης όπλου είναι σχετικά σπάνια (κάτω από 15%). Η εικόνα υποδηλώνει ότι αν και προς το παρόν η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δεν βιώνει στα σχολεία της έντονα περιστατικά παραβατικότητας, υπάρχει σημαντικό ποσοστό μαθητών (15%-40%) οι οποίοι έχουν έμμεσες εμπειρίες στα σχολεία τους με τέτοια περιστατικά, κυρίως βανδαλισμούς και απειλές χρήσης βίας. Είναι επίσης ανησυχητικό το ποσοστό μαθητών που έχουν δει συμμαθητές τους να φέρνουν στο χώρο του σχολείου όπλο ή μαχαίρι (15.5%) (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Περιγραφικά στατιστικά σε σχέση με αναφορές περιστατικών κινδύνου και επιθετικότητας στον χώρο του σχολείου (2022)

Όσον αφορά στις επιμέρους δηλώσεις στον δείκτη «Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο» τα ευρήματα έδειξαν ότι το 2022, το 84.1% των μαθητών/τριών («Διαφωνώ» ή «Διαφωνώ πολύ») ανέφερε ότι δεν νιώθει ξένος/η ή αποκλεισμένος/η από πράγματα στο σχολείο. Το ποσοστό των μαθητών/τριών που συμφώνησε ότι νιώθει πως ανήκει στο σχολείο μειώθηκε το 2022 στο 78.3%, σε σύγκριση με το 2018 (80.5%) και το 2015 (82.8%). Παράλληλα, το 2022, το 13.2% των μαθητών/τριών («Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ») ανέφερε ότι νιώθει μοναξιά στο σχολείο, ποσοστό το οποίο είναι στα ίδια επίπεδα σε σχέση με το 2018 (13.7%), αλλά αυξημένο σε σχέση με το 2015 (11.5%). Παρόμοιες διαχρονικές τάσεις εμφανίζονται αναφορικά με το πόσο εύκολα

κάνουν φίλους οι μαθητές στο σχολείο, ή κατά πόσο αισθάνονται ότι τους συμπαθούν οι άλλοι μαθητές (επιδείνωση στους κύκλους του 2018 και 2022 σε σχέση με το 2015).

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων για όλες τις επιμέρους δηλώσεις του δείκτη «Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο».

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων μαθητών/τριών στον δείκτη αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο (2015, 2018, 2022)

Μεταβλητή	Διαφωνώ πολύ (%)	Διαφωνώ (%)	Συμφωνώ (%)	Συμφωνώ πολύ (%)
Νιώθω ξένος (ή αποκλεισμένος από πράγματα) στο σχολείο (2022)	31.6	52.5	11.2	4.7
Νιώθω ξένος (ή αποκλεισμένος από πράγματα) στο σχολείο (2018)	33.7	46.8	13.1	6.4
Νιώθω ξένος (ή αποκλεισμένος από πράγματα) στο σχολείο (2015)	38.6	46.5	9.8	5.1
Κάνω φίλους εύκολα στο σχολείο (2022)	5.4	20.1	54.4	20.1
Κάνω φίλους εύκολα στο σχολείο (2018)	5	20.3	53.1	21.6
Κάνω φίλους εύκολα στο σχολείο (2015)	4	15.8	54.3	25.9
Νιώθω πως ανήκω στο σχολείο (2022)	4.7	17	59.1	19.2
Νιώθω πως ανήκω στο σχολείο (2018)	3.9	15.6	58.1	22.4
Νιώθω πως ανήκω στο σχολείο (2015)	4.1	13.1	57.4	25.4
Νιώθω άβολα και παράταιρα στο σχολείο (2022)	29.1	52	13.9	5
Νιώθω άβολα και παράταιρα στο σχολείο (2018)	35.7	47.3	12.5	4.5
Νιώθω άβολα και παράταιρα στο σχολείο (2015)	40.1	44.5	10.8	4.6
Οι άλλοι μαθητές φαίνεται να με συμπαθούν (2022)	3.4	13.2	67.3	16.1
Οι άλλοι μαθητές φαίνεται να με συμπαθούν (2018)	3.3	13.1	65.5	18.1
Οι άλλοι μαθητές φαίνεται να με συμπαθούν (2015)	2.6	9.5	69.3	18.6
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο (2022)	41.9	44.9	9.2	4
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο (2018)	48	38.3	9.6	4.1
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο (2015)	50.3	37.9	7.3	4.5

Ρουτίνες και πρακτικές (μαθητές/τριες και διευθυντές/τριες)

Σε σχέση με την κατηγορία «Ρουτίνες και πρακτικές» στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι τυποποιημένοι δείκτες που αποτυπώνουν πτυχές της σχολικής καθημερινότητας, τόσο στο επίπεδο της μαθητικής συμπεριφοράς όσο και στο επίπεδο της σχολικής ηγεσίας.

Για τις συμπεριφορές φοίτησης, οι μαθητές/τριες με βάση τα ελληνικά δεδομένα το 2022 παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στους δείκτες «σποραδική φοίτηση» ($M = 0.59$) και «καθυστερημένη προσέλευση» ($M = 0.84$) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες των χωρών του ΟΟΣΑ ($M = 0.34$ και $M = 0.62$ αντίστοιχα). Δεδομένου ότι υψηλότερες τιμές δηλώνουν συχνότερη απουσία ή καθυστερήσεις, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα προβλήματα τακτικής φοίτησης και συνέπειας στην προσέλευση είναι εντονότερα στην Ελλάδα σε σχέση με τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά στο κλίμα πειθαρχίας στο μάθημα, οι τιμές παραμένουν αρνητικές και στα τρία έτη (2015, 2018, 2022), με τη μικρότερη τιμή το 2022 ($M = -0.26$). Επειδή σε αυτόν τον δείκτη υψηλότερες τιμές εκφράζουν μεγαλύτερο κλίμα πειθαρχίας, οι αρνητικοί μέσοι όροι δηλώνουν πιο δύσκολη εικόνα στην Ελλάδα από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η μεταβολή από το 2018 στο 2022 είναι οριακή, δείχνοντας σταθερότητα στο επίπεδο των διαταρακτικών/δύσκολων συμπεριφορών μέσα στην τάξη. Συνδυάζοντας τα δυο παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι οι μαθητές/τριές φαίνεται να βιώνουν ένα μαθησιακό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από περισσότερες απουσίες, περισσότερες καθυστερημένες προσελεύσεις στο μάθημα και χαμηλότερο επίπεδο πειθαρχίας στην τάξη σε σχέση με ό,τι αναφέρουν οι συμμαθητές/τριές τους από τις χώρες του ΟΟΣΑ.

Ωστόσο, με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών, ο δείκτης «Αρνητικές μαθητικές συμπεριφορές που επηρεάζουν τη μάθηση» παρουσιάζει αύξηση σε βάθος χρόνου, καθώς ο μέσος όρος του εν λόγω δείκτη μετακινείται από -0.43 (2015) σε -0.22 (2018) και -0.08 (2022) με την τιμή του 2022 να μην αποκλίνει πλέον από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (-0.09). Με άλλα λόγια και οι διευθυντές/τριες διαπιστώνουν μια σταδιακή επιδείνωση των μαθητικών συμπεριφορών που επηρεάζουν τη μάθηση στο σχολείο.

Αντίστοιχα, οι αρνητικές τιμές για τον δείκτη «Συμπεριφορά εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση» οι οποίες προκύπτουν από τις σχετικές απαντήσεις των διευθυντών και στα τρία έτη (2015: $M = -0.58$, 2018: $M = -0.25$, 2022: $M = -0.34$) δείχνουν ότι τα εμπόδια στη μάθηση που αποδίδονται σε πρακτικές εκπαιδευτικών αναφέρονται συστηματικά σε πολύ χαμηλότερο βαθμό στην Ελλάδα από ό,τι στον ΟΟΣΑ. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών/τριών τους, επιδεικνύουν πολύ μεγαλύτερη υπηρεσιακή συνέπεια και συμπεριφορές που δεν εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι κατά μέσο όρο οι συνάδελφοί τους στις χώρες του ΟΟΣΑ.

Αντιθέτως, στους δείκτες εκπαιδευτικής και διδακτικής ηγεσίας, παρατηρείται μεταβολή προς λιγότερο θετικές τιμές το 2022 σε σύγκριση με το 2015 ($M = 0.22 \rightarrow M = -0.09$ για τη διδακτική ηγεσία, και $M = 0.07 \rightarrow M = 0.03$ για την εκπαιδευτική ηγεσία). Οι πρακτικές ηγεσίες που στοχεύουν στην ανάπτυξη, ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται στα Ελληνικά σχολεία λιγότερο συχνά το 2022 σε σύγκριση με το 2015, και σε χαμηλότερο επίπεδο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Με άλλα λόγια οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι εφαρμόζουν λιγότερο συχνά πρακτικές παιδαγωγικής ηγεσίας στα σχολεία τους.

Τέλος, η ενθάρρυνση γονεϊκής εμπλοκής (διαθέσιμος δείκτης μόνο για το 2022) παρουσιάζει αρνητική τιμή ($M = -0.17$), υποδεικνύοντας ότι με βάση τα ελληνικά δεδομένα οι σχολικές προσπάθειες για εμπλοκή γονέων είναι λιγότερο συστηματικές από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Όλες οι τιμές για τους ανωτέρω δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά δεικτών σχολικών ρουτινών και πρακτικών στην Ελλάδα και στον ΟΟΣΑ (2015-2018-2022)

Δείκτης	M (Ελλάδα)	min (Ελλάδα)	Max (Ελλάδα)	M (ΟΟΣΑ)	min (ΟΟΣΑ)	Max (ΟΟΣΑ)
Σποραδική φοίτηση (2022)	0.59	0.00	1.00	0.34	0.00	1.00
Καθυστερημένη προσέλευση (2022)	0.84	0.00	1.00	0.62	0.00	1.00
Δείκτης κλίματος πειθαρχίας στο μάθημα (2022)	-0.26	-2.49	1.85	0.04	-2.60	2.23
Δείκτης κλίματος πειθαρχίας στο μάθημα (2018)	-0.27	-2.71	2.03	0.13	-2.71	2.30
Δείκτης κλίματος πειθαρχίας στο μάθημα (2015)	-0.19	-2.42	1.88	0.04	-2.42	1.88
Δείκτης αρνητικών μαθητικών συμπεριφορών που επηρεάζουν τη μάθηση (2022)	-0.08	-3.38	3.44	-0.09	-4.42	4.14
Δείκτης αρνητικών μαθητικών συμπεριφορών που επηρεάζουν τη μάθηση (2018)	-0.22	-3.38	3.44	0.05	-4.35	3.63
Δείκτης αρνητικών μαθητικών συμπεριφορών που επηρεάζουν τη μάθηση (2015)	-0.43	-2.39	2.63	-0.04	-2.39	3.89
Δείκτης συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση (2022)	-0.34	-2.04	3.79	-0.09	-2.95	4.48
Δείκτης συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση (2018)	-0.25	-2.04	2.85	0.11	-3.24	3.83
Δείκτης συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση (2015)	-0.58	-2.12	3.14	0.03	-2.12	4.26
Δείκτης Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (2022)	0.03	-2.93	6.57	0.28	-7.95	4.74
Δείκτης Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (2015)	0.07	-2.77	4.43	0.16	-6.74	4.43
Δείκτης Διδακτικής Ηγεσίας (2022)	-0.09	-3.35	2.56	0.28	-5.33	4.74
Δείκτης Διδακτικής Ηγεσίας (2015)	0.22	-2.31	2.23	0.1	-3.97	2.23
Ενθάρρυνση γονικής εμπλοκής από το σχολείο (2022)	-0.17	-3	3.42	0.26	-6.82	5.19

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των επιμέρους απαντήσεων που συγκροτούν τους δείκτες οι οποίοι αναφέρονται στις σχολικές ρουτίνες και πρακτικές και παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω.

Δείκτες μαθητών/τριών

Η ανάλυση των απαντήσεων στις δηλώσεις που αφορούν τις σχολικές ρουτίνες και πρακτικές ανέδειξε τις συχνότητες εμφάνισης τόσο συμπεριφορών φοίτησης όσο και στοιχείων που σχετίζονται με το κλίμα πειθαρχίας και τη σχολική ηγεσία. Ενδεικτικά, σχετικά με τις ρουτίνες φοίτησης, η πλειονότητα των μαθητών/τριών απάντησε ποτέ (71.9%) στην ερώτηση «Τις τελευταίες δύο (ολόκληρες) εβδομάδες σχολείου, πόσο συχνά απουσίασα μια ολόκληρη σχολική ημέρα», ενώ μικρότερα ποσοστά δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει τρεις ή περισσότερες φορές την εβδομάδα (8.6%). Αντίστοιχα, για τη δήλωση απουσίας σε μερικά μαθήματα, τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφηκαν επίσης στην κατηγορία ποτέ (47%) ή μία/δύο φορές σε διάστημα δύο εβδομάδων (32.8%) με σταδιακά μικρότερη συχνότητα στις υπόλοιπες κατηγορίες. Γενικά από τα εν λόγω στοιχεία προκύπτει ότι το πρόβλημα των απουσιών είναι αρκετά έντονο στο ελληνικό σχολείο, ειδικά σε ό,τι αφορά τις σποραδικές απουσίες σε επιμέρους μαθήματα. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα για όλες τις δηλώσεις συμπεριφορών φοίτησης.

Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τη συχνότητα φοίτησης των μαθητών/τριών (2022)

Τις τελευταίες δύο (ολόκληρες) εβδομάδες σχολείου, πόσο συχνά:	Ποτέ (%)	Μία ή δύο φορές (%)	Τρεις ή τέσσερις φορές (%)	Πέντε ή περισσότερες φορές (%)
Απουσία μια ολόκληρη σχολική ημέρα	71.9	19.5	4	4.6
Απουσία σε μερικά μαθήματα	47	32.8	11.1	9.1
Καθυστερούσα στην προσέλευσή μου στο σχολείο	42.7	30.1	12.5	14.7

Όσον αφορά στις δηλώσεις που συνιστούν τον δείκτη κλίματος πειθαρχίας στο μάθημα οι μαθητές/ήτριες αναφέρουν ότι ορισμένες διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη εμφανίζονται με σταθερή συχνότητα τα τελευταία χρόνια. Σε όλες τις δηλώσεις, περίπου 30%–35% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι τέτοιες συμπεριφορές συμβαίνουν σε κάθε ή στα περισσότερα μαθήματα, ποσοστό που παραμένει σχετικά σταθερό από το 2015 έως το 2022. Για παράδειγμα, η δήλωση «Οι μαθητές δεν ακούν τι λένε οι εκπαιδευτικοί» εμφανίζει μικρές αυξομειώσεις: από 38.8% (2015), σε 38.9% (2018) και σε 42.5% το 2022 (άθροισμα των απαντήσεων «κάθε μάθημα» «στα περισσότερα» μαθήματα).

Σε όλους τους κύκλους ωστόσο το αντίστοιχο ποσοστό αν και μειοψηφικό είναι αρκετά σημαντικό και κυμαίνεται από 38.8% το 2015 έως 42.5% το 2022, δείχνοντας αυξημένα επίπεδα απάθειας και αδιαφορίας στα μαθήματα μιας σημαντικής μερίδας μαθητών/τριών. Παρόμοια, η «φασαρία και αταξία» παραμένει σε συγκρίσιμα επίπεδα, με περίπου 38%–40% των μαθητών/τριών να τη συναντούν στα περισσότερα ή όλα τα μαθήματα σε όλες τις χρονιές. Ωστόσο μεταξύ των τριών κύκλων φαίνεται να αυξάνεται το ποσοστό των μαθητών/τριών που δηλώνει ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ (από 13.1% το 2015 σε 21.1% το 2022), στοιχείο ιδιαίτερα θετικό.

Για τις υπόλοιπες δηλώσεις (π.χ. «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιμένει...», «Οι μαθητές δεν μπορούν να δουλέψουν καλά», «Οι μαθητές δεν δουλεύουν παρά μόνο μετά από ώρα...», καθώς και οι δύο δηλώσεις σχετικές με την απόσπαση λόγω ψηφιακών πόρων), οι κατανομές ποσοστών στα έτη 2015–2018–2022 δείχνουν γενικά την ίδια εικόνα. Στις περισσότερες δηλώσεις, η υψηλότερη συγκέντρωση ποσοστών εντοπίζεται στην κατηγορία «σε μερικά μαθήματα», ενώ οι απαντήσεις «ποτέ ή σχεδόν ποτέ» εμφανίζουν αυξητική τάση το 2022, υποδηλώνοντας βελτίωση σε ορισμένες πτυχές της πειθαρχίας στην τάξη. Ωστόσο, περίπου 30%–35% των μαθητών/τριών εξακολουθούν να δηλώνουν ότι οι συγκεκριμένες διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη εμφανίζονται σε κάθε ή στα περισσότερα μαθήματα, ποσοστό που παραμένει σχετικά σταθερό διαχρονικά (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά διαταρακτικών συμπεριφορών στην τάξη σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες (2015–2022)

Μεταβλητή	Κάθε μάθημα (%)	Στα περισσότερα μαθήματα (%)	Σε μερικά μαθήματα (%)	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (%)
Οι μαθητές δεν ακούν τι λένε οι εκπαιδευτικοί (2022)	15.7	26.8	44.6	12.9
Οι μαθητές δεν ακούν τι λένε οι εκπαιδευτικοί (2018)	13.3	25.6	49.4	11.7
Οι μαθητές δεν ακούν τι λένε οι εκπαιδευτικοί (2015)	12.2	26.6	50.8	10.4
Υπάρχει φασαρία και αταξία (2022)	14.8	22.6	41.5	21.1
Υπάρχει φασαρία και αταξία (2018)	15	24.6	45.9	14.5
Υπάρχει φασαρία και αταξία (2015)	12.5	23.1	51.3	13.1
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιμένει για πολλή ώρα μέχρι οι μαθητές να ησυχάσουν (2022)	2.4	19.8	38.4	29.4
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιμένει για πολλή ώρα μέχρι οι μαθητές να ησυχάσουν (2018)	14.1	19.9	40.1	25.9
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιμένει για πολλή ώρα μέχρι οι μαθητές να ησυχάσουν (2015)	11.2	18.9	46.4	23.5
Οι μαθητές δεν μπορούν να δουλέψουν καλά (2022)	11.8	22.5	44.8	20.9
Οι μαθητές δεν μπορούν να δουλέψουν καλά (2018)	9.5	19.1	43.8	27.6
Οι μαθητές δεν μπορούν να δουλέψουν καλά (2015)	9.1	21.4	46.6	22.9
Οι μαθητές δεν δουλεύουν παρά μόνο μετά από ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος (2022)	9.8	22.7	42.5	25
Οι μαθητές δεν δουλεύουν παρά μόνο μετά από ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος (2018)	11.2	20.2	40.8	27.8
Οι μαθητές δεν δουλεύουν παρά μόνο μετά από ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος (2015)	9.8	19.8	44.1	26.3
Οι μαθητές αποσπούνται από τη χρήση ψηφιακών πόρων (π.χ. smartphone, ιστοσελίδες, εφαρμογές)	17.3	20.6	31.5	30.6
Οι μαθητές αποσπούνται από άλλους μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους (π.χ. smartphone, ιστοσελίδες, εφαρμογές)	15	17.2	31.1	36.7

Ευρήματα από τις αναλύσεις των απαντήσεων των διευθυντών/τριών

Όσον αφορά στις απαντήσεις των διευθυντών/τριών για τους παράγοντες που παρακωλύουν τη μάθηση τα ευρήματα δείχνουν ότι το ποσοστό των διευθυντών/τριών που απαντάει ότι οι αδικαιολόγητες απουσίες των μαθητών συνιστούν πρόβλημα για τη μάθηση «σε κάποιο βαθμό» και «πολύ» αυξάνεται από 24.7% το 2015 σε 36% το 2018 και παραμένει σε παραπλήσιο επίπεδο το 2022 (35.8%). Η ίδια εικόνα παρατηρείται και για τις απουσίες σε μερικά μαθήματα.

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, η έλλειψη σεβασμού των μαθητών/τριών απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς φαίνεται να αποτελεί σταθερά υπαρκτό και αυξανόμενο από κύκλο σε κύκλο, αλλά όχι εκτεταμένο ζήτημα στη σχολική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των διευθυντών/τριών. Το 2015, μόλις το 14.8% των διευθυντών/τριών δήλωνε ότι η συμπεριφορά αυτή παρακωλύει «σε κάποιο βαθμό» και «πολύ» τη μάθηση, ενώ το 2018 ανέφερε το ίδιο το 22.5% και το 2022 το 27.5%. Κατά συνέπεια προϊόντος του χρόνου φαίνεται ότι η απουσία σεβασμού των μαθητών/τριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς γίνεται ολοένα και πιο αισθητή στη σχολική καθημερινότητα.

Ως προς τη χρήση ουσιών, το 2022, το 95.5% των διευθυντών/τριών δηλώνει ότι η χρήση αλκοόλ ή παράνομων ουσιών δεν παρακωλύει καθόλου ή παρακωλύει πολύ λίγο τη μάθηση, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά εμφανίζεται σπάνια σε σχολικό πλαίσιο, ενώ η ίδια εικόνα παρατηρείται και στα προηγούμενα έτη.

Αναφορικά με συμπεριφορές εκφοβισμού, τα ποσοστά δείχνουν ότι η παρουσία εκφοβιστικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών φαίνεται να παραμένει γενικά σε χαμηλά επίπεδα στα σχολεία, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των διευθυντών, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις ανά έτος. Συγκεκριμένα, το 2015 το 48.3% των διευθυντών/τριών ανέφερε ότι ο εκφοβισμός δεν παρακωλύει «καθόλου» τη μάθηση, ενώ το 46.4% δήλωσε ότι την επηρεάζει «πολύ λίγο». Το 2018, τα ποσοστά αυτά διατηρούνται σχεδόν αμετάβλητα (46.7% «καθόλου» και 46.7% «πολύ λίγο»), γεγονός που δείχνει σταθερότητα στην αντίληψη του φαινομένου εκ μέρους των διευθυντών. Το 2022 παρατηρείται μια ήπια μετατόπιση, με το ποσοστό των διευθυντών/τριών που δηλώνουν ότι ο εκφοβισμός δεν επηρεάζει «καθόλου» τη μάθηση να μειώνεται στο 43%, ενώ το ποσοστό «πολύ λίγο» αυξάνεται στο 49.8%. Η μεταβολή αυτή δείχνει ότι το φαινόμενο γίνεται ελαφρώς πιο αισθητό στη σχολική καθημερινότητα σε σχέση με το 2015.

Τέλος, ως σημαντικότερος παράγοντας που παρακωλύει τη μάθηση το 2022 αναδεικνύεται η έλλειψη προσοχής των μαθητών/τριών στην τάξη. Το 50.5% των διευθυντών/τριών αναφέρει ότι αυτό επηρεάζει «σε κάποιο βαθμό» τη μαθησιακή διαδικασία και ένα 9% «πολύ». Το εύρημα αυτό, σε απόλυτη συμφωνία άλλωστε με το αντίστοιχο εύρημα από την πλευρά των μαθητών, δείχνει ότι η έλλειψη προσοχής αποτελεί σήμερα το πιο συστηματικά αναφερόμενο εμπόδιο, και παρουσιάζει αύξηση σε σχέση με το 2018.

Συνοψίζοντας φαίνεται πως -σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες- το 2022 σε σχέση με το 2015 παρατηρείται μια επιδείνωση μαθητικών συμπεριφορών που αποτελούν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία με κυριότερες την έλλειψη προσοχής στην τάξη, τις αδικαιολόγητες απουσίες και την έλλειψη σεβασμού των μαθητών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται αναλυτικά οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων για όλες τις δηλώσεις στα διαφορετικά έτη.

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά για τις διαταρακτικές μαθητικές συμπεριφορές που επηρεάζουν τη μάθηση με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών (2015–2022)

Η μάθηση παρακωλύθηκε από..	Καθόλου (%)	Πολύ λίγο (%)	Σε κάποιο βαθμό (%)	Πολύ (%)
Αδικαιολόγητες απουσίες των μαθητών (2022)	10.8	53.4	29.6	6.2
Αδικαιολόγητες απουσίες των μαθητών (2018)	18.8	45.2	29.7	6.3
Αδικαιολόγητες απουσίες των μαθητών (2015)	13.7	61.6	21.3	3.4
Απουσίες των μαθητών σε μερικά μαθήματα (2022)	15.4	53.4	25.8	5.4
Απουσίες των μαθητών σε μερικά μαθήματα (2018)	21.3	46.9	26.8	5
Απουσίες των μαθητών σε μερικά μαθήματα (2015)	24.4	56.9	17.7	2 (1.0)
Απουσία σεβασμού των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς (2022)	22.5	50	20.3	7.2
Απουσία σεβασμού των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς (2018)	28.5	49	16.3	6.2
Απουσία σεβασμού των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς (2015)	33	52.2	12	2.8
Χρήση αλκοόλ ή παράνομων ουσιών από τους μαθητές (2022)	81.5	14	2.7	1.8
Χρήση αλκοόλ ή παράνομων ουσιών από τους μαθητές (2018)	78.5	17.3	2.1	2.1
Χρήση αλκοόλ ή παράνομων ουσιών από τους μαθητές (2015)	70.2	26	1.4	2.4
Μαθητές που τρόμαζαν ή εκφόβιζαν άλλους μαθητές (2022)	43	49.8	4.9	2.3
Μαθητές που τρόμαζαν ή εκφόβιζαν άλλους μαθητές (2018)	46.7	46.7	3.7	2.9
Μαθητές που τρόμαζαν ή εκφόβιζαν άλλους μαθητές (2015)	48.3	46.4	3.9	1.4
Μαθητές που δεν ήταν προσηλωμένοι (2022)	4	36.5	50.5	9.0
Μαθητές που δεν ήταν προσηλωμένοι (2018)	3.7	46.7	42.1	7.5

Όσον αφορά στις δηλώσεις που σχετίζονται με συμπεριφορές ή πρακτικές των εκπαιδευτικών που ενδέχεται να παρακωλύουν τη μάθηση, παρατηρείται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται κυρίως στις κατηγορίες «Καθόλου» και «Πολύ λίγο» για όλες τις εξεταζόμενες απαντήσεις. Αυτό δείχνει ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των διευθυντών/τριών, οι συγκεκριμένοι παράγοντες δεν αποτελούν σημαντικά εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις δηλώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση, για το 2022, η μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση αναφέρεται στη δήλωση «Προσωπικό που αντιστεκόταν στην αλλαγή». Ακολουθεί η δήλωση «Εκπαιδευτικοί που δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τα μαθήματα» και «Απουσία εκπαιδευτικών». Η μικρότερη επίδραση καταγράφεται στη δήλωση «Εκπαιδευτικοί που ήταν υπερβολικά αυστηροί με τους μαθητές», όπου μόλις 0.9% των διευθυντών/τριών αναφέρει ότι αυτό παρακωλύει «Πολύ» τη μάθηση.

Συγκρίνοντας τις σχετικές απαντήσεις ανάμεσα στους τρεις κύκλους της έρευνας, παρατηρούνται ήπιες μεταβολές, οι οποίες στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αναδεικνύουν μια σχετική αύξηση του βαθμού στον οποίο οι διευθυντές/τριες τείνουν να θεωρούν ορισμένες συμπεριφορές και πρακτικές του διδακτικού προσωπικού ως εμπόδια στη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα για τη δήλωση «εκπαιδευτικοί που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών», το ποσοστό της απάντησης «Καθόλου» μειώνεται από 52.2% το 2015 σε 35.1% το 2022, ενώ αυξάνεται το ποσοστό της απάντησης «σε κάποιο βαθμό» από 5.8% σε 12.6%. Η

μεταβολή αυτή υποδηλώνει ότι το ζήτημα αυτό γίνεται πιο αισθητό με την πάροδο του χρόνου. Αντίστοιχα, για την απουσία εκπαιδευτικών, καταγράφεται μείωση της απάντησης «Καθόλου» από 46.4% το 2015 σε 36.5% το 2022, ενώ αυξάνεται σταδιακά το ποσοστό «Σε κάποιο βαθμό» (από 5.2% σε 10.8%). Αυτό υποδηλώνει ελαφρά ενίσχυση της επίδρασης του παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία. Σχετικά με το προσωπικό που αντιστέκεται στην αλλαγή, από το 2015 στο 2018 παρατηρείται αύξηση της αντίληψης ότι ο παράγοντας επηρεάζει «Σε κάποιο βαθμό» (από 14.8% σε 21.3%), ωστόσο το 2022 μειώνεται στο 13.5%. Τα ποσοστά στην κατηγορία «Πολύ» παραμένουν σταθερά χαμηλά (2.8% – 3.8%). Αναφορικά με την επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η κατηγορία «Καθόλου» μειώνεται σταδιακά από 63% το 2015 σε 56.3% το 2022, ενώ η κατηγορία «Σε κάποιο βαθμό» αυξάνεται (από 3.8% σε 6.8%). Αναλυτικά οι συχνότητες και τα ποσοστά σε όλες τις δηλώσεις για τα τρία έτη παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τους παράγοντες που παρακωλύουν τη μάθηση με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών (2015–2022)

Η μάθηση παρακωλύθηκε από..	Καθόλου (%)	Πολύ λίγο (%)	Σε κάποιο βαθμό (%)	Πολύ (%)
Εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (2022)	35.1	50.5	12.6	1.8
Εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (2018)	32.5	48.1	18.1	1.3
Εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (2015)	52.2	40.6	5.8	1.4
Απουσία εκπαιδευτικών (2022)	36.5	50.5	10.8	2.2
Απουσία εκπαιδευτικών (2018)	42.1	44.6	11.7	1.6
Απουσία εκπαιδευτικών (2015)	46.4	46.9	5.2	1.5
Προσωπικό που αντιστεκόταν στην αλλαγή (2022)	37.4	45.5	13.5	3.6
Προσωπικό που αντιστεκόταν στην αλλαγή (2018)	34.7	40.2	21.3	3.8
Προσωπικό που αντιστεκόταν στην αλλαγή (2015)	44.3	38.1	14.8	2.8
Εκπαιδευτικούς που ήταν υπερβολικά αυστηροί με τους μαθητές (2022)	38.7	52.3	8.1	0.9
Εκπαιδευτικούς που ήταν υπερβολικά αυστηροί με τους μαθητές (2018)	36.4	52.7	8.8	2.1
Εκπαιδευτικούς που ήταν υπερβολικά αυστηροί με τους μαθητές (2015)	32.9	57.6	9	0.5
Εκπαιδευτικούς που δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τα μαθήματα (2022)	56.3	34.2	6.8	2.7
Εκπαιδευτικούς που δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τα μαθήματα (2018)	55.6	31	7.9	5.5
Εκπαιδευτικούς που δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τα μαθήματα (2015)	63	31.7	3.8	1.5

Αναφορικά με τις πρακτικές των διευθυντών που αφορούν την εξάσκηση της εκπαιδευτικής τους ηγεσίας από τα στοιχεία του Πίνακα 12 προκύπτει ότι οι εν λόγω πρακτικές οι οποίες φαίνεται να εξασκούνται πιο σπάνια στα ελληνικά σχολεία είναι:

- Η παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς με βάση παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους στη τάξη
- Η ανάληψη δράσης για τη συνεργασία εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και
- Η ανάληψη δράσης για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών ικανοτήτων τους.

Αντιθέτως οι διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς σε πολύ πιο συστηματική βάση για την επίλυση πειθαρχικών προβλημάτων στην τάξη, καθώς και την ανάπτυξη της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τις δηλώσεις του δείκτη εκπαιδευτικής ηγεσίας με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών

Πόσο συχνά εσείς/άλλοι στην ομάδα διοίκησης του σχολείου:	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (%)	Περίπου μία η δύο φορές τον χρόνο (%)	Περίπου μία η δύο φορές τον μήνα (%)	Περίπου μία η δύο φορές την εβδομάδα (%)	Κάθε μέρα ή περίπου κάθε μέρα (%)	Πάνω από μία φορά την εβδομάδα (%)*
	Δεν προέκυψε (%)*		3-4 φορές τον χρόνο (%) *	Μία φορά τον μήνα (%) *	Μία φορά την εβδομάδα (%) *	
Συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση πειθαρχικών προβλημάτων στην τάξη	0.9	7.5	39.2	22	30.4	-
Παρείχαν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς βασισμένη σε παρατηρήσεις διδασκαλίας στην τάξη	37.9	19.4	26.1	8.3	8.3	-
Έλαβαν δράση για την υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πρακτικών	4.8	28.6	44.1	13.7	8.8	-
Έλαβαν δράση για να σιγουρευτούν ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών ικανοτήτων τους	7.1	36.3	40.7	9.3	6.6	-
Έλαβαν δράση για να σιγουρευτούν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπευθυνότητα για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών τους	5.3	22.5	43.6	14.1	14.5	-
Πρωθώ διδακτικές πρακτικές βασισμένες σε πρόσφατη εκπαιδευτική έρευνα.	2.5	15.5	30.6	26.7	12.1	12.6
Επαινώ τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση.	1.5	6.8	28.3	26.3	15.1	22
Εφιστώ την προσοχή των εκπαιδευτικών στη σημασία της ανάπτυξης των κριτικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών.	0	13.1	35.7	19.8	12.6	18.8

Σημειώσεις. Με αστερίσκο σημειώνονται οι διαβαθμίσεις της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε το 2015

Τέλος, η ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή δείχνει ότι, ανάμεσα σε όλες τις πρακτικές αυτές που φαίνονται να υιοθετούνται λιγότερο από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες είναι η «πρόσκληση των γονέων για εθελοντική εργασία σε σχολικές δραστηριότητες» (31,1% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει «ποτέ ή σχεδόν ποτέ»), η «συμπερίληψη των γονέων στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο» (29.9% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει «ποτέ ή σχεδόν ποτέ») και η «παροχή πληροφοριών σε γονείς/κηδεμόνες σχετικά με το πως θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στα μαθηματικά» (21.8% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει «ποτέ ή σχεδόν ποτέ»). Αντίθετα, οι διευθυντές/τριες φαίνεται ότι σε πολύ πιο συστηματική βάση αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία προκειμένου να ενημερώσουν τους γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με:

- α) «την πρόοδο των παιδιών τους» (69.6% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει μια ή δυο φορές το μήνα ή και συχνότερα),
- β) «τα σχολικά προγράμματα» (33.8% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει μια ή δυο φορές το μήνα ή και συχνότερα) ή
- γ) «παρείχαν πληροφορίες σε γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με τις εργασίες» (38.2% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει μια ή δυο φορές το μήνα ή και συχνότερα) (βλ. Πίνακα 13).

Με βάση αυτή την εικόνα θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η σχέση τους με τους γονείς εστιάζεται περισσότερο σε μια μονόδρομη παροχή πληροφοριών προς τους τελευταίους για δράσεις του σχολείου, παρά ως συνεργάτες για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και της μάθησης των παιδιών τους.

Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά ως προς τις δηλώσεις του δείκτη γονικής εμπλοκής με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών

Μεταβλητή	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (%)	Περίπου μία ή δύο φορές τον χρόνο (%)	Περίπου μία ή δύο φορές τον μήνα (%)	Μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο (%)
Προσκάλεσε γονείς/κηδεμόνες για εθελοντική εργασία σε σχολικές δραστηριότητες	70 (31.1)	143 (63.6)	12 (5.3)	0 (0.0)
Κίνησε την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με σχολικά προγράμματα	24 (10.7)	125 (55.6)	61 (27.1)	15 (6.6)
Κίνησε την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών τους	0 (0.0)	68 (30.4)	107 (47.8)	49 (21.8)
Συμπεριέλαβε γονείς/κηδεμόνες στην λήψη αποφάσεων για το σχολείο	67 (29.9)	133 (59.4)	20 (8.9)	4 (1.8)
Παρείχε πληροφορίες σε γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με τις εργασίες και τις ενδοσχολικές δραστηριότητες	34 (15.1)	105 (46.7)	73 (32.4)	13 (5.8)
Παρείχε πληροφορίες σε γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στα μαθηματικά	49 (21.8)	110 (48.9)	55 (24.4)	11 (4.9)

Συζήτηση-Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της διεθνούς έρευνας PISA για τον εντοπισμό της διαχρονικής εξέλιξης σημαντικών διαστάσεων της σχολικής ζωής στην Ελλάδα, αλλά και τη σύγκριση αυτών των διαστάσεων με διεθνή δεδομένα. Τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί κατά τα έτη 2015, 2018 και 2022. Η συλλογή δεδομένων το 2022 πραγματοποιήθηκε κατά την επαναλειτουργία των σχολείων μετά την πανδημία COVID-19. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι διαστάσεις που αφορούν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η οποία περιλαμβάνει την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών και τον σχολικό εκφοβισμό, το συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα και ρουτίνες και πρακτικές που αφορούν στη φοίτηση των μαθητών/τριών, σε θέματα πειθαρχίας, σε παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά για τη μάθηση, σε θέματα εκπαιδευτικής και διδακτικής ηγεσίας καθώς και στη γονική εμπλοκή. Οι δύο πρώτες διαστάσεις μελετήθηκαν με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ενώ οι ρουτίνες και πρακτικές περιλαμβάνουν αντιλήψεις τόσο των μαθητών/τριών όσο και των διευθυντών/τριών. Εν συνεχεία παρατίθενται και συζητούνται τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν ανά διάσταση της σχολικής ζωής η οποία μελετήθηκε.

Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις

Η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών, καθώς και μεταξύ μαθητών/τριών αποτελούν σημαντικούς δείκτες για την κοινωνική διάσταση του σχολικού περιβάλλοντος, συνδέοντας άμεσα τη συναισθηματική ασφάλεια, την ψυχολογική ευεξία και τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών/τριών (Bear, 2024. Cohen et al., 2009. Wang & Degol, 2016). Ιδιαίτερα, η αίσθηση του ανήκειν των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, περισσότερο ενεργό εμπλοκή στη σχολική ζωή, θετική προκοινωνική συμπεριφορά και θετική εξέλιξη της σχολικής επίδοσης ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών/τριών (Αθανασίου, 2025. Daily et al., 2020. Hackman et al., 2022. Hatzichristou et al., 2018. Konold et al., 2018). Επιπλέον, το αίσθημα του ανήκειν εμπεριέχει πολλαπλές εκφράσεις του θετικού σχολικού κλίματος και φαίνεται να διαμορφώνεται μεταξύ άλλων και μέσα από την αυτοαντιλαμβανόμενη υποστηρικτική σχέση από τους εκπαιδευτικούς, τη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών, τη συμμετοχική διαχείριση ζητημάτων πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον και την αναγνώριση μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών ευάλωτων ομάδων (Allen et al., 2018. Berkowitz et al., 2017. Hatzichristou et al., 2018. OECD, 2018). Αντίστοιχα, ο σχολικός εκφοβισμός, φαίνεται να συνδέεται με αυτοαντιλαμβανόμενο θετικό σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και εμπλοκή (Bear, 2024. OECD, 2018. Veletic et al., 2023).

Συνολικά, τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν ότι η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην Ελλάδα παραμένει χαμηλότερη από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τους σέβονται και είναι φιλικοί απέναντί τους, αν και ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα ανησυχούσαν εάν τους έβλεπαν αναστατωμένους/ες. Με βάση τις αναφορές των μαθητών/τριών φαίνεται πως βιώνουν θετικές συμπεριφορές από τους/τις εκπαιδευτικούς τους ενώ ένα ποσοστό των μαθητών αναφέρει μειωμένη προσπάθεια κατανόησης και εμπλοκής σε προσωπικό επίπεδο. Στη διεθνή βιβλιογραφία η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών συνιστά ίσως τη σημαντικότερη διάσταση του σχολικού κλίματος και αποτελεί βασική συνθήκη για τη διαμόρφωση θετικών μαθησιακών εμπειριών και σχολικής επιτυχίας (Castro et al., 2025. Daily et al., 2020. Emslander et al., 2025. Στασινού, 2018. Wang & Degol, 2016). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων, η σχολική καθημερινότητα γινόταν αντιληπτή μέσα από περιβάλλον τηλεεκπαίδευσης ή εναλλαγές δια ζώσης με εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό ο σεβασμός και η θετική διάθεση να μην γινόταν αντιληπτό στο ίδιο βαθμό παρόλο που η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για να προσφέρουν υποστήριξη μπορεί να ήταν δυσανάλογα μεγαλύτερη από άλλες συνθήκες λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών της περιόδου. Κατά την περίοδο της πανδημίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2022 για τις χώρες του ΟΟΣΑ, οι καθημερινές σχολικές ενέργειες για την στήριξη των μαθητών επικεντρώθηκαν στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι

δραστηριότητες για την ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών και τις δεξιότητες αυτόνομης μάθησης εφαρμόστηκαν λιγότερο συχνά (OECD, 2023).

Όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών παρατηρείται μείωση του φαινομένου κατά την περίοδο 2018-2022, καθώς ο μέσος όρος για τα ελληνικά δεδομένα μειώθηκε σημαντικά και σε επίπεδα καλύτερα από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Οι επιμέρους αναλύσεις δείχνουν ιδιαίτερη υποχώρηση ανάμεσα στο 2019 και στο 2022 στις πιο επιθετικές μορφές εκφοβισμού, όπως οι απειλές και οι σωματικές επιθέσεις, ενώ αυξημένο ποσοστό μαθητών/τριών δηλώνει ότι δεν βιώνει ιδιαίτερα κάποια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού ή διάδοση φημών. Ενδεχομένως, η σταδιακή εφαρμογή πολιτικών πρόληψης δράσεων, και προγραμμάτων παρέμβασης σε σχέση με τον εκφοβισμό πιθανότατα να συνέβαλε προς αυτήν την κατεύθυνση (Alcon et al., 2024; OECD, 2024). Να αναφερθεί, ωστόσο, ότι τα αντίστοιχα ευρήματα από τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών δείχνουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως εμπόδιο στη μάθηση γίνεται ελαφρώς πιο αισθητό στη σχολική καθημερινότητα σε σχέση με το 2015. Ενδεχομένως, η αυξημένη ευαισθησία και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό να εξηγεί αυτό το εύρημα.

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ωστόσο, ότι η περίοδος συλλογής δεδομένων συνέπεσε σε μεγάλο βαθμό με τις αλλαγές που συνδέθηκαν με την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μείωση των περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ 2018 και 2022 μπορεί να σχετίζεται με τη μειωμένη φυσική επαφή των μαθητών /τριών κατά τα έτη 2020–2021, γεγονός που περιόρισε τις ευκαιρίες για εκδήλωση άμεσων μορφών βίας στο σχολικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα σε σχέση με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δείχνουν ότι το περιβάλλον των ελληνικών σχολείων διανύει μια φάση σταδιακής μετατόπισης προς ένα ασφαλέστερο πλαίσιο, όπου τα φαινόμενα εκφοβισμού περιορίζονται, αλλά οι ποιοτικές σχέσεις εξακολουθούν να χρειάζονται ενίσχυση. Αυτό υποδηλώνει ότι η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δεν είναι στατική, αλλά επηρεάζεται από τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις κοινωνικές συνθήκες και τις ευρύτερες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο. Παρ' όλ' αυτά οι αλλαγές που συνδέονται με την πανδημία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας και μελλοντικές έρευνες θα δώσουν περισσότερα δεδομένα για το αν υφίσταται όντως μείωση του εκφοβισμού ή η απουσία της δια ζώσης αλληλεπίδρασης οδήγησε σε αυτά τα ευρήματα.

Συναισθηματικό και Ψυχολογικό Κλίμα

Η ανάλυση των δεδομένων για το συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα αποτυπώνει ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις της αίσθησης ασφάλειας και της αίσθησης του ανήκειν. Αυτές οι διαστάσεις συνιστούν τη βάση της συναισθηματικής ευεξίας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών/τριών και αποτελούν δομικά στοιχεία στα προτεινόμενα μοντέλα του σχολικού κλίματος στη διεθνή βιβλιογραφία (Bear, 2025. Dunstone et al., 2023. Klik et al., 2023. Thapa et al., 2013).

Τα ευρήματα από τις αναλύσεις των ελληνικών δεδομένων σε σχέση με τον δείκτη του συναισθηματικού και ψυχολογικού κλίματος για το 2022 δείχνουν ότι το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών/τριών της ηλικιακής ομάδας που συμμετείχε στην έρευνα είναι σχετικό υψηλό, αν και ελαφρώς χαμηλότερο από αυτόν του ΟΟΣΑ. Οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι αισθάνονται ασφαλείς τόσο στη μετακίνησή τους από και προς το σχολείο όσο και εντός των σχολικών χώρων, με ποσοστά που υπερβαίνουν το 90% στις επιμέρους δηλώσεις. Αντίθετα, ο δείκτης «Κίνδυνοι στο σχολείο» παρουσίασε για το 2022 υψηλότερη τιμή σε σχέση με τον ΟΟΣΑ. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, αν και οι μαθητές/τριες δηλώνουν γενικά ότι αισθάνονται ασφαλείς, ταυτόχρονα αναγνωρίζουν την ύπαρξη περιστασιακών απειλών ή βίαιων συμπεριφορών στον σχολικό χώρο. Η εικόνα υποδηλώνει ότι αν και προς το παρόν η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δεν βιώνει στα σχολεία της έντονα περιστατικά παραβατικότητας, υπάρχει σημαντικό ποσοστό μαθητών (15%-40%) οι οποίοι έχουν έλθει σε επαφή στα σχολεία τους με τέτοια περιστατικά (κυρίως βανδαλισμούς και τις απειλές χρήσης βίας).

Η αντίφαση ανάμεσα στη θετική υποκειμενική αίσθηση ασφάλειας και στην παράλληλη αναφορά κινδύνων ίσως να δηλώνει ότι παρόλο που υπάρχει ένα ποσοστό δύσκολων συμπεριφορών δεν απειλεί την αίσθηση της ασφάλειας των μαθητών/τριών στο σχολείο.

Όσον αφορά στην αίσθηση του ανήκειν των μαθητών/τριών, φαίνεται να καταγράφεται σταδιακή μείωση σε σχέση με τις προηγούμενες χρονικές ερευνητικές φάσεις. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών με βάση τα ελληνικά δεδομένα εξακολουθεί να δηλώνει ότι νιώθει πως ανήκει στο σχολείο, παρατηρείται μια υποχώρηση στη συναισθηματική ταύτιση με τη σχολική κοινότητα, συνοδευόμενη από αύξηση των ποσοστών που εκφράζουν μοναξιά ή αίσθημα αποξένωσης. Το αποτέλεσμα αυτό αντικατοπτρίζει μια ευρύτερη διεθνή τάση μείωσης του αισθήματος συνδεσιμότητας των μαθητών με το σχολικό τους περιβάλλον (Read et al., 2025. Twenge et al., 2021). Η σταδιακή αυτή μείωση της αίσθησης του ανήκειν πολύ πιθανόν σχετίζεται με τη μεταβατική φάση που βίωσε η εκπαιδευτική κοινότητα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιορίσε τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και ανέστειλε την αίσθηση συλλογικότητας και «σχολικής ταυτότητας» (Hertz et al., 2022. Jones et al., 2022. Patte et al., 2024). Στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιορίσε τις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ανέδειξε νέες ανάγκες ψυχοκοινωνικής στήριξης. Ιδιαίτερα, μαθητές από χαμηλά εισοδηματικά ή μειονοτικά περιβάλλοντα εμφάνισαν δυσκολίες ως προς την ψυχοκοινωνική τους ευημερία (Hatzichristou, 2018. Jiang et al., 2024. Reimers, 2021). Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα (OECD, 2023), τα σχολεία επικεντρώθηκαν περισσότερο στην επίτευξη των γνωστικών στόχων και λιγότερο στην ενίσχυση της ευεξίας και σύνδεσης της ομάδας ενδεχομένως επηρεάζοντας την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών/τριών. Η ανάκαμψη μετά την COVID-19 εποχή προϋποθέτει μοντέλα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής προσανατολισμένα στην κοινωνική δικαιοσύνη, τα οποία αντιμετωπίζουν ρητά την ανισότητα, το αίσθημα του ανήκειν και την πολιτισμική ταυτότητα (Osman et al., 2024).

Ρουτίνες και Πρακτικές

Η ανάλυση των δεικτών που αφορούν στις ρουτίνες και πρακτικές αναδεικνύει διαστάσεις της σχολικής καθημερινότητας που σχετίζονται τόσο με τη συνέπεια φοίτησης και πτυχές της πειθαρχίας όσο και με τις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τη σχολική ηγεσία. Οι δείκτες αυτοί αποτυπώνουν τη λειτουργία των σχολικών δομών, τη σταθερότητα των παιδαγωγικών ρουτινών και τον βαθμό στον οποίο οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ως «κοινότητες μάθησης» (Bryk & Schneider, 2002. Fullan, 2020).

Ειδικότερα, τα ευρήματα δείχνουν ότι η συνέπεια στη φοίτηση και η έγκαιρη προσέλευση αποτελούν σταθερές προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο, ιδιαίτερα σε σχέση με τον ΟΟΣΑ. Συγκεκριμένα, οι δείκτες «σποραδική φοίτηση» και «καθυστερημένη προσέλευση» καταγράφουν υψηλότερες τιμές στα ελληνικά δεδομένα έναντι του ΟΟΣΑ. Αυτά τα ευρήματα ενδέχεται να αντανακλούν όχι μόνο οργανωτικούς παράγοντες, αλλά και πολιτισμικές διαστάσεις της σχολικής καθημερινότητας. Σε ορισμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, η καθυστερημένη άφιξη ή η περιστασιακή απουσία μπορεί να αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ελαστικότητα ή να εντάσσονται σε μια ευρύτερη εφηβική κουλτούρα που αποδίδει λιγότερη βαρύτητα στην αυστηρή τήρηση των σχολικών ρουτινών.

Επιπλέον, η μειωμένη αίσθηση του ανήκειν που καταγράφεται σε διάφορες έρευνες της μετα COVID-19 περιόδου μπορεί να συνδέεται με μειωμένη σχολική εμπλοκή, το κίνητρο και κατ' επέκταση μαθησιακή αποεπένδυση και διαρροή. Ιδιαίτερα για τις ευάλωτες ομάδες μαθητών/τριών η επιστροφή στο σχολείο σε συνδυασμό με μαθησιακά ελλείμματα, καθώς και δυσκολίες ως προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες μπορεί να επιβάρυνε τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Alcon et al., 2024. OECD, 2024.2023. Reimers, 2022).

Ως προς το κλίμα πειθαρχίας στο μάθημα, οι αναλύσεις των ελληνικών δεδομένων δείχνουν να παρατηρούνται σταθερά χαμηλές τιμές σε όλες τις χρονικές φάσεις συλλογής των δεδομένων. Οι μαθητές/τριες αναφέρουν αυξημένες διαταρακτικές συμπεριφορές συγκριτικά με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Ανάμεσα στο 2018 και το 2022 παρατηρούνται μικρές βελτιώσεις, ειδικά στην αύξηση των απαντήσεων «ποτέ ή σχεδόν ποτέ» σε δηλώσεις όπως «υπάρχει φασαρία στην τάξη» ή «οι μαθητές δεν ακούν τι λένε οι εκπαιδευτικοί». Ωστόσο, περίπου 30%–35% των μαθητών/τριών εξακολουθούν να δηλώνουν ότι οι συγκεκριμένες διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη εμφανίζονται σε κάθε ή στα περισσότερα μαθήματα, ποσοστό που παραμένει σχετικά σταθερό διαχρονικά. Στην περίπτωση αυτή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (2020–2021) φαίνεται να έχει επηρεάσει τη δυναμική των σχολικών ρουτινών. Οι μαθητές/τριες επανήλθαν

σε ένα περιβάλλον με αυξημένη ανάγκη επανακαθιέρωσης κανόνων κάτι που ίσως εξηγεί την άνοδο ορισμένων μορφών διαταρακτικών συμπεριφορών το 2022.

Οι αναλύσεις από τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών σχετικά με τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών που παρακωλύουν τη μάθηση, δείχνει επίσης μια διαχρονική αύξηση των διαταρακτικών συμπεριφορών, σταδιακά προσεγγίζοντας το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους διευθυντές ανάμεσα στο 2015 και το 2022 παρατηρείται μια σαφής επιδείνωση μαθητικών συμπεριφορών που αποτελούν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία με κυριότερες την έλλειψη προσοχής στην τάξη, τις αδικαιολόγητες απουσίες και την έλλειψη σεβασμού των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς.

Το εύρημα αυτό, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τόσο των μαθητών όσο και των διευθυντών, παραπέμπει σε ένα διαχρονικό ζήτημα συναισθηματικής εμπλοκής και εσωτερικής κινητοποίησης, που έχει ενισχυθεί μετά την πανδημία, όταν τα παιδιά επανήλθαν σε συνθήκες απαιτητικής συγκέντρωσης έπειτα από μακρά περίοδο εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Chiu, 2022. Duckworth et al., 2021).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα για τον δείκτη «συμπεριφορά εκπαιδευτικών που εμποδίζει τη μάθηση». Τα ελληνικά δεδομένα για τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών, οι εκπαιδευτικοί, επιδεικνύουν πολύ μεγαλύτερη υπηρεσιακή συνέπεια και συμπεριφορές που εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών τους σε πολύ μικρότερο βαθμό από ό,τι κατά μέσο όρο οι συνάδελφοί τους στις χώρες του ΟΟΣΑ. Πιο συγκεκριμένα αρκετά λιγότεροι μαθητές στην Ελλάδα από ό,τι κατά μέσο όρο στον ΟΟΣΑ φοιτούν σε σχολεία που οι διευθυντές τους δήλωσαν ότι η μάθηση επηρεάζεται τουλάχιστον σε «κάποιο βαθμό» από το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους, απουσίες των εκπαιδευτικών, αντίσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε καινοτομίες, υπερβολική αυστηρότητα και ελλιπή προετοιμασία για το μάθημα στην τάξη. Το πιο σοβαρό εμπόδιο που αναφέρουν οι διευθυντές στην Ελλάδα είναι η αντίσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αλλαγές και εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα ευρήματα αντανακλούν τις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών και επομένως αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία αντιλαμβάνεται τη λειτουργία των εκπαιδευτικών, παρά μια άμεση αξιολόγηση της επαγγελματικής και διδακτικής επάρκειας των τελευταίων.

Η εκπαιδευτική και διδακτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαφοροποίησης μεταξύ της σχολικής ζωής στην Ελλάδα και στις χώρες του ΟΟΣΑ με τον σχετικό δείκτη στην Ελλάδα να παρουσιάζει σταθερά χαμηλότερες τιμές συγκριτικά με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Ειδικότερα, οι δείκτες εκπαιδευτικής και διδακτικής ηγεσίας εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές το 2022 σε σχέση με τα προηγούμενα έτη, γεγονός που υποδηλώνει μια σχετική υποχώρηση της ενεργού εμπλοκής των διευθυντών/τριών σε δράσεις καθοδήγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές ηγεσίες που στοχεύουν στην ανάπτυξη, ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται στα Ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λιγότερο συχνά το 2022 σε σύγκριση με το 2015, και σε χαμηλότερο επίπεδο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Με άλλα λόγια οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι εφαρμόζουν λιγότερο συχνά πρακτικές παιδαγωγικής ηγεσίας στα σχολεία τους.

Ενδεχομένως, η περίοδος της πανδημίας και πιθανώς αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με τα αυξημένα προβλήματα πειθαρχίας τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν να έχουν περιορίσει τον χρόνο και τους πόρους των διευθυντών για στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών δείχνουν ότι οι πρακτικές συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε πρακτικές συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πειθαρχίας και λιγότερο σε θέματα διδακτικής ανατροφοδότησης. Ενδεικτικά, ενώ το 52% των διευθυντών/τριών δηλώνει ότι συνεργάζεται σε εβδομαδιαία βάση με τους/τις εκπαιδευτικούς για την επίλυση πειθαρχικών προβλημάτων, μόλις το 16% παρέχει ανατροφοδότηση ύστερα από παρατήρηση διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως υποδεικνύει ότι η ηγεσία λειτουργεί περισσότερο διοικητικά/διαχειριστικά και λιγότερο καθοδηγητικά. Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Hallinger & Heck, 2011. Leithwood & Jantzi, 2006. Leithwood et al., 2020). Η εστίαση στην παιδαγωγική καθοδήγηση αποτελεί βασική συνιστώσα για τη μετάβαση από διοικητικό σε μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, που ενισχύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τη μάθηση των εκπαιδευτικών αλλά και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Leithwood et al., 2020).

Τέλος, η γονική εμπλοκή στα ελληνικά σχολεία εμφανίζεται περιορισμένη και λιγότερο συστηματική σε σχέση με τον ΟΟΣΑ. Παρότι οι διευθυντές/τριες αναφέρουν σχετική συχνή επικοινωνία με τους γονείς για την πρόοδο των μαθητών/τριών, οι πρακτικές που σχετίζονται με συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις ή σε εθελοντικές δραστηριότητες παραμένουν σπάνιες. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί με ιεραρχικό μοντέλο επικοινωνίας, στο οποίο η σχέση σχολείου – οικογένειας είναι περισσότερο ενημερωτική παρά συνεργατική (Erstein, 2018. Smith et al., 2020).

Με βάση τα ευρήματα από τις αναλύσεις των ελληνικών δεδομένων, διαμορφώνεται καταρχάς μια αρκετά θετική, προοδευτικά όμως επιδεινούμενη εικόνα ως προς βασικές πτυχές της σχολικής ζωής κατά την περίοδο 2015–2022. Τα ελληνικά δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών δηλώνει πως αισθάνεται καλά και ασφαλής στο σχολείο, βιώνει σεβασμό και υποστηρικτική στάση από τους/τις εκπαιδευτικούς τους και φοιτά σε ένα περιβάλλον όπου ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται σε σχετικά περιορισμένα επίπεδα. Παράλληλα, με βάση την οπτική των διευθυντών/τριών, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που εμποδίζουν τη μάθηση αξιολογούνται ως λιγότερο επιβαρυντικές για τη μαθησιακή διαδικασία σε σύγκριση με τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

Ωστόσο, παρά την παρουσία των θετικών στοιχείων, η ανάλυση των διαχρονικών δεδομένων αποκαλύπτει μια σταδιακή μείωση της σχολικής σύνδεσης των μαθητών/τριών με την πάροδο των ετών. Ειδικότερα, ο δείκτης της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο, αν και εξακολουθεί να βρίσκεται σε σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα για την πλειονότητα των μαθητών/τριών, εμφανίζει σταδιακή μείωση από το 2015, οπότε και άρχισε να καταγράφεται, έως σήμερα. Αντίστοιχα, δείκτες που αφορούν το κλίμα πειθαρχίας στο μάθημα και τις διαταρακτικές μαθητικές συμπεριφορές που επηρεάζουν τη μάθηση καταγράφουν αύξηση, ενώ τα προβλήματα αυτού του είδους φαίνεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, να είναι πιο έντονα στα ελληνικά σχολεία σε σύγκριση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ.

Οι μεταβολές αυτές μπορούν ενδεχομένως εν μέρει να ερμηνευθούν στο πλαίσιο των συνθηκών της περιόδου συλλογής των δεδομένων, και συγκεκριμένο στο πλαίσιο των επιπτώσεων της πανδημίας COVID-19, η οποία επηρέασε τη σχολική καθημερινότητα, τις κοινωνικές σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας και τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών/τριών με το σχολείο. Μένει ωστόσο να αποδειχθεί με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας PISA2025 εάν η εικόνα που προκύπτει αποτελεί σύμπτωμα της σχετικά αυξημένης επιρροής της περιόδου της πανδημίας στη ζωή των ελληνικών σχολείων, ή αντιστοιχεί σε μια πιο δομική τάση προϊούσας υποβάθμισης της σχολικής ζωής στα σχολεία της χώρας.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν, συνεπώς, την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τα ήδη θετικά στοιχεία της σχολικής ζωής και θα αντιμετωπίσουν την τάση της μειωμένης σχολικής σύνδεσης και εμπλοκής των μαθητών/τριών, ιδίως μετά την περίοδο της πανδημίας. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Στην ενότητα που ακολουθεί εκτίθενται ορισμένες σημαντικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση ακριβώς τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Ολιστικές παρεμβάσεις για την προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα

Η περίοδος που αφορά στη συλλογή των δεδομένων αφορά σε τρεις χρονικές στιγμές και συγκεκριμένα τους κύκλους του 2015, 2018 και 2022 της έρευνας PISA. Η κρίση της πανδημίας COVID-19 επηρέασε όλους/ες τις μαθητές/τριες και ιδιαίτερα τους/τις μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Συνεπώς, στην περίοδο ανάκαμψης από την περίοδο της πανδημίας COVID-19 η έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση δεν είναι αρκετή για την μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Απαραίτητη είναι η ενσωμάτωση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων προκειμένου να αναπληρωθούν κενά και ανισότητες που αναδύθηκαν τη συγκεκριμένη περίοδο (Reimers, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, οι προτάσεις σε σχέση με το σχολικό κλίμα ενσωματώνουν στοιχεία της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών/τριών που είναι αναγκαία συμπεριλαμβανομένης και της περιόδου της πανδημίας σε σχέση με τη ψυχολογική ευημερία των παιδιών και των εφήβων. Οι προτάσεις εστιάζουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων και την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με σκοπό να οργανωθούν ολιστικές δράσεις και παρεμβάσεις που εμπεριέχουν όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος με έμφαση στην αίσθηση του ανήκειν για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην στήριξη των ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών τόσο ως προς την ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων όσο και ως προς την ενδυνάμωση των σχέσεων, τη διαχείριση πιθανών κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών, τη σχολική διαρροή, την διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επίδοσης (OECD, 2024)

Οι προτεινόμενες ολιστικές παρεμβάσεις είναι σημαντικό να διέπονται από έναν συνολικό σχεδιασμό και να περιλαμβάνουν βασικούς άξονες με επιμέρους προτάσεις όπως περιγράφονται στη συνέχεια:

- ✓ Δημιουργία ενός συμμετοχικού περιβάλλοντος μάθησης - Ενδυνάμωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα

Η αίσθηση του ανήκειν αποτελεί κεντρικό στόχο για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών και εφήβων, ιδιαίτερα κατά την μετά COVID-19 περίοδο. Οι σχολικές κοινότητες είναι σημαντικό να δώσουν προτεραιότητα στις σχέσεις, στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και σε συμμετοχικές και συμπεριληπτικές πρακτικές που επανασυνδέουν ουσιαστικά τους/τις μαθητές/τριες με την κοινότητα (WHO, UNESCO, UNICEF, 2022). Ειδικότερα, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση ενίσχυση των σχέσεων μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών μέσα από την ενεργή συμμετοχή μέσα από την ανάδειξη ενός κοινού συστήματος αξιών που θα διέπει τη σχολική κοινότητα, συνδιαμορφωμένο από τους/τις μαθητές/τριες, και τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο, θα ήταν χρήσιμη η ένταξη στη σχολική καθημερινότητα συνεργατικών ομάδων, projects, δομημένων μαθητικών συμβουλίων και εργαστηρίων δεξιοτήτων που ενισχύουν τη σύνδεση και τη «φωνή» των μαθητών/τριών και προάγουν τις δυνατότητες σε επίπεδο ατόμου και τάξης.

- ✓ Ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων - Έμφαση σε ευάλωτες ομάδες μαθητών/τριών

Οι στοχευμένες δράσεις και παρεμβάσεις για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελούν σημαντικό πυλώνα για την προαγωγή του θετικού κλίματος και ιδιαίτερα για την ανασυγκρότηση θετικού σχολικού κλίματος μετά την πανδημία. Ειδικότερα, έμφαση χρειάζεται να δοθεί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων προσανατολισμένα στην κοινωνική δικαιοσύνη, την ετερότητα το αίσθημα του ανήκειν και την πολιτισμική ταυτότητα (Osman, et al. 2024). Η εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών είναι σημαντικό να είναι ενταγμένη σε συγκεκριμένες ώρες υλοποίησης εντός του ωρολογίου προγράμματος με δομημένο εκπαιδευτικό υλικό ανά ενότητα και παράλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα όταν αντίστοιχες παρεμβάσεις ενσωμάτωσαν τις αρχές της ισότητας και της συμπερίληψης με πολιτισμική συνάφεια, ισότιμες προσεγγίσεις και συνεργασία με οικογένειες, φάνηκε ότι προσφέρουν ισχυρότερα αποτελέσματα για ευάλωτες ομάδες όχι μόνο μειώνοντας την επιθετικότητα, αλλά ενισχύοντας τις σχέσεις και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών (Jiang, 2024. OECD, 2023. Schlund et al., 2020).

- ✓ Ισότιμες, κοινωνικά δίκαια πρακτικές και παιδαγωγικά εργαλεία που εμπεριέχουν τις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών

Ο προσανατολισμός στην κοινωνική ταυτότητα των σχολείων όχι μόνο με στάσεις και αξίες αλλά και παιδαγωγικά εργαλεία που προάγουν κοινωνικά δίκαιες πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην μείωση της σχολικής διαρροής, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη στήριξη ευάλωτων ομάδων μέσω την παρακολούθησης της συνολικής προόδου των μαθητών/τριών (κίνητρα, εμπλοκή, θετική συμπεριφορά) στη σχολική καθημερινότητα και να αντικατοπτρίζονται στην παιδαγωγική πρακτική. Η συστηματική καταγραφή θετικών και αρνητικών συμπεριφορών βοηθά στην κατανόηση των συνθηκών που τις επηρεάζουν και στον σχεδιασμό στήριξης. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως χώρο που αναγνωρίζει τις δυνατότητές τους και τη μοναδικότητά τους, πέρα από την συμμόρφωση στους κανόνες και την ακαδημαϊκή επίδοση. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τις σχέσεις, την υποστήριξη και την αίσθηση αποδοχής.

- ✓ Ευκαιρίες Κοινωνικής Σύνδεσης - Συμμετοχική διαμόρφωση φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου που προάγει το θετικό κλίμα

Οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, συλλόγους γονέων, άλλους φορείς θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν στη βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου τους. Στο πλαίσιο αυτό ενισχύεται η συνδεσιμότητα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η θετική αλληλεπίδραση, η ικανότητα επίτευξης συνεργατικών στόχων, η επίλυση προβλήματος, η πρωτοβουλία λήψη αποφάσεων κλπ. Αντίστοιχες συνεργασίες ενισχύουν την ταυτότητα του Ενεργού πολίτη και ενεργοποιούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών συμβάλλοντας στη συνολικότερη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Ενδεικτικά αναφέρονται μαθητικά projects και εργασίες που εστιάζουν στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων στο χώρο του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, σύνδεση με δράσεις Ενεργού πολίτη, δημιουργία ομίλων σχολικής δραστηριότητας τέχνης, θεάτρου, τεχνολογίας κλπ — σε εβδομαδιαία βάση.

- ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Η επιμόρφωση –ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών στο πλαίσιο του συμβουλευτικού τους ρόλου είναι αναγκαία για να γίνεται καλύτερα κατανοητή από τους/τις μαθητές/τριες η ουσιαστική υποστηρικτική τους πρόθεση που είναι αναγκαία σε ένα θετικό σχολικό κλίμα. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ελλιπές μαθησιακό κίνητρο ή/και άτακτη/ελλιπή φοίτηση καθώς και στην στήριξη μαθητών/τριών με εσωτερικευμένες συμπεριφορές-απόσυρσης ή εξωτερικευμένες επιθετικές συμπεριφορές.

- ✓ Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη & Έγκαιρη Παρέμβαση

Είναι σημαντική η οργάνωση στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων, ομαδικών παρεμβάσεων και η συνεργασία ειδικών ψυχικής υγείας με τους εκπαιδευτικούς. Προτεραιότητα αποτελεί ο εντοπισμός και η στήριξη ευάλωτων μαθητών με διεπιστημονικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, η πρόληψη της σχολικής διαρροής απαιτεί έγκαιρη αναγνώριση παραγόντων κινδύνου και στοχευμένες δράσεις.

- ✓ Ενεργός εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στη σχολική ζωή

Η ενεργός εμπλοκή των γονέων, ενώ είναι ιδιαίτερα ουσιαστική για την προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, φαίνεται ότι παρουσίασε μείωση σε πολλές χώρες μεταξύ 2018–2022. Στο πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η ενδυνάμωση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και η εκπαίδευση γονέων σε θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς οι κοινές δράσεις και η συστηματική επικοινωνία ενισχύουν τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Η μετά-COVID περίοδος απαιτεί μία μετατόπιση προς την ενδυνάμωση της κοινότητας του σχολείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται ισότιμες σχέσεις, ευκαιρίες συμμετοχής, συναισθηματικό χώρο αλλά και δομές που εμπλουτίζουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους και ενδυναμώνουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικά δίκαιο περιβάλλον. Η υλοποίηση των προτεινόμενων αξόνων αποσκοπεί στη δημιουργία ενός σχολείου που αποτελεί πηγή σταθερότητας, σύνδεσης και ευεξίας για κάθε μαθητή/τρια. Ακόμα και στην περίοδο της πανδημίας οι αξίες και οι σχέσεις αποτέλεσαν προστατευτικό παράγοντα στην ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν αποδυναμώθηκαν λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών. Με βάση την προσέγγιση του σχολικού κλίματος οι αξίες όπως ο σεβασμός, η

αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη αποτελούν ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες που η σχολική κοινότητα χρειάζεται να διαφυλάττει και να ενισχύει μέσα από δράσεις, παρεμβάσεις και τη συνολική σχολική καθημερινότητα και ρουτίνα.

Βιβλιογραφία

- Alcon, S., Shen, S., Wong, H.-N., Rovnaghi, C. R., Truong, L., Vedelli, J. K. H., & Anand, K. J. S. (2024). Effects of the COVID-19 pandemic on early childhood development and mental health: A systematic review and meta-analysis of comparative studies. *Psychology International*, 6(4), 986–1012. <https://doi.org/10.3390/psycholint6040062>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Avisati, F. (2019). Have students' feelings of belonging at school waned over time? *PISA in Focus*, 100. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bdde89fb-en>
- Baysu, G., Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2023). The Association Between Perceived Discriminatory Climate in School and Student Performance in Math and Reading: A Cross-National Analysis Using PISA 2018. *Journal of youth and adolescence*, 52(3), 619–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01712-3>
- Bear, G. (2024). Βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα. Πρακτικές στρατηγικές για τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Πεδίο.
- Beaton, A. M., & Beaton, A. (2019). Building an engaging community: Practices and interventions that support students in schools. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 345-358). Academic Press.
- Berkowitz, R. (2022). School matters: The contribution of positive school climate to equal educational opportunities among ethnocultural minority students. *Youth & Society*, 54(3), 372–396. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970235>
- Bethhäuser, B. A., Bach Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 111. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>
- Chen, S., Cárdenas, D., Zhou, H., & Reynolds, K. J. (2024). Positive school climate and strong school identification as protective factors of adolescent mental health and learning engagement: A longitudinal investigation before and during COVID-19. *Social Science & Medicine*, 348, 116795. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116795>
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14–S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cornell, D., & Shukla, K. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *School Psychology Quarterly*, 31(3), 334–350. <https://doi.org/10.1037/spq0000153>
- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: A longitudinal study. *The Journal of School Health*, 90(3), 182–193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- Demirtas-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., & Terzi, R. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 543–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
- Di Pietro, G. (2023). The impact of COVID-19 physical school closure on student performance in OECD countries: A meta-analysis (JRC134506). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/197242>

- Djekourmane, D., Zhang, Y., Zhang, X., & Wang, Z. (2025). The mediating role of math self-efficacy between school-based parental involvement and math performance among students in Southeast Asia: Evidence from PISA 2022. *Frontiers in Psychology, 16*, 1594131. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1594131>
- Đorđić, Dejan. (2020). The relationship between school climate and students' engagement at school. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 52*, 233-274. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2002233D>
- Dunstone, E. K., Reynolds, K. J., & Cárdenas, D. (2024). The role of group memberships and school identification on student well-being. *British Journal of Social Psychology, 63*(1), 403-428. <https://doi.org/10.1111/bjso.12685>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365-397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (n.d.). Σχολική κουλτούρα και κλίμα. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/school-success-for-all/11-school-culture-and-climate>
- Fatimaningrum, A. S. (2021). Parental involvement and academic achievement: A meta-analysis. *Psychological Research and Intervention, 4*(2), 57-67. <https://doi.org/10.21831/pri.v4i2.45507>
- Fisher, B. W., Viano, S., Chris Curran, F., Alvin Pearman, F., & Gardella, J. H. (2018). Students' feelings of safety, exposure to violence and victimization, and authoritative school climate. *American Journal of Criminal Justice, 43*(1), 6-25. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9406-6>
- Hackman, D. A., Duan, L., McConnell, E. E., Lee, W. J., Beak, A. S., & Kraemer, D. J. M. (2022). School Climate, Cortical Structure, and Socioemotional Functioning: Associations across Family Income Levels. *Journal of cognitive neuroscience, 34*(10), 1842-1865. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01833
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 149-173. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.565777>
- Harwood, E., Newman, K., Moore, G., Lee, T., & Anstey, K. (2021). *Socio-economic status and well-being: An intersectional perspective*. <https://hwb.gov.wales/api/storage/61c08eae-f156-4270-8947-5453b9bec002/socio-economic-status-and-well-being-an-intersectional-perspective-en.pdf>
- Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A., & Lianos, P. (2018). Adolescents' perceptions of school climate: Exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International, 39*(6), 606-624. <https://doi.org/10.1177/0143034318803666>
- Hatzichristou, C., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Stasinou, V. (2020). Individual and systemic factors related to safety and relationships in schools as moderators of adolescents' subjective well-being during unsettling times. *Contemporary School Psychology, 24*(3), 252-265. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00298-6>
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International, 42*(6), 590-615. <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>
- Hertz, M. F., Kilmer, G., Verlenden, J., Liddon, N., Rasberry, C. N., Barrios, L. C., & Ethier, K. A. (2022). Adolescent mental health, connectedness, and mode of school instruction during COVID-19. *Journal of Adolescent Health, 70*(1), 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.021>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Jiang, L., Mo, J., & Kosar Altinyelken, H. (2024). Covid-19, school closures and educational inequities: exploring lived experiences. *Educational Research, 66*(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2302139>

- Jones, S. E. (2022). Mental health, suicidality, and connectedness among high school students during the COVID-19 pandemic—Adolescent behaviors and experiences survey, United States, January–June 2021. *MMWR Supplements*, 71. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.su7103a3>
- Kaya, M. (2023). Examination of the effectiveness of school leadership: A second-order meta-analysis study. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(4), 796–824. <https://doi.org/10.30828/real.1115062>
- Klik, K. A., Cárdenas, D., & Reynolds, K. J. (2023). School climate, school identification and student outcomes: A longitudinal investigation of student well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 806–824. <https://doi.org/10.1111/bjep.12597>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel, multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). *Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature*. *Review of Education*, 3(1), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Lam, U. F., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393–409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Lampropoulou, A., Georgakakou-Koutsonikou, N., Hatzichristou, C., & Roussos, P. (2023). Student adaptation, loneliness and mental health profiles during the second wave of the pandemic COVID-19. *Education Sciences*, 13(7), 644. <https://doi.org/10.3390/educsci13070644>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Madigan, S., Racine, N., Vaillancourt, T., et al. (2023). Changes in depression and anxiety among children and adolescents from before to during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 177(6), 567–581. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.0846>
- Mayworm, A. M., Sharkey, J. D., & Nylund-Gibson, K. (2023). An exploration of the authoritative school climate construct using multilevel latent class analysis. *Contemporary School Psychology*, 27(2), 283–302. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00386-1>
- Miao, R., Liu, C., Zhang, J., & Jin, H. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Affective Disorders*, 340, 914–922. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.070>
- Mikk, J., Krips, H., & Säälik, Ü. (2016). *Relationships between student perception of teacher–student relations and PISA results in mathematics and science*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1437–1454. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9669-7>
- Moore, G. (2025). Annual Research Review: Improving school climate to improve child and adolescent mental health and reduce inequalities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Advance Online Publication). <https://doi.org/10.1111/jcpp.70061>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>.

- Osman, Z., Masnan, A., Jaafar, A. N. B. M., Omar, R., Noor, A., & Rohaizad, N. A. A. B. (2024). Impact of the COVID-19 pandemic on children's social, emotional, and moral development: A systematic literature review. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 11(10), 35-47. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2024.10.005>
- Panchal, U., Vaquerizo Serrano, J. D., Conde Ghigliazza, I., Genç, H. A., Marchini, S., Pociute, K., Oçakoğlu, B. K., Sanchez Roman, S., Ori, D., Catalan, A., Alameda, L., Cortese, S., & Salazar de Pablo, G. (2023). Anxiety symptoms and disorders during the COVID-19 pandemic in children and adolescents: Systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychiatry*, 37(4), 100218. <https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2023.06.003>
- Papadakis, S., Kanadlı, S., Kardas, A., Tülübaş, T., Karakose, T., & Polat, H. (2024). Investigating the Relationship Between Leadership for Learning and Student Achievement Through the Mediation of Teacher Performance: A Meta-Analytic Structural Equation Modeling (MASEM) Approach. *Education Sciences*, 14(12), 1320. <https://doi.org/10.3390/educsci14121320>
- Patte, K. A., Gohari, M. R., Faulkner, G., Bélanger, R. E., & Leatherdale, S. T. (2024). Inequitable changes in school connectedness during the ongoing COVID-19 pandemic in a cohort of Canadian adolescents. *Journal of School Health*, 94(6), 509-518. <https://doi.org/10.1111/josh.13443>
- Raccanello, D., Rocca, E., Vicentini, G., & Brondino, M. (2023). Eighteen months of COVID-19 pandemic through the lenses of self or others: A meta-analysis on children and adolescents' mental health. *Child & Youth Care Forum*, 52(4), 737-760. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09706-9>
- Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C., & Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: A systematic review with youth consultation. *BMC Public Health*, 22(1), 2152. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>
- Read, S., Kiuru, N., Helenius, J., Junntila, N., & Salmela-Aro, K. (2025). Is social connectedness still in decline after the Covid-19 pandemic? Cohort trends in secondary school students in Finland between 2017 and 2023. *BMC Psychology*, 13(1), 1071. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03394-5>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Reimers, F. M. (2021). *Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better*. UNESCO.
- Rohatgi, A., & Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 8, 4. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00083-0>
- Schlund, J., Jagers, R. J., & Schlinger, M. (2020). *Emerging insights on advancing social and emotional learning (SEL) as a lever for equity and excellence*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://bit.ly/CASELEquityInsights>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). *The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review*. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Storey, N., & Zhang, Q. (2024). A meta-analysis of the impact of COVID-19 on student achievement. *Educational Research Review*, 44, 100624. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100624>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of adolescence*, 93, 257-269. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>

- Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35, 525–555. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wisenoecker, A. S., Helm, C., Große, C. S., Hübner, N., & Zitzmann, S. (2025). A meta-analysis of students' academic learning losses over the course of the COVID-19 pandemic. *Learning and Instruction*, 98, 102111. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102111>
- WHO, UNESCO & UNICEF. (2022). Promoting and protecting mental health in schools and learning environments: A briefing note for national governments. <https://www.unicef.org/reports/promoting-and-protecting-mental-health-schools-and-learning-environments>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>
- Αθανασίου, Δ. (2025). Διερεύνηση ατομικών και συστημικών διαστάσεων σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με παράγοντες ευαλωτότητας (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/59344>
- Στασινού, Β. (2018). Διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών γυμνασίου και η σχέση τους με το σχολικό κλίμα και τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/44596>
- Χατζηχρήστου, Χ., Λιανός, Π., Λαμπροπούλου, Α., Γεωργακάκου-Κουτσοσόνικου, Ν., Υφαντή, Θ., & Γεωργουλέας, Γ. (2021α). Πολυεπίπεδη παρέμβαση για τη στήριξη των σχολικών κοινοτήτων στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19: Εμπειρικά δεδομένα και δράσεις. *Ψυχολογία (Ειδικό αφιέρωμα στις ψυχολογικές συνέπειες της πανδημίας COVID-19)*, 26 (3), 111-125. https://doi.org/10.12681/psy_hps.28855
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λιανός, Π., Γεωργακάκου-Κουτσοσόνικου, Ν., Μίχου, Σ., Υφαντή, Θ., & Γεωργουλέας, Γ. (2021β). Ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα στην περίοδο της πανδημίας COVID-19: Σύνδεση εμπειρικών δεδομένων με δράσεις υποστήριξης και κατάρτισης. *Νέα Παιδεία*, 177, 13-32.

PISA 4 U



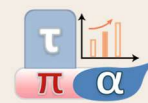
Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων



Εργαστήριο
Διδακτικής
& Σχολικής
Παιδαγωγικής
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Εθνικό
Πρόγραμμα
Ανάπτυξης
2021-2025



Τομεακό
Πρόγραμμα
Ανάπτυξης
2021 - 2025

Η εκπόνηση του παραδοτέου εντάσσεται στο Έργο «Δημιουργία Ερευνητικών Υποδομών, Επεξεργασία Ερευνητικού Υλικού και Επικοινωνία Αποτελεσμάτων Διεθνών Εκπαιδευτικών Ερευνών» με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Αναστάσιο Εμβαλωτή. Χρηματοδοτήθηκε βάσει της Προγραμματικής Σύμβασης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μέσω του Τομεακού Προγράμματος Ανάπτυξης 2021-2025.